DOCUMENT RESUME

ED 338 556 SO 030 400

TITLE	Zeitschrift fur erziehungs--und sozialwissenschaftliche Forschung (Journal for Education and Social Sciences Research), 1984-1988 (11 issues).
INSTITUTION	Germany Inst. for International Educational Research, Frankfurt am Main (West Germany).
REPORT NO	ISSN-0176-3806
PUB DATE	84
NOTE	2,428p.; Issued twice a year with occasional special issues. Most articles in German, with occasional articles in English. Individual articles indexed in CIJE.
AVAILABLE FROM	Deutsches Institut fur Internationale Padagogische Forschung, Schlossstrasse 29-31, Postfach 90 02 80, D-6000 Frankfurt-am-Main 90, Germany.
PUB TYPE	Collected Works - Serials (022)
LANGUAGE	German
JOURNAL CIT	Zeitschrift fur erziehungs--und socialwissenschaftliche Forschung (Journal for Education and Social Sciences Research); v1-5 1984-1988
EDRS PRICE	MF22/PC98 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Foreign Countries; Global Approach; Intellectual Disciplines; Social Problems; *Social Science Research; Social Theories
IDENTIFIERS	Europe; *Germany

ABSTRACT

Recognizing a growing globalization of nations and cultures, "Zeitschrift fur erziehungs--und sozialwissenchaftliche Forschung" brings together educational and social science research topics that address the interactions between education and society in their pedagogical, social, physical, economic, legal, and administrative dimensions. Broadly, the journal combines and compares the efforts of different social disciplines from many countries and cultures, and disseminates results of empirical study and research, hoping to continue the progress of social and educational theory while simultaneously serving the needs of teachers. This document consists of the 11 issues of this journal issued during its initial 5-year period, 1984-1988 (2 issues per year, with an additional special issue on "Comparative Education" in 1987). (DB)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED338556

Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung

SO 030 400

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

DR WOLFGANG MITTER

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

1. Jahrgang

1984 Heft 1

BEST COPY AVAILABLE

SO

Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung

Im Auftrag des Forschungskollegiums des

DEUTSCHEN INSTITUTS FÜR INTERNATIONALE PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG

herausgegeben

von

Hermann Avenarius, Hansgeorg Bartenwerfer,
Theodor Hanf, Bernhard Kraak, Wolfgang Mitter,
Hasso v. Recum, Rolf Vente

1. Jahrgang 1984 Heft 1

BÖHLAU VERLAG KÖLN WIEN

Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung

Im Auftrag des Forschungskollegiums des
Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung

herausgegeben von

Prof. Dr. Hermann Avenarius, Prof. Dr. Hansgeorg Bartenwerfer,
Prof. Dr. Theodor Hanf, Prof. Dr. Bernhard Kraak,
Prof. Dr. Wolfgang Mitter, Prof. Dr. Hasso v. Recum,
Prof. Dr. Rolf Vente

Geschäftsführender Herausgeber:	Prof. Dr. Hasso v. Recum
Redaktion:	Dr. Rosemarie Klaus-Roeder
Anschrift von Herausgebern und Redaktion:	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung Schloßstraße 29-31, Postfach 90 02 80 D-6000 Frankfurt a. M. 90

Der Jahrgang umfaßt 2 Hefte (insgesamt ca. 320 Seiten).

Manuskripte und **Rezensionsexemplare** bitten wir, an die Redaktion zu richten.

Manuskrite sind, möglichst nach Anfrage, in satzfertigem Zustand, einseitig beschrieben zu übersenden. Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Haftung übernommen. Die Verfasser tragen für ihre Beiträge die Verantwortung. Eine Verpflichtung zur Aufnahme von Entgegnungen besteht nicht. – Die Auswahl der Arbeiten zur Rezension behält sich die Redaktion vor. Rücksendung unverlangt zugesandter Rezensionsexemplare kann nicht vorgenommen werden.

Autorenkorrekturen gehen, soweit sie mehr als 10% der Satzkosten eines Beitrags ausmachen, zu Lasten des Verfassers.

Sonderdrucke: Jeder Verfasser erhält kostenlos 20 Sonderdrucke eines Beitrags, weitere (höchstens 30) liefert der Verlag zum Preis von DM 0,15 je Seite. Sie sind vor Drucklegung zu bestellen.

Werbeanzeigen und Beilagen besorgt der Verlag (Niehler Straße 272-274, D-5000 Köln 60).

Die in dieser Zeitschrift veröffentlichen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Übersetzung, Nachdruck- auch von Abbildungen-, Vervielfältigung auf photomechanischem oder ähnlichem Wege oder im Magnettonverfahren, Vortrag, Funk, und Fernsehsendung sowie Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen – auch auszugsweise – bleiben vorbehalten. Werden von einzelnen Beiträgen oder Teilen von ihnen einzelne Vervielfältigungsstücke im Rahmen des § 54 UrhG hergestellt und dienen diese gewerblichen Zwecken, ist die dafür nach Maßgabe des Gesamtvertrages zwischen der Inkassostelle für urheberrechtliche Vervielfältigungsgebühren GmbH, D-6000 Frankfurt/M., Großer Hirschgraben 17-21, und dem Bundesverband der Deutschen Industrie e.V., D-5000 Köln, Habsburgerring 2-12, vom 15. 7. 1970 zu zahlende Vergütung an die Inkassostelle zu entrichten. Die Vervielfältigungen sind mit einem Vermerk über die Quelle und den Vervielfältiger zu versehen. Erfolgt die Entrichtung der Gebühren durch Wertmarken der Inkassostelle, so ist für jedes vervielfältigte Blatt eine Marke im Werte von DM 0,40 (bzw. DM 0,15) zu verwenden.

© by Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung,
Schloßstraße 29-31, Postfach 90 02 80, D-6000 Frankfurt am Main 90

Satz und Druck: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
Titelei und Einband, Satz und Druck: F. M.-Druck, 6367 Karben 2

ISSN 0176-3806

INHALT

EDITORIAL 1

I. BEITRÄGE

Wolfgang Mitter:
Multikulturalität und Zweisprachigkeit im sowjetischen Bildungswesen 3

Wolfgang Hörner:
Zum Verhältnis von Schule und Wirtschaft: das Beispiel der Berufsorientierung
– Ein Beitrag der Vergleichenden Erziehungswissenschaften – 41

Christoph Kodron:
Schule und Minderheiten in den Europäischen Gemeinschaften
– Heutiger Stand und Zukunftsperspektiven – 55

Cornelia Mattern:
Private Bildungsfinanzierung und Theorie der öffentlichen Güter 69

Manfred Weiß:
Zu einigen Implikationen einer Expansion privater Bildungsangebote
– Stellungnahme zum Beitrag von Cornelia Mattern – 95

Clive Hopes:
Schulleiterauswahl und Schulleiterausbildung in Hessen und Rheinland-Pfalz 111

Dietlinde Nord-Rüdiger und Bernhard Kraak:
Motivation und Strategien der beruflichen Weiterbildung 127

Peter Jehle und Dirk Randoll:
Elternberatung bei Kindern mit beginnendem Stottern
– Entwicklung und Erprobung eines Beratungsprogramms – 141

Rolf Kühn:
Vorhersagbarkeit von Schulnoten mit Hilfe zweier Intelligenztests 169

Hermann Zayer und Berthold Schaaf:
Computersimulation im Unterricht und Didaktik: Ergebnis einer Modellkonstruktion 181

II. REZENSIONEN 197

III. ANKÜNDIGUNGEN UND HINWEISE 223

ANSCHRIFTEN DER AUTOREN 229

MITTEILUNGEN DER GESELLSCHAFT ZUR FÖRDERUNG PÄDAGOGISCHER FORSCHUNG E.V. (GFPF)

EDITORIAL

Die hier als Neuerscheinung vorliegende "Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung" bringt durch ihren Namen zum Ausdruck, daß die internationale Wissenschaftsentwicklung die Erziehungs- und Bildungsforschung zu einer Sozialwissenschaft geformt hat. Darüber hinaus hat sich ein erweiterter Bildungsbegriff eingebürgert, der die Gesamtheit der vielfältigen Erscheinungsformen von Bildung und Erziehung umfaßt. Die dadurch bedingte Komplexität des Forschungsgegenstandes verlangt zu ihrer Durchdringung das Zusammenwirken verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen. Zugleich ist in einer immer mehr zusammenwachsenden Welt das nationale Bildungsgeschehen Bestandteil weltweiter Entwicklungen, so daß die nationale Perspektive einer internationalen und interkulturellen Horizonterweiterung bedarf.

Daraus ergibt sich die Zielsetzung der Zeitschrift: Sie informiert über Forschungsbemühungen, deren Gegenstand die Wechselwirkungen zwischen Bildung und Gesellschaft in ihren pädagogischen, sozialen, psychischen, ökonomischen, rechtlichen und administrativen Dimensionen sind. Das Erkenntnisinteresse an diesen Wechselwirkungen wird in besonderer Weise stimuliert durch die von einer Akzeptanzkrise begleiteten ideellen und strukturellen Wandlungen und Umbrüche in der westlichen Industriekultur des ausgehenden 20. Jahrhunderts – bei gleichzeitig ungebrochener Leitbildwirkung der technisch-industriellen Zivilisation außerhalb des Westens, insbesondere bei sich industrialisierenden Teilen der Dritten Welt.

Schon dies ist ein Hinweis darauf, warum die "Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung" den internationalen und interkulturellen Vergleich ebenfalls mit Vorrang behandelt. Andere gute Gründe kommen hinzu: Viele Hypothesen der Bildungsforschung können nur durch Untersuchungen, die sich auch mit anderen Ländern und Kulturen befassen, bestätigt oder widerlegt werden. Wichtige Einsichten der Bildungswissenschaften wurden während der

letzten Jahrzehnte vor allem im internationalen und interkulturellen Vergleich gewonnen. Aber auch der eigenen wie der internationalen Bildungspraxis kommt die internationale Horizonterweiterung aufgrund der dabei gewonnenen Erfahrungen zugute.
Die Zeitschrift sieht ferner eine wichtige Aufgabe in der Präsentation und Verbreitung der Ergebnisse empirischer Forschung. Damit wird der zentralen Funktion empirischer Forschung im Rahmen einer sozialwissenschaftlich orientierten Erziehungs- und Bildungsforschung entsprochen, aber auch ihre grundsätzliche Bedeutung unterstrichen: Empirische Forschung trägt zum Fortschritt sozial- und bildungswissenschaftlicher Theorie bei und dient zugleich den Bedürfnissen der Bildungspraxis.

Als Neuerscheinung kann die "Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung" gleichwohl auf Erfahrung und Tradition zurückgreifen. Sie ist hervorgegangen aus den "Mitteilungen und Nachrichten" des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung, die nach dreißigjährigem Bestehen letztmals mit der Nr. 112/113 im November 1983 erschienen sind. Die "Mitteilungen und Nachrichten" waren zunehmend über den begrenzten Rahmen einer Hauszeitschrift hinausgewachsen und hatten mit einem sich erweiternden Leser- und Autorenkreis in einer breiteren Öffentlichkeit Fuß gefaßt und Resonanz gefunden. So lag es nahe, eine dieser Entwicklung angemessene Zeitschrift mit neuem Profil ins Leben zu rufen und ihr Betreuung durch einen Verlag zu sichern. Der Böhlau Verlag hat diese Aufgabe in dankenswerter Weise übernommen und das Unternehmen von Beginn an ermutigt und gefördert.

Prof. Dr. Hasso von Recum
Geschäftsführender Herausgeber

I. BEITRÄGE

Wolfgang Mitter

Multikulturalität und Zweisprachigkeit im sowjetischen Bildungswesen

Zusammenfassung:

Multikulturalität und Zweisprachigkeit gehören zu den zentralen aktuellen Erscheinungen der sowjetischen Gesellschaft; von den relevanten Problemen ist das Bildungswesen maßgeblich betroffen. Unter Bezugnahme auf die sozioökonomischen Rahmenbedingungen werden strukturelle und curriculare Fragen zweisprachiger und interkultureller Erziehung untersucht. Dabei wird besondere Aufmerksamkeit den Wirkungen geschenkt, die einerseits von den ideologischen Normen und politischen Steuerungsmechanismen, andererseits von der durch die Prozesse der Industrialisierung, Modernisierung und Migration verursachten Eigendynamik ausgehen. Der Beitrag fußt auf einer gründlichen Auswertung sowjetischer Dokumente und setzt sich auch mit den vorliegenden westlichen Studien und Kommentaren auseinander.

Summary:

Multiculturality and bilingualism can be regarded as focal phenomena of the Soviet society. The educational system is considerably involved in the relevant issues. Referring to the socioeconomic background conditions, the paper emphasises structural and curricular questions of bilingual and intercultural education. The effects resulting from the ideological norms and the political steering mechanisms on the one hand and the self-motions caused by the processes of industrialisation, modernisation and migration on the other hand are given special attention. The paper is based on a thorough evaluation of Soviet documents and also discusses Western studies and comments.

1 Einleitende Bemerkungen

1.1 Rahmenbedingungen

Dieser Beitrag ist als erziehungswissenschaftliche Studie konzipiert, doch ist sich sein Verfasser des multidisziplinären Charakters des Themas unter doppeltem Aspekt bewußt. Einerseits muß die Erziehungswissenschaft, wenn sie das Thema der "multikulturellen Erziehung" aufgreift, die Aussagen und Überlegungen ihrer Nachbarwissenschaften überprüfen; dies betrifft die Soziologie, Ethnologie, Politische Wissenschaft, Psychologie und, in diesem Fall in besonderem Maße, die Linguistik. Jenseits der mehr oder weniger ausgeprägten "innerpädagogischen" Dimension der multidisziplinären Thematik bedarf es des Bezugs zu den Forschungsfeldern des Bilingualismus und der Multikulturalität, die ihrerseits komplex und multidisziplinär strukturiert sind (vgl. GRANT 1983; LEWIS 1981). Die Dimension dieses Beitrags würde gesprengt, wenn in ihm zweistufige Multidisziplinarität auf die Analyse des Falles "Sowjetunion" voll angewandt würde. Wohl aber scheint es unerläßlich, einige wesentliche Rahmenbedingungen zu umreißen, um dem Leser das Verständnis für die spezifische Ausprägung "multikultureller Erziehung" in der Sowjetunion zu erleichtern.

1. Die multikulturelle Struktur mit über hundert ethnischen Gruppen ("Nationen und Völkerschaften") hat die Sowjetunion vom Zarenreich geerbt. Sie knüpft damit an eine jahrhundertelange Entwicklung an, die, wenn man von der frühen Unterwerfung der finnischsprachigen "Ureinwohner" in den nördlichen Gebieten des europäischen Rußlands absieht, durch Eroberungskriege vom 16. bis in die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts bestimmt war. Die sowjetische Expansionspolitik hat diesem Erbe nur weniges hinzugefügt: Ost-Galizien 1939, Nord-Bukowina 1940, Tuwa 1944[1]. Vergleiche zur Herausbildung der anderen europäischen Imperien drängen sich auf; zwei Besonderheiten der russischen Entwicklung sind allerdings zu beachten, zumal sie für das Verständnis der gegenwärtigen Problemlage von Multikulturalität und multikultureller Erziehung nicht unwichtig sind. Zum einen betreffen sie die Geschlossenheit des Gesamtterritoriums, zum anderen die vergleichsweise starke Verzahnung von ethnischer und sozialer Komponente bei der Eingliederung neuer Gebiete[2].

2. Die sowjetische Politik hat die Integration ihrer multikulturellen Gesellschaft von Anfang an als zentrale Aufgabe definiert. Die entsprechenden Normen hat sie bis zum heutigen Tage aus der

marxistisch-leninistischen (und zeitweise auch stalinistischen) Ideologie bezogen. Weder die ideologischen Direktiven noch die politische Praxis rechtfertigen freilich die Annahme eines geradlinigen Prozesses; dies gilt auch für die Gewichte in dem Verhältnis der beiden Größen zueinander. Umfangreich und vielfältig ist sowohl die sowjetische als auch westliche Literatur zu dieser Thematik. Insbesondere befaßt sie sich damit, ob und inwieweit sich die jeweils gültigen Thesen, Anweisungen und Handlungen von Lenins Maximen herleiten lassen, was noch dadurch kompliziert wird, daß diese selbst für kontroverse Interpretationen offen sind[3]. Da dieser Beitrag auf eine Bestandsaufnahme gegenwärtiger Erscheinungen und Probleme beschränkt ist, konzentrieren wir unsere Aufmerksamkeit auf die Hervorhebung der in der sowjetischen Fachliteratur und Publizistik auffindbaren Thesen zu den ideologischen und politischen Aspekten sowjetischer Multikulturalität.

Die zentrale Frage, die immer wieder gestellt wird, bezieht sich auf die Vereinbarkeit nationaler und kultureller Pluralität mit der postulierten Einheitlichkeit der kommunistischen Zukunftsgesellschaft, die sich nicht nur durch die definitive Aufhebung aller Klassenunterschiede, sondern auch durch die "Verschmelzung" (slijanie) der Nationen und Völkerschaften auszeichnen soll. In der Verwendung des Begriffs "sowjetisches Volk" wird dieses Ziel sogar antizipiert. Demgegenüber vertritt die marxistisch-leninistische Ideologie auch die These vom "Aufblühen (rascvet) der sozialistischen Nationen" (vgl. RYWKIN 1979; KOČARLI/KURBANOV 1982) und vom "Anwachsen des nationalen Selbstbewußtseins", das beispielsweise der kürzlich verstorbene Generalsekretär der KPdSU, Jurij V. Andropov auf seiner Rede am 23. Dezember 1982 zum sechzigjährigen Bestehen der Sowjetunion als "gesetzmässigen und objektiven Prozeß" bezeichnete (ANDROPOV 1982). Inhalt und Reichweite der ebenfalls verwendeten These von der "Annäherung" (sbliženie) bleiben daher insofern ungeklärt, als sich in ihrer Verwendung, wie in allen grundsätzlichen ideologischen Äußerungen, Gegenwartsanalyse und Zukunftserwartung vermischen. Als treffendes Beispiel für die in jüngster Zeit laut gewordenen Warnungen vor einer übersteigerten Umsetzung der "Annäherungsthese" in die innersowjetische Kultur- und Sprachenpolitik kann der in der Zeitschrift VOPROSY FILOSOFII (Fragen der Philosophie) veröffentlichte Beitrag von O.I. Džioev zitiert werden. In seinen grundsätzlichen Überlegungen zum Verhältnis von Nation, Kultur und Persönlichkeit argumentiert er, daß "mit der Verstärkung der sozialen Homogenität der Nationen, mit dem Prozeß ihrer geistigen Annäherung und gegenseitigen Bereicherung ... zugleich auch das Selbstbewußtsein der Nation" wächst. "Doch wie man

das Problem der Zukunft der Nationen auch lösen mag, darf man keinesfalls den Prozeß der Annäherung der Nationen – im Sinne einer Festigung ihrer sozialen Homogenität und ihrer moralisch-politischen Einheit – mit dem Prozeß der Liquidierung jeglicher ethnischer Unterschiede zwischen den Nationen verwechseln ..." (DŽIOEV 1983, 77).

3. Belastet wird die Multikulturalität durch die demographischen Veränderungen, die durch die unterschiedlichen Geburtenraten im europäischen Teil der Sowjetunion einerseits und den transkaukasischen und mittelasiatischen Republiken andererseits gekennzeichnet sind (z.B. Di MIAIO in: DESFOSSES 1981, 20). Unter dem Aspekt des traditionellen Führungsanspruchs, der den Russen zuerkannt wird, kommt dieser Entwicklung höchste politische Bedeutung zu, denn der Anteil der nichtrussischen Nationalitäten ist von 1970 bis 1979 (Jahre der letzten Volkszählungen) von 37 auf 49% angewachsen (vgl. LAVROVA 1983, 24).

4. Die demographischen Veränderungen verstärken die Binnenwanderung. Gewiß hat auch diese eine jahrhundertealte Geschichte, wovon vor allem die Ost-Bewegung der Russen aus dem zentralrussischem Raum bis zum Stillen Ozean zeugt. Die von Stalin forcierte Industralisierung setzte diese Entwicklung fort (einschließlich des auch der zaristischen Politik weithin eigenen Zwangscharakters in Form von Verbannungen, Deportationen und Umsiedlungen). Gegenwärtig ist die Migrationspolitik humaner, indem sie auf den Unternehmensdrang junger Menschen und die Attraktivität materieller Anreize setzt. Geändert hat sich die Hauptrichtung der Binnenwanderung dadurch, daß die traditionellen Süd- und Ostwanderungen von einem "Rutsch nach Norden" (PEREWEDENZEW 1982) abgelöst werden, und zwar durch eine Migration aus den Regionen mit einem Überfluß an Arbeitskräften (z.B. Kaukasus und Mittelasien) in die städtischen Industriezentren im europäischen und asiatischen Rußland. Für die Thematik der multikulturellen Erziehung ist diese Rahmenbedingung insofern von großer Bedeutung, als sie sich in steigendem Maße mit dem Entstehen "multinationaler Kollektive" (z.B. TARASENKO 1983) auseinandersetzen muß.

5. Vor allem in seinen ländlichen Gebieten ist die Sowjetunion einerseits auch heute noch durch das Vorhandensein geschlossener ethnisch-kultureller Gemeinschaften gekennzeichnet, was, wie wir sehen werden, für die "internationale Erziehung" besondere Probleme aufwirft. Andererseits beschäftigt das zunehmende Zusammenleben von Menschen verschiedener ethnischer Herkunft in "multinationalen Kollektiven" die soziologische Forschung, wobei Mischehen und interpersonale Beziehungen am Arbeitsplatz und in alltäglichen Lebenssituationen primäre Aufmerksamkeit erregen. Als Beispiel sei die Unter-

suchung erwähnt, die unter Leitung von Ju.V. Arutjunjan im Institut für Ethnographie der Akademie der Wissenschaften der UdSSR zwischen 1971 und 1976 sowie 1973 und 1980 an 35 Stützpunkten durchgeführt wurde. Die durch taxonomische Analysen gewonnenen Ergebnisse wurden in der Zeitschrift SOCIOLOGIČESKIE ISSLEDOVANIJA (Soziologische Forschungen) dahingehend zusammengefaßt, daß die Qualität der interpersonalen Beziehungen am Arbeitsplatz vom Bildungsstand der Betroffenen abhängt, zum anderen aber auch generationsbedingt ist; der wichtigste Faktor aber wird in der Urbanisierung und der sozialen Mobilität gesehen. Neben diesem objektiven Faktorenkomplex spielen subjektive Momente eine nicht unwichtige Rolle; sie schlagen sich vor allem in der Privatsphäre nieder, insbesondere im Familienleben, das nach wie vor stark von kulturellen Traditionen (Sitten, Gebräuchen) geprägt ist. Beeinflußt wird die Qualität der interpersonalen Beziehungen auch von Konkurrenzen am Arbeitsplatz (bei Überschuß an Qualifizierten) sowie auch von "bürgerlich-ideologischen" Einwirkungen (DROBIŻEVA 1982, 40). Im engeren Sinne politisch relevant wird dieses Problem durch die Verzerrungen in der Repräsentanz nationaler Gruppen in den Partei- und Staatsgremien der multikulturellen Regionen, die u.a. Jurij V. Andropovs Kritik herausforderten (ANDROPOV 1982; vgl. TADEVOSJAN 1982).
Daß das Zusammenleben von Menschen verschiedener ethnischer Herkunft im Alltag Spannungen hervorruft, wird schließlich in fast allen Beiträgen als aktuelles Problem aufgegriffen. So hat das Präsidium des Obersten Sowjet der UdSSR in einer am 12. Januar 1983 gefaßten Resolution die Notwendigkeit hervorgehoben, Versuchen "der Idealisierung veralteter Sitten und Gebräuche entgegenzuwirken, neue sowjetische Traditionen zu entwickeln, gegen nationalen Hochmut, Überheblichkeit und respektloses Verhalten gegenüber anderen Nationen und Völkerschaften zu kämpfen" (PRAVDA, 13.1.1983).

1.2 Überlegungen zur begrifflichen Terminologie

Die bereits in den vorausgegangenen Bemerkungen enthaltenen begrifflichen Unstimmigkeiten ergeben sich aus Diskrepanzen zwischen westlicher und üblicher (von sowjetischen Autoren am meisten verwendeter) sowjetischer Terminologie. Die sowjetische Wissenschaft folgt der ideologisch-politischen Diktion, wenn sie die Begriffe "multinationales Kollektiv" und "internationale Erziehung" verwendet und auf die beiden Grundbegriffe "Nation" und "Völkerschaft" ("Nationalität") bezieht. Während "Nation" (nacija) als umfassende Kategorie sowohl ethnisch-sprachliche als auch sozial-politische Merkmale in sich schließt, ist "Nationalität" (nacional'nost) auf ethnische und

sprachliche Merkmale konzentriert (vgl. SCHARF 1981). Westliche Sozial- und Erziehungswissenschaftler übernehmen in ihren Untersuchungen die sowjetische Terminologie, was insofern einleuchtet, als damit die spezifischen objektiven und subjektiven Faktoren der "Multikulturalität" sowjetischen Typs ins Licht gerückt werden (vgl. KREINDLER 1982; ANWEILER 1984).

Dieser Beitrag orientiert sich dagegen an der Terminologie, die in der im Westen betriebenen vergleichenden Soziologie und Erziehungswissenschaft üblich geworden ist; in ihr erscheint der Begriff "Kultur" als grundlegende Kategorie zur Identifizierung und Unterscheidung ethnischer Gruppen[4]. "Kultur" in dieser Bedeutung umfaßt Herkunft, Sprache, Religion, Erziehung und Nationalbewußtsein, wobei diese Merkmale als Gesamtheit und auch in der Kombination einzelner Faktoren (z.B. Herkunft und Sprache, nicht aber Religion) auftreten können. Von dieser Definition her leiten wir die Berechtigung ab, von der Sowjetunion als einem "multikulturellen" (und nicht "multinationalen") Land zu sprechen.

Dem sowjetischen Begriff "internationale Erziehung" begegnen wir in den sowjetischen Primär- und Sekundärquellen in zweifacher Bedeutung. Zum einen wird damit der "multinationale" Charakter der sowjetischen Gesellschaft und des Bildungswesens im ganzen (Makro-Ebene) sowie der lokalen Gesellschaftseinheiten und Schulen im besonderen (Mikro-Ebene) ausgedrückt (vgl. ARSENOV 1980, 10). Zum anderen bezieht sich "internationale Erziehung" auf einen zentralen Aspekt der politischen Erziehung, der dem der "patriotischen Erziehung" komplementär zugeordnet ist (vgl. PROKOFEV 1978, 11). Mitunter werden hierunter pädagogische Anstrengungen verstanden, die auf Solidarität innerhalb der sozialistischen Länder zielen. In der Regel freilich richtet sich "internationale Erziehung" auf innersowjetische Beziehungen, deren Partner einzelne "Nationen und Völkerschaften" der UdSSR sind. Zu klären bleibt in diesem Zusammenhang noch die Frage: "Multikulturelle" oder "interkulturelle" (statt: "internationaler") Erziehung?; in der westlichen Literatur werden beide Begriffe, wenn auch nicht eindeutig, verwendet. Ohne in Einzelheiten der mehrschichtigen Diskussion einzutreten, wählen wir den Begriff "interkulturelle Erziehung", weil dieser den interntionalen und zielgerichteten Charakter dieses Bereichs der Erziehungstheorie und Erziehungspraxis treffender wiedergibt.

Keine Schwierigkeiten verursacht dagegen die Verwendung des Begriffs "zweisprachige Erziehung"; er muß nur gegen "einsprachige" und "mehrsprachige" Erziehung abgegrenzt werden, wobei in der Regel einsprachige und muttersprachliche Erziehung zusammenfallen. In der Sowjetunion wird diese hauptsächlich durch die Russen repräsentiert,

die gewöhnlich keine "zweite Muttersprache" lernen müssen. Demgegenüber besteht in der Sowjetunion mehrsprachige Erziehung, vor allem in Formen von "Dreisprachigkeit" dort, wo sich nichtrussische Minderheiten außerhalb der RSFSR die Mehrheitssprache ihrer Unionsrepublik u n d das Russische aneignen. Die für diesen Beitrag ausgewerteten Quellen gehen auf das letztgenannte Phänomen nicht näher ein, was einmal durch dessen mindere Bedeutung (im Gesamtkomplex des Sprachproblems), zum andern durch seine sprachdidaktische Position als Extremfall zweisprachiger Erziehung zu erklären sein mag.

2 Interkulturelle Erziehung

2.1 Multikulturalität als objektive Basis

Die objektive Basis der interkulturellen Erziehung ist durch die multikulturelle Zusammensetzung der Gesamtbevölkerung gegeben. Diese allgemeine Aussage bedarf einer differenzierenden Erläuterung, die über die in der Einleitung vorgetragenen Überlegungen hinausführt. Aus der Vielfalt konkreter Multikulturalität können drei Varianten abstrahiert werden. Die erste Variante ist durch das schon erwähnte Vorhandensein weiter Gebiete und zahlreicher Gemeinden bedingt, die nur von Angehörigen einer ethnisch-kulturellen Gruppe bewohnt werden. Interkulturelle Erziehung muß dort mehr oder weniger auf theoretische Vermittlung beschränkt bleiben, die bestenfalls durch Begegnung und Ferienprogramme außerhalb der einheimischen Umgebung angereichert werden kann. Diese Variante findet vor allem in den nur von Russen bevölkerten Regionen ihre konkrete Entsprechung. Was den weithin mittelbaren Charakter interkultureller Erziehung betrifft, ist die objektive Basis der zweiten Variante der der ersten ähnlich. Sie ist vor allem in den nichtrussischen Republiken, Regionen und Gebieten konkretisiert, insbesondere kleinen Gemeinden, wo die Beziehungen der Einheimischen mit Russen und Angehörigen anderer ethnischer Gruppen häufig nur auf formal-unpersönliche Zusammenkünfte in Verwaltung, Handel und Verkehr beschränkt sind. Gäbe es diese Variante nicht, dann müßte die Zweisprachigkeit viel weiter fortgeschritten sein, als sie es tatsächlich ist (vgl. COMRIE 1981, 28).

Die dritte Variante verbindet sich mit der bereits erwähnten Mikro-Ebene, welche durch konkretes Zusammenleben und interpersonale Beziehungen von Angehörigen zweier oder mehrerer ethnischer Gruppen gekennzeichnet ist. Diese Variante hatte bereits Lenin im Sinn, als er sich mit den Wirkungen der Industrialisierung und Modernisierung auf die Zusammensetzung der Bevölkerung im zaristischen Rußland und in der nachrevolutionären Periode befaßte (vgl. ANWEILER 1982, 42).

Eine große Anzahl aktueller sowjetischer Wanderungsprozesse und Informationen über die wachsende multikulturelle Zusammensetzung einzelner Schulen und Klassen unterstreichen den pädagogischen Aspekt dieses Trends. Aus der vergleichenden Betrachtung multikultureller Erziehung sind solche Befunde umso bemerkenswerter, als sich aus ihnen Modelle formen lassen, die denen in Westeuropa mit dessen Einwanderern und Gastarbeitern ähneln.

Die Wirkung der innersowjetischen Wanderungsprozesse auf die konkrete pädagogische Situation sei durch die Wiedergabe zweier Berichte beleuchtet. So erwähnt der Leiter einer Internatsschule (Klassen 1 bis 10) in der Jüdischen Autonomen Region, daß sich seine Schülerschaft (330) aus dreizehn Nationalitäten zusammensetze, darunter Russen, Juden, Ukrainer, Weißrussen, Litauer, Usbeken und Deutsche (PRISKOL'NIK 1976). Mit multikulturellen Schulen in sibirischen Dörfern befaßt sich L. Kolesnikov (KOLESNIKOV 1983). Wir erfahren, daß im Gebiet Nowosibirsk mehr als 75 Nationalitäten leben und in manchen Familien im täglichen Umgang zwei Sprachen gesprochen werden, nämlich die (nichtrussische) Muttersprache und das Russische. Kolesnikov weist insbesondere auf die Dualität hin, die darin besteht, daß die Kinder russischsprachige Schulen besuchen, untereinander und zuhause aber die Muttersprache gebrauchen und ihre "nationale Eigenart" bewahren. Er erwähnt in diesem Zusammenhang auf der einen Seite die Folklore, auf der andern Seite am Beispiel der Kasachen die folgenden "wichtigsten nationalen Traditionen, die durch die familiäre und schulische Erziehung übertragen werden: Achtung vor den Älteren, Ehrfurcht vor den Eltern, Rückkehr in das Haus der Eltern nach dem Bildungserwerb und vieles andere". Zweifellos könnte dieser Trend noch besser belegt werden, wenn die allgemeinen Angaben über die multikulturelle Zusammensetzung der Bevölkerung in den neuen Industriezentren, wie beispielsweise Togliatti und Nowoscheboksary (Tschuwaschische ASSR) durch Daten über die lokale Schülerschaft ergänzt würden (vgl. RAŠIDOV 1979; PROKOF'EV 1981).

Sowjetische Pädagogen und Politiker unterstreichen die optimalen Bedingungen, welche die multikulturelle Zusammensetzung der Bevölkerung, insbesondere in multikulturellen Gemeinden, für die Verwirklichung interkultureller Erziehung schafft. Demgegenüber bringen die zugänglichen sowjetischen Dokumente keine Hinweise auf Konflikte unter Schülern verschiedener ethnisch-kultureller Herkunft, wie wir sie aus vergleichbaren Situationen in Bildungssystemen westlicher Länder kennen.

2.2 Interkulturelle Erziehung im Unterricht

Die Untersuchung sowjetischer Quellen, welche den Beitrag des Unterrichts zu interkultureller Erziehung thematisieren, lenkt den Blick auf die Grundfrage, was "sowjetische Kultur" eigentlich ist. Äußert sie sich durch die Vereinigung nationaler Kulturen oder aber orientiert sie sich an den Traditionen und Werten der russischen Kultur als der durch Geschichte und Funktionalität bestimmten höheren Einheit? Wir wollen die Ambivalenz dieser Frage an dieser Stelle nicht weiter verfolgen, weil hierfür die Analyse der Zweisprachigkeit einen besseren Ansatz bietet.

Dagegen führt uns direkt zur Thematik der interkulturellen Erziehung die von sowjetischen Sprach- und Literaturdidaktikern bekundete Wertschätzung der universalen Rolle, welche der Beschäftigung mit russischer Literatur in nichtrussischen Schulen beigemessen wird. So stellen N.M. Šanskij und M.V. Čerkezova die These auf, daß die Praxis der Vermittlung russischer Literatur in der Schule darunter leide, daß das geistige und kulturelle Umfeld der Schüler zuwenig berücksichtigt werde. In diesem Zusammenhang wird die "marxistisch-leninistische Philosophie der Dialektik des allgemeinen, besonderen und individuellen Prinzips" bemüht. "Diese Trinität erlaubt die wissenschaftliche Erklärung der Besonderheiten, die in der Vermittlung der russischen Literatur an lernende Nichtrussen enthalten sind" (ŠANSKIJ/ČERKEZOVA 1982, 72). Während das allgemeine und das individuelle Prinzip gewöhnlich berücksichtigt werde, vernachlässige man das nationale Prinzip (ibid., 73). Die besondere Aufmerksamkeit der beiden Verfasser gilt der Verwendung von Illustrationen als eines Mittels zur Einführung nichtrussischer Kinder in den Geist der russischen Literatur. Dieses Verfahren müsse man sehr subtil handhaben, um zu vermeiden, daß die Kinder das Anschauungsmaterial durch das Medium ihrer Muttersprache assoziieren. Diese Betrachtung führt zu dem Argument, daß die Vermittlung der russischen Literatur im Zusammenhang mit den Besonderheiten sowohl der russischen als auch der nichtrussischen Literatur gesehen werden müsse. Die aus diesen Überlegungen gezogenen Folgerungen münden in die Forderung, daß sich die Vermittlung russischer Literatur an nichtrussische Schüler von der an Russen unterscheiden müsse, womit eine direkte Verbindung zu den Zielsetzungen interkultureller Erziehung geknüpft ist.

Der Beitrag des Geschichtsunterrichts zur interkulturellen Erziehung wird in einem Beitrag deutlich, der in der Zeitschrift PREPODAVANIE ISTORII V ŠKOLE (Geschichtsunterricht in der Schule) erschien. P.S. Lejbengrub geht davon aus, daß die russische Geschichte dadurch gekennzeichnet sei, daß an den "progressiven und patriotischen Bewe-

gungen" Angehörige vieler Nationalitäten teilgenommen hätten. Beispiel hierfür seien die Bauernkriege im 17. und 18. Jahrhundert, der Erste Vaterländische Krieg 1812 und der Krim-Krieg 1853-1856. Es komme darauf an, die "Gemeinsamkeit der historischen Schicksale der Völker unseres Landes" den Schülern vor Augen zu führen (LEJBENGRUB 1983, 11). Bedeutung mißt er dem von uns eingangs angedeuteten Gesichtspunkt bei, daß Unterdrücker und Unterdrückte über Nationen hinweg verteilt gewesen seien. Unter Berufung auf Lenin hebt er hervor, daß jedes Volk der Sowjetunion das Recht habe, sein eigenes Schicksal zu bestimmen, doch sei diese grundsätzliche Selbstbestimmung nicht identisch mit der "Zweckmäßigkeit der Absonderung in dem einen oder anderen Fall" (ibid., 13).

Weitere Aufschlüsse über den Zusammenhang von Unterricht und interkultureller Erziehung bieten schließlich mehrere Abhandlungen über Probleme der Erziehungsarbeit in den Schulen des hohen Nordens. I. Tret'jakova berichtet über ein Seminar, das sich damit befaßte, wie man Kindern von Angehöriger. nördlicher Völker die Bildung und Erziehung vermitteln könne, die sie einerseits zur Beherrschung des Russischen und der Muttersprache (in russischsprachigen Schulen) führe, sie andererseits aber nicht der Lebensweise ihrer Eltern entfremde. Wegen der großen Entfernungen leben die Schüler in der Regel in Internatsschulen; trotz der großen Schwierigkeiten, die durch die Entfernungen zwischen Internat und Elternhaus gegeben seien (120 – 500 km), seien die Partei- und Staatsorgane bemüht, regelmäßige Kontakte zwischen Kindern und Eltern herzustellen, was vor allem möglich sei, wenn die Flüsse zugefroren seien[5]. Eine ganz wichtige Rolle in der Erziehung spiele die Gewöhnung der Kinder an die Berufe und Arbeitsformen der Eltern, die vor allem von der Jagd, der Rentierzucht und dem Fischfang leben; auch das Erlernen anderer Fertigkeiten, wie des Nähens von Kleidung und Kopfbekleidung, gehöre in die Arbeitserziehung (TRET'JAKOVA 1983; vgl. ARSENOV 1980, 11). N. Petračuk weist auf die Gefahr hin, daß die traditionellen Berufe umso eher aussterben könnten, je häufiger die Schüler ihre Ausbildung in "modernen" technischen Schulen und Instituten fortsetzten (PETRAČUK 1976).

Das zuletzt aufgegriffene Beispiel umschreibt den Zusammenstoß zweier kultureller Strukturen im Erziehungsprozeß nichtrussischer Kinder. Interkulturelle Erziehung wird hier zum Mittel, das der Überwindung der daraus resultierenden Spannungen dienen soll. Häufig freilich führt die nicht gelöste Spannung zu einem Parallelismus im Alltagsleben, worauf E.G. Lewis, der jahrelang eingehende vergleichende Studien über multikulturale Erziehung (besonders in der Sowjetunion und in England/Wales) betrieb, unter der speziellen Frage-

stellung "dichotomy between home and work" nachdrücklich hingewiesen hat (LEWIS 1981, 305).

2.3 Integration durch das Bildungssystem

In ihrem Bemühen, die Lebensbedingungen zu vereinheitlichen und das Zusammenleben von Angehörigen zu fördern, weist die sowjetische Politik dem Bildungssystem eine zentrale Funktion zu. Auf den Beitrag der Schule und der außerschulischen Bildungsstätten setzt sie insofern noch größere Hoffnungen als auf den des Arbeitsplatzes, als sich interkulturelle Erziehung (im allgemeinen Wortsinn), wie im vorausgegangenen Abschnitt dargelegt worden ist, neben der Aktivierung "multinationaler Kollektive" auch des mittelbaren Zugangs zu den Heranwachsenden durch Unterricht bedienen und somit die "subjektiven Faktoren" des Integrationsprozesses verstärken kann (KARYPKULOV 1982, 31). In diesem Zusammenhang wird von sowjetischen Politikern und Sozialwissenschaftlern stets auf die historischen Leistungen der sowjetischen Bildungspolitik beim Aufbau des zehnjährigen Pflichtschulwesens und der weiterführenden Bildungsinstitutionen sowie auf die Heranbildung einer breiten Intelligenz in Regionen (insbesondere Mittelasien und im hohen Norden) hingewiesen, deren Analphabetenraten vor der Oktoberrevolution besonders hoch waren. Nach A.K. Karypkulov sind im einzelnen dem Bildungssystem folgende "Integrationsmomente" zugute zu halten:

1) der einheitliche Charakter der zehnjährigen (polytechnischen) Mittelschule;

2) die einheitliche Struktur der einzelnen Horizontalbereiche von den Vorschuleinrichtungen bis zum Hochschulwesen;

3) die einheitlichen Lehrpläne ("bei gewissen spezifischen Modifikationen in den nationalen Lehreinrichtungen") unter dem Aspekt der Bildungsmobilität zwischen den einzelnen Unions- und Autonomen Republiken;

4) die Einheit der Ideologie;

5) die Einheit der "ideellen und methodologischen Prinzipien des Unterrichts und der Erziehung mit Hilfe der pädagogischen Wissenschaft";

6) der breite Austausch der Lehrenden und Lernenden unter den Republiken in allen Schulbereichen;

7) die Mobilität der Absolventen aller Schulstufen in bezug auf ihren Arbeitsplatz in verschiedenen Republiken;

8) die akademische Weiterbildung von Angehörigen einer Republik in anderen Republiken;

9) die einheitliche Verwaltungsorganisation in den einzelnen Republiken;

10) die allgemeine Zugänglichkeit der Bildungseinrichtungen für Angehörige jeder Nationalität (KARYPKULOV 1982, 36 f.).

Besondere Aufmerksamkeit findet in der Fachliteratur der Austausch von Studierenden im Hochschul- und auch im oberen Sekundarbereich der Mittleren Fachschulen und Beruflich-Technischen Schulen (z.B. IL'INA 1984; KARYPKULOV 1982, 34). Im Zusammenhang mit der Ausbildung von Russischlehrern werden wir auf dieses Problem noch zurückkommen.

3 Zweisprachige Erziehung

Daß zwischen den Konzeptionen der interkulturellen Erziehung und der Zweisprachigkeit eine enge Wechselbeziehung besteht, ist nicht erstaunlich angesichts der Bedeutung, welche die Sprache im Leben und Denken der Menschen spielt. Ein besonderes Problem stellt die Bewahrung der ererbten kulturellen Identität auch nach Aufgabe der mit ihr verbundenen Sprache dar, wie sich dies beispielsweise bei den Deutschen[6] und Juden (vgl. NOVIKOV 1981) einerseits und bei den Nationalitäten des hohen Nordens andererseits beobachten läßt.

3.1 Ziele zweisprachiger Erziehung

Die Definition der Ziele, die der zweisprachigen Erziehung in der Sowjetunion zugeordnet werden, beziehen sich weitgehend auf die "national-russische" Zweisprachigkeit, denn diese bildet den Schwerpunkt der Sprachenpolitik. Der Erwerb des Russischen durch Nichtrussen ist daher das Hauptziel der zweisprachigen Erziehung. Darauf konzentrieren sich die folgenden Ausführungen, ohne daß wir jedoch die – nach sowjetischen Quellen – anderen Formen zweisprachiger Erziehung übersehen. Erwähnt werden zum einen Beispiele einer doppelseitigen Zweisprachigkeit zwischen dem Russischen und der jeweils örtlichen Sprache, zum Beispiel in Aserbeidschan (DŽAFAROV 1980; vgl. ČECHOEVA 1982; ZDRAVOMYSLOV 1982). Zum anderen gibt es eine

Zweisprachigkeit zwischen nichtrussischen Sprachen (COMRIE 1981,32; vgl. LEWIS 1981, 80; DEŠERIEV/PROTČENKO 1978). Diese Form ist weithin dort verbreitet, wo Minderheiten die führende Sprache ihrer (nichtrussischen) Republik oder Region lernen. E.G. Garunov erwähnt, daß 1970 2.568.100 Schüler usbekischsprachige Schulen besuchten, während sich die entsprechenden usbekischen Altersgruppen nur auf 2.547.500 beliefen. Da man als gesichert annehmen kann, daß viele usbekische Kinder russischsprachige Schulen besuchten, muß der Anteil der Nichtusbeken in usbekischsprachigen Schulen stärker als 20.000 gewesen sein (GARUNOV 1980).

Das allgemeine Ziel zweisprachiger Erziehung für den "nationalrussischen" Typ ist die "freie Beherrschung" des Russischen durch alle Nichtrussen. Die Formulierung bedarf natürlich der Verdeutlichung, wie wir sie bei E.G. Garunov finden. Er macht einen Unterschied zwischen

a) dem Übergang von einsprachiger zu zweisprachiger Erziehung (erste Stufe);

b) der mittleren Stufe der bedingten, unvollständigen Zweisprachigkeit;

c) der Endstufe der vollständigen Zweisprachigkeit.

Dieses Schema betont den quantitativen Aspekt, der am Grad des Erwerbs passiver und aktiver Sprachkompetenz mit ihren besonderen Fähigkeiten (Aussprache, Leseverständnis, Verstehen, Sprechen, Denken, Schreiben) zu messen ist. Im Gegensatz zu dieser Unterscheidung weist die erwähnte "dichotomy between home and work" auf eine Sprachkompetenz hin, die durch zwei Verwendungsebenen gekennzeichnet ist; die örtliche Sprache wird dabei in die Privat- und Intimsphäre zurückgedrängt (SIMON 1982, 38; vgl. LEWIS 1981, 74). Lewis gibt hierzu überzeugende Beispiele aufgrund einer Auswertung von Studien über die Tataren in Kasan und die Letten (LEWIS 1981, 74).

Der Grad, den die Aufsplitterung des Sprachgebrauchs im Lebensalltag erreichen kann, hängt ab

a) von dem Niveau der einzelnen nichtrussischen Sprache in deren Bezug zur Fähigkeit, den Bedürfnissen der modernen Zivilisation gerecht zu werden (vgl. GRANT 1983, 26);

b) von den Materialien, über welche die nichtrussischen Sprachen verfügen, um mit dem Prozeß der "Modernisierung" Schritt zu halten.

Es stellt sich die Frage, wie sich diese Abhängigkeitsstruktur in sprachdidaktischen Konzeptionen und Unterrichtsmethoden widerspiegelt. Zur Vorwegnahme der sozialen Rahmenbedingungen dieses Problembereichs und zur Untermauerung der Diskussion über die Zieldefinition mag die Kenntnis des von Bernard Comrie entworfenen sechsstufigen Schemas nützlich sein, denn es faßt die soziale Funktion der verschiedenen Sprachen innerhalb der Sowjetunion zusammen (COMRIE 1981, 27-29):

1) Die erste Stufe ist durch die Sprachen bezeichnet, die von sehr kleinen Bevölkerungsgruppen gesprochen werden. Sie verfügen über keine schriftliche Form, was die Angehörigen der entsprechenden ethnischen Gruppen dazu zwingt, eine gute Kompetenz in einer anderen Sprache, gewöhnlich im Russischen, zu erlangen (Beispiel: die Aleuten).

2) Auf der zweiten Stufe sind die Sprachen angesiedelt, die über eine schriftliche Form verfügen, aber nicht als Unterrichtsmedien verwendet werden. In manchen Fällen kann man eine Übergangsphase erkennen, die durch das Aussterben des Gebrauchs einer Schriftsprache charakterisiert ist; dies betrifft beispielsweise das Jiddische und bis zu einem gewissen Grade auch das Kurdische, das für kurdische Kinder zu einem Schulfach reduziert worden ist.

3) Die Sprachen der dritten Stufe werden in Publikationen intensiv benutzt (z.B. in Kinderbüchern, Zeitungen, Kurzgeschichten usw.) und auch als Unterrichtsmedien in Schulen, nach deren Abschluß die Schüler gewöhnlich aber in eine anderssprachige (gewöhnlich russischsprachige) Schule überwechseln. Die (nichtrussische) Muttersprache ist in diesem Fall häufig in den oberen Klassen als Unterrichtsfach angeboten (Beispiel: die Sprache der Tschuktschen).

4) Die Sprachen der vierten Stufe werden weithin in Publikationen verwendet und ebenso als Unterrichtsmedien während der gesamten Schulzeit, freilich häufig mit Ausnahme der weiterführenden und Hochschulbildung. Diese Gruppe umfaßt die meisten Sprachen der Autonomen Republiken, wie z.B. das Abchasische, Tatarische und die Komi-Sprache.

5) Die fünfte Stufe wird von Sprachen gebildet, die zusätzlich zu der erwähnten Funktion auch als Unterrichtsmedien im Hochschulbereich verwendet werden (häufig neben dem Russischen) und auch als offizielle Zweitsprache (ebenfalls neben dem Russischen) in der internen Verwaltung. Dies betrifft vor allem die führenden Sprachen der 14 nichtrussischen Unionsrepubliken.

6) Die letzte Stufe bildet das Russische, das die zusätzliche Funktion der lingua franca innerhalb der Sowjetunion hat und überdies als Medium im Verkehr mit dem Ausland verwendet wird.

Als Ganzes unterstreicht Comries Schema die komplexe Struktur der Sowjetunion hinsichtlich der Sprachen und ethnischen Einheiten und ebnet den Weg zum Verständnis für das Bildungssystem.

3.2 Organisationsformen und Rechtsbestimmungen

Die Umsetzung des Ziels zweisprachiger Erziehung "nationalrussischen" Typs in die organisatorische und curriculare Realität des gesamten sowjetischen Bildungswesens steht unter der Leitfrage nach der Beziehung zwischen der Erstsprache als dem primären Unterrichtsmedium und der Zweitsprache. Dabei sei auf den besonderen Charakter dieses Beziehungsgefüges innerhalb des sowjetischen Sprachenspektrums hingewiesen; der "Fremdsprachenunterricht" (in sowjetischer Terminologie) bleibt außerhalb unserer Diskussion, obwohl faktisch Fremdsprachen (Englisch, Deutsch, Französisch u.a.) in der Sprachenfolge (nicht aber in einer westlichen Ländern vergleichbaren Intensität) als "Zweitsprachen" vertreten sind, nämlich in den russischsprachigen Schulen in rein russischer Umgebung[7].

Unter dem Aspekt des Unterrichtsmediums kann man das sowjetische Bildungswesen generell in "Nationale Schulen" (Nationalitätenschulen) mit nichtrussischer Unterrichtssprache, russischsprachige Schulen und zwei spezielle Typen gliedern.

a) "Nationale Schulen" wurden 1979 in der gesamten Sowjetunion von etwa 33% der entsprechenden Altersgruppen besucht, wobei im einzelnen die entsprechenden Anteile mehr als 80% erreichten, und zwar in den Unionsrepubliken Armenien, Aserbeidschan, Georgien, Litauen, Tadschikistan, Turkmenistan und Usbekistan (PROKOF'EV 1979b). Was in diesen Schulen den Beginn des Russischunterrichts und die Anzahl der ihm zur Verfügung stehenden Wochenstunden betrifft, besteht bemerkenswerte Vielfalt. Vom ersten Halbjahr des ersten Schuljahres an wird Russisch in den Autonomen Republiken der RSFSR und der Unionsrepubliken Armenien, Georgien und Usbekistan, vom zweiten Halbjahr des ersten Schuljahres oder von Beginn des zweiten Schuljahres an in den anderen Unionsrepubliken (z.B. Ukraine, Litauen) gelehrt. Nach den neuen Musterlehrplänen (ŠAMSUTDINOVA 1980a und 1983, 39) sollen allerdings alle (dreijährigen) Grundschulen Russischunterricht von Beginn des ersten Schuljahres an erteilen. Um die Startbedingungen zu verbessern, ist die Vorschulerziehung in das Programm des Russischlernens einbezogen worden, und zwar sowohl die herkömmlichen Kindergärten als auch die experimentellen "Null-Klassen" (Vorbereitungsklassen), die zu diesem Zweck im vergangenen

Jahrzehnt in der gesamten Sowjetunion eingerichtet worden sind und sich rasch entwickelt haben (BARANNIKOV 1981; ŠČETČIKOV 1981; BALTABAEV 1983).

Die Gesamtzahl der Wochenstunden in der allgemeinbildenden Mittelschule (Klassen 1 bis 10 bzw. 11) reicht von 33 in Estland, Lettland und Moldawien bis zu 40 in Kirgisien. Innerhalb dieser Aufstellung muß freilich der Anteil der einzelnen Horizontalstufen besonders beachtet werden. Für die Grundschule wurden folgende Wochenstundenzahlen genannt: Baltische Republiken 7-8, Georgien 14, Tadschikistan 12, RSFSR 26. Vergleichsweise niedrige Zahlen liegen für die Oberstufe in den mittelasiatischen und transkaukasischen Republiken und in Moldawien vor (ŠAMSUTDINOVA 1979, 36).

b) Große Anziehungskraft üben die russischsprachigen Schulen auf nichtrussische Schüler aus. Diese Organisationsform kann in drei Typen untergliedert werden, nämlich in Schulen für

1) für nichtrussische ethnische Gruppen innerhalb der RSFSR (z.B. Tschuwaschen, Tataren, Baschkiren),

2) Einwanderer in die RSFSR aus anderen Unionsrepubliken (z.B. Armenien, Kirgisien),

3) russische wie nichtrussische Schüler in den nichtrussischen Unionsrepubliken (vgl. LEWIS 1981, 356).

Was das Anwachsen der russischsprachigen Schulen, die hauptsächlich von Nichtrussen besucht werden, betrifft, zeigt die jüngste Entwicklung eine weite Skala: zwischen 75-90% der Schüler (z.B. in Baschkirien) und niedrigen Prozentsätzen (am niedrigsten in den Baltischen Republiken). Obwohl auch die "Nationalen Schulen" in die laufenden bildungspolitischen und didaktischen Maßnahmen zur Förderung des Russischunterrichts einbezogen sind, erfüllen die russischsprachigen Schulen in dieser Hinsicht offentsichtlich höhere Erwartungen (z.B. PROKOP'EV 1981). Auch innerhalb dieses Schultyps wird den "Null-Klassen" große Bedeutung beigemessen, insbesondere unter dem Aspekt des raschen Übergangs von der parallelen Erlernung der einheimischen und russischen Sprache (ARSENOV 1980, 10) zum vollständigen Gebrauch des Russischen als Unterrichtsmediums (mit Ausnahme des – nichtrussischen – muttersprachlichen Unterrichts). S.A. Čechoeva exemplifiziert diesen Trend durch folgende Angaben:

1) Zwischen "Null-Klasse" und Klasse 2: Tadschikistan, Udmurtische ASSR, Mari ASSR, Autonome Region Berg-Altaj, Chakassische Autonome Region;

2) Klasse 2-3: Tschuwaschische ASSR, Mordwinische ASSR, Komi ASSR;

3) Klasse 4 (und darüber): Jakutische ASSR, Tuwinische ASSR, Baschkirische ASSR, Tatarische ASSR (ČECHOEVA 1982).

c) Als innovative Form zur Verbesserung des russischsprachigen Unterrichts im Rahmen der "Nationalen Schule" sind Schulen mit vertieftem Russischunterricht ausgebaut worden. Es handelt sich größtenteils um Internatsschulen mit experimentellem Status. Die Wochenstundenzahlen für das Fach Russisch sind bei ihnen um 8-10 erhöht; außerdem werden vom 7. Schuljahr an andere Fächer (insbesondere Naturwissenschaften) in russischer Sprache unterrichtet. Die von uns ausgewerteten Beiträge berichten über solche Schulen in Aserbeidschan, Kirgisien, Lettland und Usbekistan. Herausgestellt wegen ihrer erzielten Leistungen wurden die Internatsschule Nr. 111 I.V. Panfilov in Taschkent (ŠAMSUTDINOVA 1983, 40 f.; REŠENIE KOLLEGII MINISTERSTVA 1984) und die Internatsschule A.S. Makarenko in Baku (VOLODIN 1979). A. Usejnov kritisierte kürzlich die inkonsequente Politik bei der Entwicklung dieses Schultyps, indem er darauf hinwies, daß während des letzten Jahrzehnts drei Änderungen vorgenommen wurden, ohne daß hierfür wissenschaftliche Aussagen vorgelegen hätten (USEJNOV 1982).

d) Neben den "Null-Klassen" und den Schulen mit vertieftem Russischunterricht erscheinen in den Innovationsprogrammen auch Schulen, die durch eine parallele Erteilung von russischem und einheimischen Unterricht gekennzeichnet sind. Als Zentren dieser Entwicklung erwähnt S.S. Šamsutdinova Kirgisien (153 Schulen mit 200.000 Schülern) und Litauen (ŠAMSUTDINOVA 1979, 37; 1983, 41). Bedauerlicherweise haben wir keine Auskünfte über den "zweisprachigen" Charakter dieser Schulen erhalten können. Der Terminus "parallel" zeigt anscheinend nur die parallele Existenz von Klassen mit unterschiedlichem Unterrichtsmedium an, nicht aber eine Art "echter Zweisprachigkeit".

e) Die Fünferliste wäre durch die Einbeziehung der wahlfreien Aktivitäten zu ergänzen, die auf die Intensivierung und Verbesserung der im obligatorischen Schulunterricht vermittelten Sprachkompetenz zielen und sowohl im fakultativen Bereich der Schulen selbst als auch in außerschulischen Bildungszentren (Jugendhäusern usw.) angeboten werden. Auf ihre Erörterung wird in diesem Beitrag ebenso verzichtet wie auf den russischen Sprachunterricht an Universitäten der nichtrussischen Unionsrepubliken (z.B. KRASNOV 1983).

Für die russischsprachigen Schulen in der gesamten Sowjetunion gelten einheitliche Lehrpläne, wobei in den nichtrussischen Republiken und Regionen dem jeweiligen muttersprachlichen Unterricht freilich unterschiedliche Positionen eingeräumt werden[8]; so erhalten ihn Schüler in der Tatarischen und der Baschkirischen ASSR bis zur 10. Klasse, während er beispielsweise in der Tschuwaschischen und Dagestanischen ASSR auf die Klassen 2 – 4 beschränkt ist (KUZNECOV/-ČECHOEVA 1982). Demgegenüber ist die Erweiterung und Verbesserung des Russischunterrichts in den "Nationalen Schulen" in den vergangenen beiden Jahrzehnten mehrfach Gegenstand besonderer Rechtsbestimmungen gewesen. Zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang zunächst das "Statut der allgemeinbildenden Mittelschule" vom 8. September 1970, das die Möglichkeit der Schulzeitverlängerung von 10 auf 11 Jahre "durch Genehmigung des Ministerrats der UdSSR" vorsieht; generellen Gebrauch gemacht haben davon die drei Baltischen Republiken (vgl. SCHIFF 1979, 532). Die zweite relevante Bestimmung des Statuts befaßt sich mit der "Umverteilung von Stunden" zugunsten des Russischunterrichts. Die Gründe hierfür sind darin zu sehen, daß die in den Stundentafeln der "Nationalen Schulen" generell bereitgestellten 2-3 zusätzlichen Wochenstunden zur Erfüllung der Russisch-Lehrpläne nicht ausreichen; von dieser "Umverteilung" sind hauptsächlich die "Fremdsprachen" betroffen.

Die Grundlage für die gegenwärtig laufenden Reformen des Russischunterrichts bildet die "Verordnung des Ministerrats der UdSSR Nr. 835" vom 13. Oktober 1978 (PRIKAZ MINISTERSTVA 1978). Sie enthält Bestimmungen über die – inzwischen vollzogene – Einführung der neuen "Muster-Lehrpläne der russischen Sprache", die Teilung von Klassen mit einer Schülerzahl von mehr als 25 in zwei Gruppen für den Russischunterricht, Rahmenregelungen über den Russischunterricht in Vorschuleinrichtungen und in Schulen mit vertieftem Russischunterricht, Maßnahmen zur Verbesserung der Lehrerausbildung und die Bereitstellung von Lehrmitteln. Die für den Russischunterricht in Vorschuleinrichtungen für notwendig gehaltenen Reformen sind in dem "Erlaß des Ministers für Volksbildung der UdSSR Nr. 137" vom 18. Juli 1979 präzisiert (zitiert nach SOLCHANYK 1982, 33). Schließlich haben nach vorangegangenen Beratungen im Politbüro (V POLITBJURO 1983) das ZK der KPdSU und der Ministerrat der UdSSR eine "Gemeinsame Verordnung über ergänzende Maßnahmen zur Verbesserung des Lernens der russischen Sprache in den allgemeinbildenden Schulen und anderen Lehreinrichtungen der Unionsrepubliken" verabschiedet (ŠERMYCHEDOV 1983; TAIROV 1983).

3.3 Sprachdidaktische Probleme

Im Rahmen dieses Beitrags ist es unmöglich, auf didaktische und methodische Probleme näher einzugehen, die der Unterricht des Russischen und der nichtrussischen Sprache stellt. Die folgenden Ausführungen beziehen sich daher nur auf die Bestimmung der Position, welche die Sprachdidaktik innerhalb der Konzeptualisierung und Praktizierung der zweisprachigen Erziehung einnimmt. Grundsätzlich umstritten ist die gültige Einheitlichkeit der Lehrpläne für das Fach Russisch ohne Berücksichtigung der ethnischen und sprachlichen Herkunft der nichtrussischen Schüler. Genügt es, die jeweiligen Anpassungen (z.B. durch Kürzung des Lernprogramms bei verwandter Sprachbasis) den örtlichen Schulen und Lehrern zu überlassen oder bedarf es hierfür der ausdrücklichen Vorsorge in den Lehrplänen selbst? (Z.B. ŠANSKIJ/USPENSKIJ 1977).

Im Rahmen dieser generellen Kontroverse werden folgende Einzelprobleme refelktiert:

a) Kinder beginnen bei ihrem Schuleintritt das Lernen der russischen Sprache unter unterschiedlichen Startbedingungen. Davon sind vor allem die nichtrussischen Kinder betroffen, die von ihren Eltern in russischsprachige Schulen geschickt werden. E.G. Garunov unterscheidet drei Gruppen:

1) Kinder, die das Russische beherrschen und auf das Lernen nach den Lehrplänen und Lehrbüchern der russischen Sprache vorbereitet sind; zu dieser Gruppe zählen nichtrussische Kinder, die das Russische "wie die Muttersprache" sprechen oder es neben ihrer Muttersprache gelernt haben;

2) nichtrussische Kinder, die beim Schuleintritt schwache Russischkenntnisse (meistens beschränkt auf die Umgangssprache) haben und ernste Schwierigkeiten überwinden müssen;

3) nichtrussische Kinder, die über sehr schwache oder überhaupt keine Russischkenntnisse verfügen; sie sind auf den Unterricht in der russischen Sprache nicht vorbereitet und benötigen dazu eine spezielle vorschulische Ausbildung.

Ein wichtiges Kriterium für die Zugehörigkeit zu einer dieser Gruppen ist nach Garunov dadurch gegeben, ob nichtrussische Kinder im Alltag mit russischen Altersgenossen verkehren oder keine Gelegenheit dazu haben. Der aus dieser Diskrepanz resultierende Niveauunterschied verstärkt sich im Laufe der Schulzeit eher, als daß er

abgebaut wird. Besondere Übergangsprobleme entstehen beim Umzug nichtrussischer Eltern in Regionen, in denen es nur russischsprachige Schulen gibt, insbesondere für die Kinder, die bereits obere Klassen besuchen. Das Verfügungsniveau im Russischen beeinflußt zwangsläufig den gesamten Lernprozeß in der Schule. Als besondere Problemgruppe erwähnt Garunov die Kinder, deren Kompetenz sowohl im Russischen als auch in ihrer eigenen Muttersprache schwach entwickelt ist (GARUNOV 1975, 34).

b) Die sprachliche Beziehung zwischen dem Russischen und der jeweiligen einheimischen Sprache wirkt sich vor allem auf die zwischensprachliche Interferenz aus. Interferenzen können auf verschiedenen Ebenen entstehen, angefangen von phonetischen Besonderheiten bis zur Lexik, Morphologie und Syntax (BATIAŠVILI/BALIAŠVILI 1977).

Interferenz ist natürlich ein grundlegendes Problem in zwischensprachlichen Situationen, die durch große Distanz zwischen dem Russischen und der einheimischen Sprache gekennzeichnet sind (STUROV 1978), kann aber auch in Fällen auftreten, in denen die Verwandtschaft groß ist, zum Beispiel zwischen dem Russischen einerseits und dem Ukrainischen und Weißrussischen andererseits. Unter dieser Bedingung entwickelt zwar der Schüler die Fähigkeit des mündlichen Verstehens und des Leseverständnisses, unterschätzt aber die Anstrengungen, die notwendig sind, um korrekt sprechen und schreiben zu lernen (SUPRUN 1976 und 1982).

c) Auch mit auftretendem Dialektgebrauch muß sich zweisprachige Erziehung auseinandersetzen. Die Lage ist in diesem Bereich offentsichtlich ambivalent. N.M. Šanskij weist darauf hin, daß das allmähliche Absterben von Dialekten innerhalb des Russischen und die daraus resultierende "klare Demokratisierung" der Literatursprache deren Erlernen wesentlich erleichtere (ŠANSKIJ 1978). Demgegenüber scheint der Dialektgebrauch bei Nichtrussen insofern Schwierigkeiten zu verursachen, als die Lehrer zu gleicher Zeit ihre Schüler zur korrekten Aneignung der Muttersprache und des Russischen anhalten müssen (STUROV 1978).

Daß die hier umrissenen sprachdidaktischen Pläne mit der zu beobachtenden wachsenden Durchdringung nichtrussischer Sprachen mit russischen Sprachelementen (vor allem in der Lexik) in engem Zusammenhang stehen, sei an dieser Stelle zumindest erwähnt, auch wenn dieser Frage nicht nachgegangen werden kann (vgl. ŠANSKIJ 1978).

3.4 Lehrerbildung

Daß sowjetische Politiker und Pädagogen der Rolle des Lehrers in der zweisprachigen Erziehung große Bedeutung beimessen, dürfte sich aus der bisherigen Darstellung zwingend ergeben. Der Mangel an kompetenten Lehrern und die Lücken, die vielerorts bei Russischlehrern nichtrussischer Herkunft zu Beginn der siebziger Jahre festgestellt wurden (vgl. MITTER 1972), haben offensichtlich bemerkenswerte Anstrengungen zur Verbesserung der Lage in Gang gebracht. Auf der "Gesamtsowjetischen Wissenschaftlich-Praktischen Konferenz über Russischunterricht für Nichtrussen", die im Mai 1979 in Taschkent veranstaltet wurde (vergl. BREŽNEV 1979; PROKOF'EV 1979b; RAŠIDOV 1979; VOLODIN 1979), wurde mehrfach die Notwendigkeit betont, die Ausbildung von speziellen Russischlehrern für den Unterricht an "Nationalen Schulen" und an russischsprachigen Schulen, die vorwiegend von Nichtrussen besucht werden, zu intensivieren. Bis 1979 hatten sich nach Angaben von M.A. Prokof'ev von den 60 Universitäten und 170 Pädagogischen Hochschulen, die Lehrer der russischen Sprache und Literatur ausbilden, 95 auf die Ausbildung von Lehrern für "Nationale Schulen" spezialisiert (PROKOF'EV 1979b). Dieses Entwicklungsprogramm läuft weiter (vgl. V MINISTERSTVE 1984). Als besonders "kompliziert" erweist sich die Ausbildung von Russischlehrern für Schulen des hohen Nordens, weil die meisten Studierenden mit der Lebensweise ihrer künftigen Schüler und Eltern überhaupt nicht vertraut sind (ARSENOV 1980, 14). Eine Qualitätsförderung verspricht man sich von der Bereitstellung von Studienplätzen für Studierende aus den "peripheren" Republiken und Regionen an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen der RSFSR sowie Weißrußlands und der Ukraine. Man hat dieser Gruppe besondere Quoten bei der Zulassung zum Hochschulstudium eingeräumt (PROKOF'EV 1979b; ROZOV 1979). Schließlich ist in diesem Zusammenhang zu erwähnen, daß in Frunse (Kirgisien) eine spezielle "Pädagogische Hochschule für russische Sprache und Literatur" gegründet worden ist, die 1983 von etwa 200 Studierenden absolviert wurde (LAZUTINA 1983).

Neben der Ausbildung steht die Fortbildung von Russischlehrern auf dem Entwicklungsprogramm. Auch hier stellt der hohe Norden besondere Probleme, weil die großen Entfernungen zwischen den Schulen die Arbeit der neu eingerichteten Methodischen Zentren erschweren. Die "Abteilung für nördliche Völkerschaften" an der Pädagogischen Hochschule A.I. Gercen (Leningrad) organisiert laufend zweijährige Kurse zur Weiterbildung von Primarschullehrern (mit jährlich 75 Teilnehmern). Ähnliche Kurse werden an den Pädagogischen Hoch-

schulen in Magadan und Kamtschatka sowie an regionalen Weiterbildungszentren durchgeführt (ARSENOV 1980, 14f).

3.5 Forschungen zur zweisprachigen Erziehung

Forschungen zur zweisprachigen Erziehung werden sowohl an Universitäten als auch an Pädagogischen Hochschulen betrieben. Zentren sind jedoch das "Wissenschaftliche Forschungsinstitut für Unterricht der russischen Sprache an nationalen Schulen" an der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der UdSSR und das "Forschungsinstitut für nationale Schulen", das dem Ministerium für Volksbildung der RSFSR untersteht. Während das Akademie-Institut, seinem Namen entsprechend, seine Arbeit auf den Russischunterricht für Nichtrussen konzentriert, untersucht das ministerielle Institut die Entwicklung nichtrussischer Sprachen als Unterrichtsmedien; in einer besonderen Abteilung werden (nichtrussische) Lehrbücher entwickelt (VESELOV 1976).

N.M. Šanskij, der Leiter des erwähnten Akademie-Instituts, umriß in seinem Bericht, der in der Jubiläumsnummer der Zeitschrift RUSSKIJ JAZYK V NACIONAL'NOJ ŠKOLE (Russische Sprache in der nationalen Schule) zum sechzigjährigen Bestehen der Sowjetunion veröffentlicht wurde, die anstehenden sprachdidaktischen Probleme, mit denen sich sein Institut beschäftigt:

1) Erarbeitung von Lernverfahren für den Unterricht und für ausserunterrichtliche Veranstaltungen unter Berücksichtigung der spezifischen Bedingungen der Zweisprachigkeit und der "methodischen Traditionen";

2) Vervollkommnung der philologischen und methodischen Ausbildung der Sprachlehrer;

3) theoretische Begründung der Arten und Verfahren zur Verbindung von Unterrichts- und Erziehungstätigkeit in der Vermittlung der russischen Sprache;

4) Ermittlung der "angemessenen Proportionen" bei der Verbindung dieser beiden Aspekte;

5) Untersuchung der sprachdidaktischen Möglichkeiten und Grenzen bei der Vermittlung des Russischunterrichts in bezug auf zwischenfachliche Beziehungen;

6) Untersuchung der Beschäftigungsformen im Russischunterricht;

7) Untersuchung der Motivationen zum Erlernen der russischen Sprache;

8) Erarbeitung von Methodiken zum Gebrauch audio-visueller Mittel;

9) Erarbeitung und Weiterentwicklung von Lehrbüchern für nationale Schulen sowie von speziellen Wörterbüchern für Lehrer und Schüler;

10) Untersuchung des Zusammenhangs zwischen der Sprachvermittlung und dem landeskundlichen Unterricht (ŠANSKIJ 1982; zum letzten Punkt vgl. DAUNENE GULAKJAN 1980).

4 Motivationen und Leistungen

Welches sind die Motivationen, die nichtrussische Eltern veranlassen, ihre Kinder in russischsprachige Schulen zu schicken? Sowjetischen Autoren bereitet die Antwort keine Schwierigkeiten. Soweit sie nicht ideologische Begründungen bemühen, erklären sie die Motivation ganz einfach mit der Stellung des Russischen als lingua franca, die bereits Kindern geläufig sei. So bemerkt S. Amonašvili aufgrund seiner Untersuchungen mit georgischen Kindern, daß diese gerne das Russische erlernen, weil sie die Sendungen des zentralen Fernsehens verstehen wollen, davon träumen, nach Moskau zu reisen und sich mit ihren Altersgenossen auf russisch unterhalten möchten (AMONAŠVILI 1983).

In jüngster Zeit haben die Motivationsfrage auch westliche Erziehungs- und Sozialwissenschaftler intensiv diskutiert, wobei ebenfalls der sozioökonomischen und soziopolitischen Position der russischen Sprache als lingua franca besondere Aufmerksamkeit geschenkt worden ist. Isabelle Kreindler bestreitet trotz ihrer grundsätzlichen Unterstützung der "Russifizierungsthese" nicht "die Situation, in der die russische Sprache einen Schlüssel zur ökonomischen und sozialen Mobilität" darstelle, und räumt ein, daß "aufstiegsorientierte Eltern natürlich wünschen, daß ihre Kinder diesen Schlüssel besitzen sollen" (KREINDLER 1982, 14). In der Weiterführung ihrer Gedanken teilt sie die Auffassung sowjetischer und anderer westlicher Wissenschaftler, daß das Russische "die Sprache von Wissenschaft und Technik, der Kanal zu den jüngsten Fortschritten der modernen Welt" sei (ibid., 15). Diese Auffassung führt sie zu dem Urteil, daß die allgemein- und bildungspolitische Förderung des Russischen in der Sowjetunion nicht bedeute, daß "viele Eltern faktisch das Russische nicht als Unterrichtssprache für ihre Kinder wünschten" (ibid., 14). Sie zieht aus ihren Überlegungen sogar den Schluß, daß das Russische "unter normalen Umständen zur lingua fran-

ca ausersehen wäre" (ibid., 27). In diesem besonderen Punkt widerspricht Isabelle Kreindlers Argumentation nicht einmal der offiziellen sowjetischen Version vom "freiwilligen" Charakter des Russischlernens für Nichtrussen. In den sowjetischen Rechtsdokumenten ist dieses Prinzip an das Recht der Eltern gebunden, den Bildungsweg zu wählen, den sie für ihre Kinder für den geeignetsten halten. Die Praxis relativiert diesen Grundsatz freilich insofern, als nur die Russen überall Bildungs- und Kultureinrichtungen (einschließlich der modernen Massenmedien) mit ihrer Muttersprache vorfinden und damit in der Lage sind, für ihre Kinder von dem durch die Verfassung garantierten Recht auch tatsächlich Gebrauch zu machen (vgl. SIMON 1982, 30). Die soeben wiedergegebenen Kommentare weisen auf die enge Wechselbeziehung zwischen der Motivation zum Russischlernen und der Stärke der vertikalen und horizontalen Mobilität in der sowjetischen Bevölkerung hin (vgl. LEWIS 1981,245).

Unterhalb dieser allgemeinen Wechselbeziehung ermöglichen Berichte über konkrete Lebenssituationen einen Ansatz zur Erfassung der Motivationsfrage. Als Beispiel einer solchen Konkretion sei der Vergleich wiedergegeben, den S.A. Cechoeva zwischen zwei allgemeinbildenden Mittelschulen im Gebiet Orenburg vorgenommen hat (ČECHOVA 1982):

a) Schule in Tat-Kargalin: Russische Sprache, Tatarisch als Unterrichtsfach. Diese Wahl erklärt sich aus dem Lebensalltag der Sowchose Kargal bei Orenburg, wo ein Teil der Bevölkerung arbeitet. Erwachsene und Kinder verkehren miteinander auf russisch u n d tatarisch. Daher verfügen die Kinder bereits beim Schuleintritt über einen relativ großen Wortschatz, der ihnen gute Startbedingungen zum Besuch der russischsprachigen Schule gibt.

b) Schule in Nowomusinsk: Tatarischsprachige "Nationale Schule", Russisch als Unterrichtsfach. In diesem Dorfe leben nur Tartaren, so daß die Kinder bei Schuleintritt keine oder geringe Russischkenntnisse haben.

Störfaktoren, unter denen das Russischlernen leidet, erwachsen aus geographischen Hindernissen (große Entfernungen, klimatische Belastungen usw.). Aufschlußreich ist in diesem Zusammenhang aber E.G. Lewis' These, daß solche Störfaktoren auch gegenläufige Wirkungen freisetzen könnten: "Das Leben in isolierten Bauernhäusern behindert in der Sowjetunion die Verbreitung der Zweisprachigkeit; wichtiger aber ist , daß das Aufwachsen auf dem Lande den Wunsch nach Zweisprachigkeit als einem Fluchtmittel weckt" (LEWIS 1981, 290). Er verweist auch auf die enge Wechselbeziehung zwischen der

Einstellung zum Russischlernen und dem Ergebnis des Spracherwerbs: "Es ist bedeutsam, daß die Georgier, die gewöhnlich als Nation betrachtet werden, die gegen eine Russifizierung das größte Widerstreben entwickelt und eine laue Einstellung zum Russischen hat, ständig wegen der Qualität ihres Russischen kritisiert werden" (LEWIS 1981, 298).

Was Angaben über Ergebnisse organisatorischer und curricularer Anstrengungen zur Förderung des Russischen betrifft, sind die zugänglichen Quellen leider zu spärlich, um eine repräsentative Auswertung zu erlauben. Wie in anderen sozialwissenschaftlichen Bereichen, muß sich der Interpret mit dem Vorhandensein von Fallstudien begnügen (vgl. LEWIS 1981, 298 ff.). Hinweise auf großflächige Untersuchungen entbehren dagegen der notwendigen technischen Angaben (zu Stichproben, Testverfahren usw.). Dies gilt beispielsweise für M. Baltabaevs Bericht über seine Untersuchungen in experimentellen "Null-Klassen" in Kirgisien. Das Experiment besteht darin, daß der Russischunterricht zugleich mit dem Kirgisischunterricht einsetzt. Baltabaev erwähnt, daß nach dem ersten Schuljahr 60% der Schüler ohne Schwierigkeiten russische Phoneme differenzieren könnten; leider fehlt hierzu die Angabe, wie diese Ermittlung zustandegekommen ist (BALTABAEV 1983).

5 Schlußbemerkungen

Daß die sowjetische Politik dem Beitrag der zweisprachigen und internationalen Erziehung zur Entwicklung einer "übergreifenden sowjetischen Kultur" große Bedeutung beimißt, dürfte unbestritten sein (vgl. LEWIS 1981, 392). Sowohl die aus der Auswertung der Volkszählungen zu gewinnenden Daten als auch die in Fallstudien und zugänglichen Berichten über Primärerhebungen enthaltenen Angaben machen freilich ebenso deutlich, daß nichts unzutreffender wäre, als die sowjetische Multikulturalität als homogene Erscheinung zu begreifen. Allein schon die verfügbaren Quellen indizieren vielfältige Vorgänge und Prozesse im Bildungswesen, die auf spezifischen historischen Traditionen fußen und aus ihrem Zusammenhang mit den eingangs erwähnten Rahmenbedingungen interpretiert werden müssen. Daß hierbei auch von den bildungspolitischen und pädagogischen Entwicklungen Impulse auf gesamtgesellschaftliche Prozesse ausgehen, läßt gerade der Anteil der multikulturellen Erziehung an der Ausformung der Multikulturalität sowjetischen Typs erkennen.

Erlaubt die Identifizierung dieses Anteils Aufschlüsse über das Ziel sowjetischer Sprachenpolitik, die offensichtlich dem "national-russischen" Typ zweisprachiger Erziehung Priorität zuerkennt und die russische Sprache für Nichtrussen in den Rang einer "Zweitsprache" oder sogar "zweiten Muttersprache" (z.B.DŻAFAROV 1982, 13 f.) erhebt? Der forcierte Ausbau des Russischunterrichts mit seinen institutionellen, didaktischen und materiellen Faktoren deutet darauf hin, daß die Partei- und Staatsführung es offensichtlich für nicht vertretbar hält, bei der Verbreitung der lingua franca größere Geduld zu üben, selbst wenn sie mit ihrer Politik Widerstände provoziert, wovon einige Autoren des von Isabelle Kreindler herausgegebenen Sammelbandes mehrfach berichten (KREINDLER 1982: insbesondere BILINSKY 63 ff. und FRIEDGUT 83; vgl. SOLCHANYK 1982, 37). Daß aus dieser Politik die These einer generellen "Russifizierung" abzuleiten sei, wie sie von Isabelle Kreindler vertreten wird, scheinen die verfügbaren Daten über Entwicklungen im Bildungswesen allerdings nicht schlüssig nachzuweisen. Gegen die allgemeine Gültigkeit dieser These spricht vor allem die differenzierende Betrachtung der einzelnen gesetzlichen und didaktischen Maßnahmen, auf die Bernard Comries erwähntes Schema zu beziehen ist. Auch die von Alexandre Bennigsen in die Diskussion eingeführte und an Beispielen belegte These von der unterschiedlichen "Anfälligkeit" – er unterscheidet zwischen "unhistorischen" und "historischen" Nationen – lenkt die Interpretation in diese Richtung (BENNIGSEN in: KREINDLER 1982, 57 ff.). Eine solche Betrachtung zeigt nämlich, daß das intensive Lernen der russischen Sprache unter gewissen historischen und sozioökonomischen Bedingungen tatsächlich zur "Russifizierung" (vor allem bei kleinen Völkerschaften mit schwach entwickeltem "modernen" Vokabular), im anderen Fall aber sogar zu einer Stärkung von Abwehrhaltungen gegen einen drohenden Verlust ethnischer Identität führen kann (vgl. RYWKIN 1982, 97).

Die differenzierende Betrachtung schärft die Aufmerksamkeit auch für Entwicklungen, welche der Förderung des Russischen parallel laufen. So belegt Bill Fierman aufgrund seiner gründlichen Auswertung usbekischsprachiger Veröffentlichungen die in der Gegenwart – neben dem Ausbau russischsprachiger Schulen – fortlaufende Zunahme "Nationaler Schulen" in Usbekistan[9]. Sein Fazit lautet: "Eine größere Anzahl der Usbeken mag mehr russische Romane lesen, als dies vor 30 Jahren der Fall war. Wieviele Usbeken früherer Generationen konnten überhaupt Romane lesen? Usbeken lesen heute auch usbekische Literatur in größerer Zahl. Ein usbekischer Universitätsstudent in Taschkent mag tatsächlich den Umschlag seines Briefes an die Eltern auf russisch adressieren, doch ist der Brief selbst wahrscheinlich auf

usbekisch abgefaßt. Vor zwei Generationen hätten die meisten Eltern solcher Studenten, des Lesens und Schreibens unkundig, Briefe ihrer Söhne oder Töchter nicht lesen können" (FIERMAN in: KREINDLER 1982, 71 f.). An Fiermans Argumentation wäre an dieser Stelle noch die Frage anzuknüpfen, welchen Nachteilen sich Nichtrussen – im beruflichen Fortkommen wie auch in der allgemeinen Kommunikationsfähigkeit – aussetzen, wenn sie das Russische nicht lernen.

Schließlich erhebt sich bei der Beurteilung der sowjetischen Multikulturalität die Frage nach der Wirkung der von der offiziellen Politik und der ihr zugrundeliegenden Ideologie gesetzten Normen auf den Erziehungsalltag. Daß die Praxis zweisprachiger oder auch interkultureller Erziehung die tägliche Arbeit des Lehrers stark beeinflußt, dürften die vorliegenden Befunde der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Osteuropa-Forschung vielfach belegen. Sie schärfen aber zugleich den Blick für die "Nebenwirkungen", welche aus der Eigendynamik der Industrialisierungs- und Modernisierungsprozesse resultieren und beispielsweise den Lebensalltag sowjetischer Jugendlicher (und deren Eltern) in den "multinationalen Kollektiven" verändern.

Die Untersuchung der in diesem Beitrag mehrfach erwähnten "Mikro-Ebene" eröffnet einen Weg zu interkulturellen Vergleichen, die ihrerseits die Erhellung der sowjetischen Multikulturalität ebenso zu fördern vermögen wie der von Oskar Anweiler und Friedrich Kuebart (ANWEILER 1984) am sowjetischen und kanadischen Beispiel vorgenommene Vergleich auf der "Makro-Ebene", der sich auf Dokumente der offiziellen Politik stützt. Die Durchführung solcher interkultureller Vergleiche auf beiden Ebenen, wie sie auch in Isabelle Kreindlers Sammelband mehrfach angedeutet werden, bleibt ein offenes Desiderat für eine multidisziplinär orientierte Bildungsforschung.

6 Anmerkungen

1) Der mehrmalige Besitzwechsel der drei Baltischen Republiken, Ost-Kareliens und Bessarabiens gehört nicht in diese Rubrik, weil diese Gebiete vor der Oktoberrevolution zum russischen Territorium gehörten.

2) Beispielsweise waren im europäischen Rußland Russen wie Nichtrussen der Leibeigenschaft (bis 1861) unterworfen; demgegenüber waren vor Peter d. Gr. "Mischehen" im Hochadel weithin üblich.

3) Kontroverse Auseinandersetzungen betreffen insbesondere das Recht der einzelnen Unionsrepubliken zum Austritt aus der Union.

4) Die Vielschichtigkeit des Kulturbegriffs und seiner Strukturierung ist in dieser Aussage mitbedacht, wenngleich sie nicht expliziert wird. Aus der Gegenüberstellung der in diesem Beitrag untersuchten Kategorie mit anderen Strukturierungskategorien (soziale Schichtung, Altersgruppe, Bildungsstand usw.) ergibt sich für die vergleichende Bildungsforschung ein weites Aufgabenfeld. In dessen Rahmen gebührt auch der von sowjetischen Philosophen und Schriftstellern geführten Diskussion über den Kulturbegriff besondere Aufmerksamkeit.

5) V.G. Arsenov erwähnt u.a., daß zum Transport der Kinder auch Hubschrauber eingesetzt werden.

6) Zur Behinderung des Deutschunterrichts und der deutschen Sprache überhaupt äußerte sich Friedrich Bolger in der deutschsprachigen sowjetischen Wochenzeitung NEUES LEBEN am 17.2.1982.

7) Eine Sonderstellung haben in dieser Klassifizierung Sprachen, die sowohl als (innersowjetische) "nationale Sprachen" als auch als "Fremdsprachen" auftreten können; dies gilt insbesondere für das Deutsche und Polnische.

8) Außerdem werden in den Lehrplänen der Fächer Geschichte und Geographie spezielle regionsbezogene Themen besonders berücksichtigt.

9) Vgl. die Angaben von G.D. Kuznecov und S.A. Čechoeva über die Zunahme "Nationaler Schulen" in der Tatarischen ASSR: 1965:68; 1975:207; d.h. die Zunahme um mehr als das Dreifache (KUZNECOV ČECHOEVA 1982).

7 Bibliographie

a) Sowjetische Quellen

Abkürzungen

NO Narodnoe obrazovanie
RJaNS Russkij jazyk v nacional'noj škole
SP Sovetskaja pedagogika
UG Učitel'skaja gazeta

ACHMEDJAROV, E.: Vopreki klevete. In: Literaturnaja gazeta, 5.1. 1983, S.2.

ACHUMJAN, S.T.: Russkij jazyk v školach Armenii. In: RJaNS, (1980)1, S.16-20.

AJTEROV, A.M.: Ispol'zuja priem perenosa znanij. In: Vestnik vysšej školy, (1983)9, S.20-22.

AMONAŠVILI, S.: Takoe umnoe detstvo. In: Pravda, 19.3.1981, S.3.

AMONAŠVILI, S.: "Chotim govorit' po russki". In: UG, 22.1.1983, S.3.

ANDRIJANOV, V.: Jazyk bratstva. In: Komsomol'skaja pravda, 16.12. 1982, S.1-2.

ANDRIJANOVA, V.J.: Uglublennoe izučenie russkogo jazyka i literatury. In:RJaNS, 26(1982)6, S.33-37.

ANDROPOV, Ju.V.: Šest' desjat' let SSSR. Doklad. In: Pravda, 22. 12.1982, S.1-2.

ANISIMOV, G.A.: K voprosu o specifike metodov i priemov obučenija. In: RJaNS, (1980)5, S.17-24.

ARSENOV, V.G.: Narodnoe obrazovanie v avtonomnych okrugach Severa. In: SP 44(1980)10, S.8-16.

ARUTJUNJAN, JU.V.: Nacional'no-regional'noe mnogoobrazie sovetskoj derevni. In: Sociologičeskie issledovanija, (1980)3, S.73-81. Deutsche Übersetzung (von R. Scharf) in: Osteuropa, 31(1981)6, S. A 312-319.

BAGDASARJAN, B.: I ponimat', i govorit', i dumat'. In: UG, 29.11. 1983, S.3.

BAJBURTJAN, N.A.; GEODAKJAN, I.M.: Ob osobennostjach pervonačal'nogo obu - čenija.In: RJaNS, 25(1981)4, S.28-33.

BALTABAEV, M.: Eksperiment provoditsja v klasse. Podvodja itogi. In: UG, 23.6.1983, S.2.

BARANNIKOV, J.V.: Podgotovka k obučeniju russkomu jazyku v nacional' noj škole. In: SP, 43(1979)11, S.60-63.

BARANNIKOV, J.V.; KOTOK, E.V.: Pervye itogi eksperimental'nogo obučenija. In: RJaNS, 26(1982)4, S.31-36.

BARANNIKOV, J.V.; USPENSKIJ, M.B.: Povyšat' kačestvo programm i učebnikov. In: RJaNS, 25(1981)5, S.3-6.

BATIAŠVILI, E.D.; BALIAŠVILI, T.S.: Organizacija obučenija russkomu jazyku učaščichsja nacional'nych škol na osnove rodnogo jazyka. In: SP, 41(1977)5, S.62-64.

BOBROVA, T.A.: Obraščajas' k faktam rodnogo jazyka. In: RJaNS, 25(1981)3, S.36-40.

BOGUS, A.M.: Organizovannoe izučenie russkogo jazyka v detskom sadu. In: RJaNS, (1980)1, S.20-23.

BORISOV, M.N.: Televidenie na uroke. In: RJaNS, 25(1981)1, S.23-28.

BREŽNEV, L.I.: Učastnikam Vsesojuznoj naučno-teoretičeskoj konferencii "Russkij jazyk – jazyk družby i sotrudničestva narodov SSSR". In: NO, 62(1979)9, S.1.

BROMLEJ, Ju.: Etničeskie processy v SSSR. In: Kommunist, (1983)5, S.56-64.

CHANAZAROV, K.Ch.: Jazyk družby i bratstva. In: Pravda, 16.10. 1983, S.2-3. Deutsche Übersetzung in: Osteuropa, 33(1983), S. A 590-592.

ČCHIKVADZE, V.M.: Pravovye osnovy sbliženija sovetskich nacij. In: Sociologičeskie issledovanija, 9(1982)3, S.3-11.

ČECHARIN, E.M.: Socializm i razvitie ličnosti. In: Voprosy filosofii, 38(1983)7, S.108-115.

ČECHOEVA, S.A.: Stabil'nye učebniki – nerusskim školam. In: NO, 59(1976)9, S.18-21.

ČECHOEVA, S.A.: Učebniki russkogo jazyka i nravstvennoe vospitanie učaščichsja nerusskich skol. In: SP, 41(1977)5, S.65-69.

ČECHOEVA, S.A.: Načal'noe obučenie russkomu jazyku v nacional'nych školach. In: NO, 65(1982)2, S.42-44.

CORIONOV, S.A.: O predupreždenii vlijanija strukturnych i semantičeskich osobennostej rodnogo jazyka na russkuju reč' učaščichsja nacional'noj vspomogatel'noj školy. In: Defektologija, (1978)2, S.3-5.

DAUNENE, Z.P.; GULAKJAN, B.S.: Sociolingvističeskij material v škol'nom kurse. In: RJaNS, (1980)5, S.24-29.

DEŠERIEV, Ju.D.; PROTČVENKO, I.F.: Perspektivy razvitija dvujazyčija v nacional'nych školach SSSR. In: SP, 40(1976)8, S.18-23. Deutsche Kurzfassung in: International Review of Education, 24(1978)3, S.396-399.

DROBIŽVV, L.M.: Mežličnostnye nacional'nye otnošenija: Osnovnye čerti i osobennosti. In: Sociologičeskie issledovanija, (1982)4, S.34-40.

DŽAFAROV, J.B.: K voprosu o suščnosti dvujazyčija v SSSR. In:Sociologičeskie issledovanija, (1980)4, S.42-48. Deutsche Übersetzung (von R. Scharf) in: Osteuropa, 31(1981)6, S. A 319-325.

DŽAFAROV, J.B.: Prevraščenie russkogo jazyka vo vtoroj rodnoj jazyk narodov SSSR. In: Sociologičeskie issledovanija, 9(1982), S.11-16. Deutsche Übersetzung, in Osteuropa 33(1983)11/12 S. A 584-590.

DŽIOEV, O.I.: Kul'tura – načija – ličnost'. In: Voprosy filosofii, 38(1983)10, S.76-82. Deutsche Übersetzung in: Osteuropa 33(1983)11/12, S. A 581-584.

GARUNOV, E.G.: Nekotorye problemy škol so mnogonacional'nym sostavom učaščichsja s russkim jazykom obučenija. In: SP, 39(1975)11, S.31-36.

GARUNOV, E.G.: Leninskij princip internacionalizma v dejatel'nosti škol s mnogonacional'nym sostavom učaščichsja. In: SP, 40(1980)2, S.18-23.

GRIGO, A.: Sil'nee krovnych uz. In: Literaturnaja gazeta, 25.1. 1984, S.2.

GVATUA, G.; MIKAELJAN, G.: Vse bogatstvo russkoj reči. In: UG, 14.6.1983, S.2.

IL'INA, L.: Učilis' userdno. In: Pravda, 31.1.1984, S.3.

ISAEV, M.J.; MICHALČENKO, V.Ju.; TUMANJAN, E.G.: Leninskaja nacional'no – jazykovaja politika v dejstvii. In: RJaNS, 26(1982)2, S.8-13.

ISLAMBEKOVA, S.Ju.: Vozmožnosti bezgraničny. In: UG, 22.12.1983, S.2.

Itogi i perspektivy obrazovanija v SSSR (Obzor materialov vsesojuznogo sezda učitelej). In: SP, 42(1978)9, S.13-35.

IVANOV, Ju.Ju.: Pedagogičeskoe obespečenie vseobščego srednego obrazovanija. In: SP, 44(1980)8, S.6-7.

IZMAJLOV, A.E.: Zabota V.I. Lenina o razvitii kul'tury i prosveščenija v respublikach Sovetskogo Vostoka. In: SP, 40(1980)4, S.30-34.

KARYPKULOV, A.K.: Razvitie sistemy narodnogo obrazovanija – važnyj faktor ukreplenija internacional'nogo edinstva sovetskogo naroda. In: Voprosy filosofii, (1982)10, S.30-41.

KOČARLI, F.K.; KURBANOV, P.O.: O reakcionnoj suščnosti koncepcii "musul'manskogo nacional'nogo kommunizma". In: Voprosy filosofii, (1982)12, S.106-113.

KOLESNIKOV, L.: Uroki duchovnogo obščenija. In: Pravda, 19.10. 1983, S.3.

KOLESNIKOV, S.; USANOV, V.: Socializm: grani social'noj spravedlivosti. In: Pravda, 11.11.1983, S.2-3.

KOON, A.V.; ALLIKMETS, K.P.: Čtoby povyšit' effektivnost' prepodavanija. In: Vestnik vysšej školy, (1983)9, S.18-20.

KRASNOV, N.F.: Rešenija ijun'skogo Plenuma CK KPSS i zadači novogo učebnogo goda. In: Vestnik vysšej školy, (1983)8, S.3-7.

KUZNECOV, G.D.; ČECHOEVA, S.A.: Nacional'naja škola RSFSR v sovremennych uslovijach. In: SP, 42(1982)11, S.10-15.

LAVROVA, A.M.: Izučenie nacional'nych otnošenij v teme "Social'no-politi - českij stroj razvitogo socialističeskogo obščestva". In: Prepodavanie istorii v škole, 50(1983)3, S.19-26.

LAZUTINA, A.: Russkij jazyk v nacional'noj škole: Slova bratstva i družby. In: UG, 18.6.1983, S.3.

LEJBENGRUB, P.S.: O nacional'noj politike KPSS v kursach istorii SSSR. In: Prepodavanie istorii v škole, 50(1983)3, S.11-18.

LISOVICKAJA, L.E.: Faktory formirovanija vyskazyvanija. In: RJaNS, 25(1981)6, S.26-33.

Prikaz Ministerstva vysšego i srednego special'nogo obrazovanija SSSR. Nr. 1116. Moskau, 6.12.1978.

Instruktivnoe pis'mo Ministerstva prosveščenija SSSR ot 18 aprelja 1983 goda No 40-M: O pererabotannych obs včesojuznych učebnikach, napravljaemych dlja perevoda v sozuznye respubliki. In: Bjulleten' normativnych aktov Ministerstva prosveščenija SSSR, (1983)9, S.46-47.

Rešenie kollegii Ministerstva prosveščenija SSSR ot 16 sentjabrja 1983 goda No 30/1 (izvlečenija): Ob opyte uglublennogo izučenija russkogo jazyka v škole-internate No 111 imeni Panfilova g. Taškenta. In: Bjulleten' normativnych aktov Ministerstva prosveščenija SSSR, (1984)1, S.9-14.

V Ministerstve prosveščenija SSSR. In: UG, 21.1.1984, S.3.

Naučno-metodičeskij centr nacional'nych škol Rossii. In: RJaNS, 26(1982)6, S.14-18.

OJZERMAN, T.J.: Problema kul'tury i filosofii markizma. In: Voprosy filosofii, 38(1983)7, S.72-85.

OWETSCHKIN, F.: Neun Nationalitäten in einer Brigade. In: Sowjetunion heute, 27(1982)11, S.52-53.

PEREVEDENZEW, V.: Die gemischtnationale Familie im Leben der Sowjetunion. In: Sowjetunion heute, 27(1982)12, S.25 und 28.

PETRAČUK, N.: Deti severa. In: Izvestija, 2.11.1976, S.5.

PETROV, V.: Načinaem s russkogo jazyka. In: UG, 15.2.1973, S.3.

V Politbjuro CK KPSS. In: UG, 28.5.1983, S.1.

Zasedanie Prezidiuma Verchovnogo soveta SSSR. In: Pravda, 13.1. 1983, S.1-2.

PRIŠKOL'NIK, I.: Vo mnogonacional'noj sel'skoj škole. In: NO, 59(1976)6, S.69-79.

PROKOF'EV, M.A.: Sovetskaja škola – škola razvitogo socialističeskogo obščestva. In: SP, 42(1978)9, S.4-12.

PROKOF'EV, M.A.: Aktual'nye zadači sovetskoj školy. In: SP, 43(1979)9, S.4-13 (1979a).

PROKOF'EV, M.A.: Puti dal'nejšego ulučšenija izučenija i prepodavanija russkogo jazyka v sojuznych respublikach. In: NO, 62(1979)9, S.5-9 (1979b).

PROKOP'EV, I.P.: Problemy soveršenstvovanija patriotičeskogo i internacional'nogo vospitanija podrastajuščego pokolenija v svete trebovanij XXVI s-ezda KPSS. In: SP, 41(1981)9, S.10-18.

PROTČENKO, J.F.: Moščnoe sredstvo vzaimoponimanija i družby narodov. In: RJaNS, (1980)6, S.2-9.

RAŠIDOV, S.R.: Jazyk našego edinstva i bratstva. In: NO, 62(1979)9, S.2-4.

ROZOV, V.K.: Novye tendencii v razvitii pedagogičeskogo obrazovanija. In: SP, 43(1979)2, S.93-94.

RYBAKOVSKIJ, L.L.; TARASOVA, N.V.: Vzaimodejstvie migracionnych i etničeskich processov. In: Sociologičeskie issledovanija, (1982)4, S.27-34. Deutsche Übersetzung (von E. Gloeckner) in: Osteuropa, 33(1983)11/12, S.594-599.

ŠALDA, M.A.: V klasse c uglyblennym izučeniem russkogo jazyka. In: RJaNS, (1980)1, S.51-54.

ŠAMSUTDINOVA, S.S.: Russkij jazyk v nacional'noj škole. In: SP, 43(1979)4, S.35-38.

ŠAMSUTDINOVA, S.S.: O tipovoj programme po russkomu jazyku. In: RJaNS, (1980)3, S.89-90 (1980a)

ŠAMSUTDINOVA, S.S.: Povyšat' kačestva uroka. In: RJaNS, (1980)5, S.2-9 (1980b).

ŠAMSUTDINOVA, S.S.: O prepodavanii russkogo jazyka v nacional'noj škole. In: Narodnoe obrazovanie, 66(1983)7, S.39-42.

ŠANSKIJ, N.M.; USPENSKIJ, M.B.: Osnovnye napravlenija issledovanij obučenija russkomu jazyku v nacional'noj škole. In: SP, 41(1977)11, S.50-56.

ŠANSKIJ, N.M.: Russkij jazyk – jazyk mežnacional'nogo obščenija narodov SSSR (doklad). In: SP, 42(1978)1, S.53-54.

ŠANSKIJ, N.M.: Metodika prepodavanija russkogo jazyka: dostiženija i problemy. In: RJaNS, 26(1982)6, S.4-8.

ŠANSKIJ, N.M.; ČERKEZOVA, M.V.: Russkaja literatura v nacional'nych skolach sojuznych respublik. In: SP, 46(1982)4, S.72-76.

ŠČETČIKOV, N.G.: "Russkij jazyk nužen čuvasam kak svet ili vozduch". In: RJaNS, 25(1981)2, S.66-72.

ŠERMYCHAMEDOV, S.: Vtoroj rodnoj. In: Izvestija, 6.8.1983, S.3.

ŠJARNAS, V.J.: Ob osnovnom metode obučenija. In: RJaNS, 25(1981)3, S.22-28.

SOLOVEJČIK, S.: Istorija Chatama Šadmanova. In: UG, 9.2.1984, S.3.

Soveršenstvovat' izučenie i prepodavanie russkogo jazyka. In: Russkij jazyk v nacional'noj škole, (1979)1, S.2-5.

STUROV, K.V.: Opyt izučenija rodnogo i russkogo jazykov v školach Enisejskogo Severa. In: SP, 42(1978)11, S.63-66.

SULEEV, O.: S pervogo klassa. In: UG, 17.11.1983, S.3.

SUSSOKOLOW, A.: Nationale Mischehen und nationale Eigenarten. In: Sowjetunion heute, 28(1983)9, S.42.

SUPRUN, A.E.: Nekotorye problemy obučenija russkomu jazyku v uslovijach blizkorodstvennogo dvujazyčija. In: SP, 40(1976)8, S.24-29.

SUPRUN, A.E.: V uslovijach blizkorodstvennogo dvujazyčija. In: RJaNS, 26(1982)6, S.27-32.

TADEVOSJAN, E.V.: Internacionalizm Sovetskogo mnogonacional'nogo gosudarstva. In: Voprosy filosofii, (1982)11, S.16-29.

TAGIEV, A.: Jazyk lži i pravda o jazykach. In: Komsomol'skaja Pravda, 25.1.1984, S.2.

TAIROV, L.: Ja russkij by vyučil ... In: Pravda, 22.8.1983, S.7.

TARASENKO, N.: Osuščestvlenie leninskich principov nacional'noj politiki. In: Pravda, 16.12.1983, S.2-3.

TERENTIJ, M.A.: Teoreticeškoe issledovanie problem patriotičeskogo i internacional'nogo vospitanija škol'nikov. In: SP, 41(1981)4, S.64-68.

TOLMAČEVA, N.P.: Soderžanie i organizacija raboty KIDa. In: RJaNS, 25(1981)1, S.36-40.

TRET'JAKOVA, J.: Est' u severjan pogovorka ... In: UG, 29.10.1983, S.3.

USEJNOV, A.: Voprosy bez otvetov. In: UG, 58(1982)28, 6.3.1982, S.3.

VESELOV, G.P.: Voprosy soveršenstvovanija obučenija rodnym i russkim jazykom v nacional'nych školach RSFSR. In: SP, 40(1976)12, S.46-52.

VICHAREVA, L.M.; INFANT'EV, B.T.: Po edinoj programme. In: RJaNS, 25(1981)5, S.32-36.

VOLKOV, G.N.: Internacional'noe vospitanie v uslovijach rascveta nacij i narodnostej SSSR. In: SP, 41(1977)8, S.10-18.

VOLODIN, O.: Predmet vseobščej zaboty i vnimanija. In: NO, 62(1979)9, S.39-48.

ZDRAVOMYSLOV, A.: Social'naja politika KPSS i nacional'nye otnošenija. In: Pravda, 27.8.1982, S.2-3.

b) Westliche Quellen

ANWEILER, O.: Comment. Russifizierung durch Unterricht. Fakten und Hypothesen. In: International Journal of the Sociology of Language, 33(1982), S.41-51.

ANWEILER, O.; KUEBART, F.: "Internacional'noe vospitanie" und "multicultural education". Aspekte eines Vergleichs zweier politischer Konzepte. In: W. Mitter/J. Swift (Hrsg.): Erziehung und die Vielfalt der Kulturen. Der Beitrag der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Köln/Wien: Böhlau 1984 (im Druck). = Bildung und Erziehung, Beiheft 2.

CARRERE d'ENCAUSSE, H.: Politische Sozialisation in der UdSSR unter besonderer Berücksichtigung der nichtrussischen Nationalitäten. In: Oskar Anweiler (Hrsg.): Erziehungs- und Sozialisationsprobleme in der Sowjetunion, der DDR und Polen. Hannover: Schroedel 1978, S.25-43.

COMRIE, B.: The languages of the Soviet Union. Cambridge: Cambridge University Press 1981.

DESFOSSES, H. (ed.): Soviet population policy. Conflicts and constraints. New York/Oxford: Pergamon Press 1981. Darin: A.J. Di Maio Jr.: Contemporary Soviet population problems, S.16-43.

Plädoyer für die deutsche Sprache in der UdSSR (Auszug aus einem Artikel in der sowjetischen deutschsprachigen Wochenzeitschrift "Neues Leben", 17.2.1982). In: Osteuropa, 32(1982)4, S. A 231.

GRANT, N.: Multiculturalism in the Soviet Union: Problems and implications of language and educational policy. In: Education and Canadian multiculturalism: Some problems and some solutions. Saskatchewan: Canadian Society for the Study of Education 1981, S.60-75.

GRANT, N.: Linguistic and ethnic minorities in the USSR: Educational policies and developments. In: J.J. Tomiak (ed.): Soviet education in the 1980s. London/Canberra: Croom Helm 1983, S.24-49.

KRAVETZ, N.: Education of ethnic and national minorities in the USSR: A report on current developments. In: Comparative Education, 16(1980)1, S.13-23.

KREINDLER, I. (ed.): The changing status of Russians in the Soviet Union. In: International Journal of the Sociology of Language (The Hague: Mouton), 33(1982), S.7-149. Mit einem "focus article" von I. Kreindler und "comments" von O. Anweiler, R. Austerlitz, A. Bennigsen, Y. Bilinsky, B.

Fierman, Th.H. Friedgut, H. Jachnow, T. Rakowska-Harmstone, R. Solchanyk und V.St. Vardys sowie dem "integrative reply" von I. Kreindler.

LEWIS, E.G.: Bilingualism and bilingual education. Oxford Pergamon Press: 1981. Insbesondere chapter II, 2: The Soviet Union: Colonization and immigration, S.43-81.

MITTER, W.: Russischunterricht an sowjetischen Schulen der nationalen Minderheiten. In: Osteuropa, 22(1972)1, S.43-55.

MITTER, W. Bilingual and intercultural education in Soviet schools. Beitrag für einen von J.J. Tomiak vorbereiteten Sammelband (Veröffentlichung 1984 vorgesehen).

NOVIKOV, L.: Die Nationalitätenproblematik der sowjetischen Hochschulen. In: Osteuropa, 31(1981)12, S.1090-1098.

Pravda urges republics to end ethnic prejudice. In: International Herald Tribune, 17./18.12.1983, S.5.

RYWKIN, M.: Code words and catchwords of Brezhnev's nationality policy. In: Survey, 24(1979)3, S.83-90.

RYWKIN, M.: Moscow's Muslim Challenge. Soviet Central Asia. Armonk, New York/London: M.E. Sharpe 1982.

SCHARF, R.: Nationalitätenfragen in der Sowjetunion. In: Osteuropa, 31(1981)6, S. A 311-312.

SCHIFF, B.: Einheitlichkeit und nationale Differenzierung als Determinanten des sowjetischen Schulsystems. In: Bildung und Erziehung, 32(1979)6, S.528-537.

SIMON, G.: Russen und Nichtrussen in der sowjetischen Gesellschaft. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 17-18/1982, S.26-44, insbesondere S.34-38.

SNYDER, L.L.: Global mini-nationalisms. Autonomy or independence. Westport, Connecticut/London: Grennwood Press 1982. Darin: Minority nationalisms in the Soviet Union, S.131-145.

SOLCHANYK, R.: Russian language and Soviet politics. In: Soviet Studies, 34(1982)1, S.23-24.

Wolfgang Hörner

Zum Verhältnis von Schule und Wirtschaft: das Beispiel der Berufsorientierung

- Ein Beitrag der Vergleichenden Erziehungswissenschaft -

Zusammenfassung:

Der Artikel zeigt die Möglichkeiten eines intersystemaren Vergleichs für die Erstellung und Überprüfung von Hypothesen in einer sozialwissenschaftlich orientierten Bildungsforschung. Gegenstand ist das Problem des möglichen Beitrags der Schule zur Berufsorientierung der Jugendlichen in zwei gegensätzlichen Sozialsystemen (Frankreich und Sowjetunion), das mit Hilfe des Instrumentariums der Systemanalyse untersucht wird. Die Untersuchung weist ein gemeinsames Grundphänomen des (versteckten) Widerstandes der Schule gegen Inhalte aus der Produktionswelt auf, das auf eine relative Autonomie des Bildungssystems schließen läßt. Diese Hypothese wird in einer noch laufenden Untersuchung mit erweitertem Länderspektrum auf ihre Generalisierbarkeit untersucht.

Summary:

The article shows the possibilities that an intersystemic comparison offers for the setting and verification of hypotheses in educational research, orientated towards social science. Subject of the article is the problem of a potential contribution of school to young people's vocation guidance in two different social systems (France and Soviet Union). The problem is examined with the help of system analysis. The study reveals a common basic phenomenon of school's (hidden) resistance against contents from industry. This leads to the conclusion that the educational system is relatively autonomous. The subject of a current study analysing a greater number of countries is the potential generalisation of this hypothesis.

Methodologische Vorbemerkungen

"Wir haben gesehen, daß die soziologische Erklärung ausschließlich darin besteht, Kausalitätsbeziehungen aufzustellen (...). Da sich andererseits die sozialen Phänomene offenbar der Anwendung des Experiments entziehen, so erscheint die v e r g l e i c h e n d e M e t h o d e a l s e i n z i g e, w e l c h e d e r S o z i o l o g i e e n t s p r i c h t." (DURKHEIM, dt. 1961, 205 – Sperrung: W.H.)

Die in diesem Postulat eines der Väter der modernen Bildungssoziologie ausgedrückte Hochschätzung des Vergleichs als eines indirekten Experiments zur Überprüfung von Hypothesen steht in bemerkenswertem Gegensatz zu der Beobachtung, daß die Vergleichende Erziehungswissenschaft, auch dort, wo sie sich als eine Sozialwissenschaft versteht, auf diese Funktion des Vergleichs relativ selten rekurriert. Ohne hier die wissenschaftstheoretische Problematik eines solchen methodologischen Konzepts weiter vertiefen zu können, sollen im folgenden anhand einer konkreten Forschungsarbeit[1] einige Möglichkeiten aufgezeigt werden, die ein problembezogener internationaler Vergleich für die Erstellung und Überprüfung von Hypothesen in einer sich sozialwissenschaftlich verstehenden Bildungsforschung bietet.

Den thematischen Ausgangspunkt der Forschungsarbeit bildete ein ökonomisches Problem. Die überproportional wachsende Jugendarbeitslosigkeit in Westeuropa führt notgedrungen zur Frage nach deren außerökonomischen Ursachen, unter denen ein Defizit der Schule in der Vorbereitung der Jugendlichen auf die Berufswelt wohl nicht von der Hand zu weisen ist. Von daher stellt sich das Problem, welchen Beitrag die allgemeinbildende Schule für eine bessere Berufsvorbereitung der Jugendlichen leisten kann, aber auch, welche – soziologischen wie pädagogischen – Probleme auftreten, wenn die allgemeinbildende Schule berufsorientierende Funktionen übernimmt. Hinter dieser Frage steht das umfassendere Problem des Verhältnisses von Schulsystem und Wirtschaftssystem, das sich in dem Grenzbereich zwischen Schule und Produktion in besonders reiner Form widerspiegelt.

Als Untersuchungsfelder muß die Studie zwangsläufig auf ausländische Bildungssysteme – die Pionierländer der Polytechnischen Bildung (Sowjetunion) bzw. der formalisierten Berufsorientierung (Frankreich) – zurückgreifen, da in der Bundesrepublik nur begrenzte Erfahrungen mit beiden Problemen in der allgemeinbildenden Schule vorliegen. Die kontrastive Gegenüberstellung der beiden Länder mit unterschiedlichen Sozialsystemen und der dadurch angelegte intersystemare Vergleich aber soll die Funktion haben, im Sinne DURKHEIMS

systemspezifische von systemübergreifenden Variablen zu trennen, um damit ein vorschnelles Generalisieren "zufälliger" länderspezifischer Phänomene zu vermeiden.

Die starke Abhängigkeit aller Erziehungsphänomene von ihrem jeweiligen gesellschaftlichen Kontext wirft allerdings gerade im Ost-West-Vergleich das grundsätzliche Problem der Vergleichbarkeit von Unterschiedlichem auf: die Feststellung struktureller Ähnlichkeiten läßt bei unterschiedlichem Rahmen beispielsweise noch nicht den Schluß auf gleichartige Funktionen zu. Hier ist es gerade Aufgabe der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, durch saubere Analysen vorschnelle bildungspolitische Analogieschlüsse zu vermeiden, in denen in der Vergangenheit oft ausländische Erscheinungen unkritisch in das eigene Bildungswesen übernommen wurden, ohne daß ihre unterschiedliche Funktion in den unterschiedlichen Kontexten genügend berücksichtigt worden wäre[2].

Einen Ausweg aus dem Dilemma des Vergleichs von Verschiedenartigem scheint ein methodischer Ansatz zu bieten, der Struktur- und Funktionsanalyse zu einer Einheit verbindet: die Systemforschung. Tatsächlich ist, wie zeitweilig auch sowjetische Pädagogen betont haben (ARSEN'EV/ KOROLEV 1974, 151), der Grundgedanke des systemtheoretischen Ansatzes gerade die funktionale Einheit von Elementen, die sich in Wechselbeziehung befinden.

Hier ist allerdings ein mögliches Mißverständnis von vornherein zu vermeiden. Man muß sich bewußt sein, daß kybernetische Ansätze nur bedingt auf gesellschaftliche Phänomene anwendbar sind. Die Gefahr "naturalistischer Fehlschlüsse" aufgrund von Analogien aus dem Bereich des lebenden Organismus oder der elektronischen Datenverarbeitung ist groß, denn der sozialwissenschaftliche Systembegriff ist notgedrungen wesentlich weniger exakt definierbar als der kybernetische. Für N. LUHMANN (1970, 11), einen wichtigen Vertreter dieses Ansatzes, stellt ein System "einen abgrenzbaren Sinnzusammenhang sozialer Handlungen" dar, wobei Sinn wiederum verstanden wird als "Strategie selektiven Verhaltens zur Reduzierung von Komplexität" (LUHMANN 1970, 115 f.). Anders gesagt, der sozialwissenschaftliche Systembegriff ist mehr als Konstrukt zu verstehen, das sich jedoch in heuristischer Hinsicht als außerordentlich fruchtbar erweist. Tatsächlich führt die Betrachtung des Bildungswesens als System, d.h. als einen interdependenten Sinnzusammenhang sozialer Handlungen innerhalb des Gesamtsystems der Gesellschaft, zu einer schärferen Unterscheidung von strukturellen und funktionalen Gesichtspunkten. Die Akzentuierung der Funktion aber erlaubt über das Konzept der "Funktionalen Äquivalenz" den Vergleich von Verschiedenartigem: "A und B sind funktional äquivalent, wenn beide das Problem X lösen"

(LUHMANN, in: HABERMAS/LUHMANN 1971, 89). Damit wird das Gleichheitsurteil aus dem Objekt in die Relation verlegt.

Die Anlage der Forschungsarbeit

Die theoretischen Vorüberlegungen konkretisierten sich in der folgenden Vorgehensweise.

Das zu untersuchende Problemfeld wurde zunächst nach systemanalytischen Kriterien in unterschiedliche Zugangsebenen (Subsysteme) ausdifferenziert:

- das System des (poly-)technischen Unterrichts,
- das Lehrplansystem allgemein,
- das Schulsystem,
- das Wirtschaftssystem,
- das gesellschaftliche System.

Die Untersuchung thematisierte zunächst die pädagogische Mikroebene, d.h. Lehrpläne der Fächer "Arbeitsunterricht" (UdSSR) bzw. "Manuell-Technische Erziehung" (Frankreich). Aus der Konfrontation vorgängiger länderspezifischer Problemskizzen wurde im ersten Schritt ein gemeinsames Raster analytischer Leitfragen erstellt. Der Vergleich der beiden Skizzen führte zu einem Herausfiltern relevanter Fragen für das je andere Land. Dieses Vorgehen der Erarbeitung eines gemeinsamen Analyserasters wurde auf den weiteren Ebenen der genannten umgreifenden Systeme weitergeführt, wobei mit wachsender Globalität auch die Leitfragen notwendigerweise weniger differenziert sein konnten, da in der Gesamtuntersuchung letztlich eine pädagogische und keine wirtschaftswissenschaftliche oder soziologische Fragestellung im Mittelpunkt stehen sollte. Die explizite Analyse des gesellschaftlichen Systems wurde schließlich aus Gründen des thematischen Gleichgewichts exemplarisch beschränkt auf eine Untersuchung des jeweiligen Stellenwerts des Phänomens "Technik" in der vorherrschenden Gesellschaftstheorie.

Durch diese an den funktionalen Bezügen der jeweiligen Systeme orientierte Vorgehensweise wird die Gefahr eines mechanischen "Punkt-für-Punkt-Vergleichs" vermieden. Die analysierten Phänomene bleiben in ihrem länderspezifischen Kontext integriert. Die Kontrolle der Relevanz der analytischen Fragestellung für beide Systeme aber ist bereits die Vorstrukturierung des expliziten Vergleichsteils.

Dies fällt bereits rein äußerlich durch eine weitgehend identische Gliederung der beiden Länderstudien und des Vergleichsteils auf. Diese drei Hauptteile der Untersuchung gliedern sich wiederum in jeweils drei Hauptgesichtspunkte:

1) die Rahmenfaktoren,
2) das Problem der Berufsorientierung,
3) das Problem der Technischen Bildung.

Unter den Rahmenfaktoren wurden die oben genannten, das pädagogische Leitproblem umgreifenden "Systeme" verstanden:

- das makro-ökonomische System, insbesondere die Arbeitskräfteplanung,
- das mikro-ökonomische System, insbesondere die Betriebsstruktur,
- das Schulsystem (als Organisationsstruktur und Curriculum) als Rahmenfaktor.

Um die "systemischen" Verknüpfungen des Problemfelds Berufsorientierung stärker zu verdeutlichen, setzt die Analyse dieses Abschnitts jeweils mit der Behandlung der historischen Genese ein, versucht dann die wichtigsten Theorieansätze nach übergreifenden Gesichtspunkten (z.B. Bezugsdisziplinen) zu systematisieren, bevor im zentralen Teil dieses Hauptkapitels das Zusammenwirken der einzelnen Elemente der heutigen Orientierungssysteme behandelt werden. Dabei gilt naturgemäß ein besonderes Augenmerk den neuralgischen Stellen in der Verknüpfung der Systeme, die für die beobachtbaren Dysfunktionalitäten (in der Verbindung zum Wirtschaftssystem) verantwortlich gemacht werden können.

Methodisch analog zu dieser Vorgehensweise beginnt die Analyse des (Poly-)Technischen Unterrichts bei den historischen und theoretischen Wurzeln und behandelt im Hauptteil, der Curriculumanalyse, nicht nur die Lehrplantexte und ihre offiziöse Interpretation, sondern auch die (materiellen) Rahmenfaktoren der Realisierung dieser Vorgaben (Fachlehrer und Unterrichtsmaterialien), um auf diese Weise den tatsächlichen gesellschaftlichen Stellenwert dieses Lernbereichs deutlicher zu machen.

Die Vergleichsergebnisse

Zu welchen Ergebnissen kann eine so strukturierte vergleichende Untersuchung kommen? Allgemein gesprochen zeigen die Beziehung von Schulsystem, Berufsorientierung und Wirtschaftssystem trotz der großen strukturellen Unterschiede überraschende Analogien in wichtigen funktionalen Verknüpfungen.

Diese sind jedoch beim Vergleich der makro-ökonomischen Strukturen zunächst überhaupt nicht sichtbar. Auf dieser Ebene erscheint ein Vergleich in der Tat, besonders aufgrund der unterschiedlichen Größenverhältnisse und Wirtschaftsstruktur, am schwierigsten.

Gewisse Analogien kann man indes sehen in einer forcierten Industrialisierungspolitik im Rahmen einer staatlichen Wirtschaftsplanung und einem gewissen Parallelismus in der demographischen Entwicklung, die sich allerdings auf die Arbeitskräftepolitik sehr unterschiedlich auswirkt. Während die geburtenstarken Jahrgänge in der Sowjetunion noch nicht ausreichen, um den steigenden industriellen Bedarf zu decken, stoßen sie in Frankreich Ende der siebziger Jahre auf einen infolge der wirtschaftlichen und technologischen Entwicklung (Wirtschaftskrise und Folgen der Automatisierungstendenzen) bereits gesättigten Arbeitsmarkt.

Von daher stellt sich das Problem der A r b e i t s k r ä f t e p l a n u n g in beiden Wirtschaftssystemen auf unterschiedliche Weise. Während der Hauptakzent in der Sowjetunion auf der Frage liegt, auf welche Weise sich Planungsvorhaben realisieren lassen, stellt sich in Frankreich das grundsätzliche Problem, wie Arbeitskräfteplanung im Rahmen einer nur indikativen Wirtschaftsplanung überhaupt möglich ist. Der Zweifel wird genährt durch eine steigende Quote der Jugendarbeitslosigkeit und sinkende Vermittlungsquoten der Arbeitsvermittlungsbüros, die auf einen nur sehr begrenzten Erfolg der besonderen Eingliederungsprogramme arbeitsloser Jugendlicher verweisen. Die Funktion der Arbeitsvermittlungsbüros tritt in dieser Situation immer mehr in den Hintergrund, zumal diese auf die (sinkende) Kooperationsbereitschaft der Privatunternehmen angewiesen sind. In der Sowjetunion hingegen liegt der Hauptakzent der Entwicklung gerade auf der Einrichtung von Ämtern für die Arbeitsvermittlung zur Behebung des Fluktuationsproblems. Das Fluktuationsproblem aber verweist auch hier auf einen tiefer liegenden Konflikt: das Arbeitsplatzangebot steht in einem statistisch aufzeigbaren Spannungsverhältnis zum hohen Ausbildungs- und Aspirationsniveau der Jugendlichen. Die Folge davon ist eine verzögerte Berufseingliederung vieler Schulabgänger, die das sowjetische Schulsystem bei umgekehrter Arbeitsmarktsituation vor ein ähnliches Orientierungsproblem stellt,

wie sie das französische Schulsystem kennt: die Motivation zur Übernahme wenig attraktiver "manueller" und repetitiver Funktionen im industriellen Bereich.

Deutlichere Analogien zeigen sich auf der mikro-ökonomischen Ebene, wo sich darüber hinaus analoge funktionale Verknüpfungen zum Bildungssystem zeigen, die erste Hinweise zur Erhellung unserer thematischen Leitfrage geben.

Die Betriebsstruktur in beiden Ländern ist gekennzeichnet durch eine hoch ausdifferenzierte Arbeitsteilung, eine stark akzentuierte Trennung von Konzeption und Produktion und eine hohe Kaderdichte: alle diese Größen bezogen auf die Situation in der Bundesrepublik (und z.T. auch der DDR), die hier als Vergleichsmaßstab dient. Die analoge Betriebsstruktur korrespondiert in der Sowjetunion wie in Frankreich mit dem Angebot an Qualifikationen durch das Bildungssystem. In beiden Ländern liegt der Akzent auf einer umfassenden Allgemeinbildung, die durch eine betriebliche Kurzausbildung (Anlernphase) ergänzt wird. Die daneben existierende schulische Vollzeitberufsausbildung betrifft nur einen Teil der (besonders qualifizierten) Arbeitskräfte.

Diese analogen Funktionen sind zunächst durch eine gewisse Analogie der formalen Organisation des Schulsystems vermittelt: in beiden Ländern findet man ein horizontal gegliedertes Schulwesen, das eine 9-jährige (Frankreich) bzw. 10-jährige (UdSSR) Allgemeinbildung für potentiell alle Schüler vermittelt. In beiden Ländern gibt es aber auch die Möglichkeit, bereits zwei Jahre vor Abschluß der allgemeinbildenden Pflichtschule in das schulisch organisierte beruflich-technische Bildungswesen überzuwechseln. Dort besteht die Möglichkeit (in Frankreich erst seit kurzem), neben einer beruflichen Qualifikation auch den allgemeinbildenden mittleren Abschluß zu erwerben.

Dieser Abschluß selbst hat in beiden Schulsystemen allerdings unterschiedliche Funktionen. Während er in der Sowjetunion mit dem Ende der Schulpflicht zugleich die formale Hochschulreife vermittelt, ist die Hochschulreife in Frankreich erst nach weiteren drei Jahren mit dem Baccalauréat als Abschluß der gymnasialen Oberstufe erreichbar. Der Zugang zur sowjetischen Hochschule ähnelt in seiner Struktur indes eher den Zugangsmodalitäten zu den französischen "Grandes Ecoles"[3]: das im 19. Jahrhundert aus Frankreich übernommene "concours-System" hat wie in Frankreich auch in der UdSSR zur Etablierung zusätzlicher Vorbereitungsinstanzen geführt.

Die bildungspolitische Forcierung des vorzeitigen Übergangs ins Berufsbildungssystem stellt dabei die beiden Länder vor ähnliche Orientierungsprobleme. Dabei ist besonders bemerkenswert, daß die

"Bildungsstrategien" der Lehrer der allgemeinbildenden Fächer in beiden Systemen stark hochschulbezogen sind: in der UdSSR wird der Erfolg beim "Konkurs" zum Maßstab der Unterrichtsqualität, in Frankreich hat das Baccalauréat einen Einfluß auf die Lehrinhalte bereits im Pflichtschulbereich.

Die Analogie des O r i e n t i e r u n g s p r o b l e m s in seiner Zielrichtung ist allerdings auf dem Hintergrund stark differierender Organisationsstrukturen des Orientierungssystems zu sehen. Zwar läßt sich das Problem der Berufsorientierung in beiden Ländern auf die Rezeption des Taylorismus im Wirtschaftssystem zurückführen. Die Entwicklung verlief allerdings höchst unterschiedlich. Während in Frankreich in den zwanziger Jahren eine institutionelle Verankerung einer psychotechnisch ausgerichteten Berufsorientierung in eigenen Instanzen außerhalb der Schule gelang, konnte sich der psychotechnische Ansatz in der UdSSR in den zwanziger Jahren ideologisch auf die Dauer nicht durchsetzen. Berufsorientierung blieb alleinige Aufgabe der sozialistischen Arbeitspädagogik im Rahmen der Schule. In der Folge läßt die historische Analyse aber eine komplementärgegenläufige Entwicklung des Phänomens in beiden Ländern erkennen: während man in Frankreich nach einer stärkeren Integration der Orientierungsfunktion in das Curriculum der Schule strebt, läßt sich in der Sowjetunion die Tendenz zur Ausdifferenzierung außerschulischer Beratungsinstanzen beobachten.

So ist das französische Orientierungssystem heute ein relativ autonomes Subsystem des Schulsystems, dessen ambivalenter Charakter in der Gestalt des Orientierungsberaters personifiziert wird: dieser ist zugleich Schulfremder und doch Angehöriger des Bildungswesens. Die Außenfunktion des Orientierungssystems, der Bezug zur Produktion, wird dabei ausgelagert in eine selbständige Dienststelle für Berufsinformation (das "Office National d'Information sur les Enseignements et les Professions" – ONISEP) und in ein sich konstituierendes eigenes Beratungssystem der Arbeitsämter. In dieser fortschreitenden Reduktion der Außenfunktion liegen die Hauptprobleme des Systems. Auch das Orientierungsverfahren richtet sich primär an schulischen Leistungskriterien aus, unter denen polytechnische Inhalte nur eine marginale Rolle spielen.

Die Sowjetunion bietet auf den ersten Blick ein konträres Bild. Die Integration der Orientierungsfunktion in das didaktische System der Schule macht einen Orientierungsspezialisten als Vermittler scheinbar überflüssig. Beratung und Motivation sind Aufgabe des Arbeitslehrers, der hierin nur durch die Betriebsvertreter unterstützt wird. Der Produktionsbezug – die Außenfunktion – wird dadurch hergestellt, daß die Produktion selbst zum Unterrichtsgegenstand wird. In

dieser Konzentration der Orientierungsfunktion auf den Arbeitsunterricht liegt aber auch der Kern des Orientierungsproblems. Die fehlende Diagnosefunktion induziert eine Ausrichtung am lokalen ökonomischen Bedarf. Die Arbeitslehrer sind durch das Fehlen objektiver Vermittlungsinstanzen – die Betriebsvertreter urteilen notwendigerweise nach subjektiven Gesichtspunkten, d.h. den Interessen ihrer Betriebe – überfordert. Die einseitige Ausrichtung der Orientierung auf Motivation ohne vorgängige Diagnostik und die Pressionsmöglichkeit der Betriebsvertreter ist für die hohen Fluktuationsraten unter den Berufsanfängern wesentlich mitverantwortlich zu machen.

Wie zu Beginn des Projekts vermutet worden war, erwies sich die curriculare Analyse des technischen Lernbereichs als eines wichtigen Überschneidungsbereiches von schulischen und ökonomischen Interessen über die engere pädagogisch-didaktische Fragestellung hinaus als außerordentlich bedeutsam für das Verständnis der Beziehung der Schule zu anderen gesellschaftlichen Subsystemen.

Zunächst fallen auch hier die strukturellen Unterschiede zwischen den beiden didaktischen Konzeptionen ins Auge. Trotz einer gemeinsamen theoretischen Wurzel bei den französischen Frühsozialisten, deren Leitgedanken über Marx in die sowjetische Arbeitspädagogik Eingang gefunden haben, sind die theoretischen Leitbegriffe des technischen Lernbereichs unterschiedlich. Leitgröße für den französischen Technikunterricht ist nicht die "Produktion", sondern die "technische Umwelt". Die daraus abgeleitete Phänomenologie des "technischen Objekts" (das zum zentralen Unterrichtsgegenstand wird) kehrt den marxistischen Ansatz der Unterordnung der Technik unter den Begriff "Arbeit" um: Arbeit ist nur ein Teilaspekt der "technischen Operation".

In der UdSSR dagegen steht in der Konzeption der polytechnischen Bildung die ökonomische Funktion (vorberufliche Ausbildung) im Vordergrund. Der Bezugsrahmen ist die Produktion, nicht eine abstrakte "technische Umwelt", die erst in jüngster Vergangenheit stärker in die Diskussion eingebracht wird. Anders gesagt, polytechnische Bildung ist in der Sowjetunion in erster Linie eine Funktion des ökonomischen Systems, in Frankreich primär eine Funktion des umgreifenden gesellschaftlichen Systems, die ökonomische Funktion wird erst sekundär daraus abgeleitet. Eine Tendenz zur Nivellierung dieser Gegensätze ist erst in jüngster Vergangenheit zu beobachten.

In der didaktischen Realisierung der jeweiligen Fächer kommen diese Gegensätze zunächst voll zum Tragen: einem Fach "Arbeit" in der UdSSR steht in Frankreich ein Fach "Technologie" (später: Manuell-Technische Erziehung) gegenüber, in dessen didaktischem Mittelpunkt das "technische Objekt" steht. Der Gegen-

satz läßt sich in der Lehrplananalyse weiter ausdifferenzieren. Die Leitidee des Einwirkens auf die Produktion schlägt sich in den Lehrplänen des Arbeitsunterrichts in einer Beschränkung auf produktionsrelevante Ziele und Inhalte nieder. Die allgemeinere Idee des Einwirkens auf die technische Umwelt äußert sich in den französischen Lehrplänen in einer funktionalen Differenzierung in berufsbezogene und nicht berufsbezogenen Curriculumelemente. Die letztgenannten kommen hauptsächlich aus dem Bereich der Hauswirtschaft. Ganz besonders plastisch wird dieser Unterschied in der beabsichtigten Berufsorientierungsfunktion des jeweiligen Faches. Während diese in der Sowjetunion als Verknüpfung von Information, Motivation und moralischer Untermauerung in den Lehrplantexten offen proklamiert wird, tendieren die späteren Versionen der französischen Lehrpläne dazu, die berufsmotivierende und -informierende Funktion des Faches zu verschleiern. Stattdessen greift die offiziöse Interpretation der Lehrpläne in Übereinstimmung mit den vorherrschenden Theorieansätzen der Berufsorientierung auf das Konzept der "Selbstorientierung" zurück.

Der grundsätzliche Gegensatz der beiden Fächer läßt sich auch auf der Ebene der M e t h o d e n weiterverfolgen. Der sowjetische Arbeitsunterricht wird bestimmt von der Übernahme von Produktionsaufträgen, die einen realitätsnahen Zwang zur Qualität implizieren. Die Schüler sind eingebunden in das System des "sozialistischen Wettbewerbs". Die Manuell-Technische Erziehung in Frankreich hingegen kann die Produktion nur indirekt simulieren, wobei streng darauf geachtet wird, daß dies in einem von wirtschaftlichen Zwecken freien Rahmen geschieht. Bezeichnend für die Divergenz ist der unterschiedliche Begriff der "Nützlichkeit", den beide Unterrichtssysteme verwenden. In der UdSSR ist die gesellschaftliche (d.h. volkswirtschaftliche) Nützlichkeit angesprochen, während in Frankreich nur die persönliche Nützlichkeit für den Hersteller, den Schüler gemeint ist, die im System des Manuell-Technischen Unterrichts eine motivierende Funktion haben soll.

Die beiden Lernbereiche zeigen so auf der curricular-präskriptiven Ebene bei ähnlicher globaler Orientierungsfunktion starke Unterschiede in der didaktischen Konzeption und damit – wie erwartet – in ihrem Bezug zum ökonomischen System.

Überraschenderweise ändert sich das Bild jedoch, wenn man den Begriff des didaktischen Systems weiter faßt, d.h. auch die Probleme der Realisierung der Lehrpläne (Curriculumimplementation) und der damit beauftragten Lehrer in die Analyse einbezieht. Den Weg dazu zeigt die Kritik der Fachlehrer an den jeweiligen Lehrplänen und der ihnen selbst dabei zugedachten Position. Kritisiert werden generell

eine Diskrepanz zwischen den Zielen und den tatsächlich realisierbaren Inhalten des Faches, wobei in der Sowjetunion vor allem die ungenügende materielle Ausstattung der Schulen, in Frankreich dagegen darüber hinaus noch die interne Inkohärenz der Lehrplantexte selbst angesprochen wird. Damit in Verbindung steht die gemeinsame Klage über die mangelhafte Vorbereitung der Lehrer, wobei in der Sowjetunion stärker der pädagogische, in Frankreich mehr der fachliche Aspekt angesprochen ist. Dies führt in beiden Fällen zu einem geringen Prestige der Fachlehrer im Kollegenkreis: ihre marginale Position als "billige Handwerker" (in der Sowjetunion) oder als "Lieferanten von Muttertagsgeschenken" (in Frankreich) wird von den Betroffenen bitter beklagt.

Die theoretischen Folgerungen

Aus diesen Beobachtungen lassen sich im Zusammenhang mit den hier vorgestellten Ergebnissen der Analyse der Rahmenfaktoren einige bedeutsame Rückschlüsse für das Verhältnis von Schule und Arbeitswelt (oder Schulsystem und Wirtschaftssystem) ziehen.

In Frankreich ist dieses Verhältnis bereits auf der curricularen Ebene gebrochen. Es besteht ein deutlicher Widerspruch zwischen den produktionsrelevanten Lernzielangaben und den angegebenen Lernstoffen: der Stoffplan ignoriert weitgehend die Elemente, die sich auf die Arbeitswelt beziehen[4]. In der Sowjetunion ist ein Konflikt in dieser Form auf curricular-präskriptiver Ebene unbekannt. Überraschenderweise taucht der Konflikt aber auf der Ebene der didaktischen Realisierung auf: die marginale Position der Fachlehrer und die Benachteiligung bezüglich der Unterrichtsmaterialien stehen in einem Spannungsverhältnis zum theoretischen Anspruch des Faches.

Von diesen Beobachtungen her kann man die Frage stellen, ob die in Frankreich beobachtete Tendenz der allgemeinbildenden Schule, sich im Namen einer "humanen Bildung" einer Anbindung an wirtschaftliche Interessen zu entziehen[5], trotz der Unterschiede des Produktions- und Gesellschaftssystems auch für die Sowjetunion gilt. Wenn die von der französischen Soziologie als "relative Autonomie" des Bildungswesens apostrophierte Tendenz der allgemeinbildenden Schule, Distanz gegenüber wirtschaftlichen Forderungen einzunehmen, auch unter sozialistischen Produktions- und Gesellschaftsbedingungen gilt, liegt die Hypothese nahe, daß es sich hierbei um ein allgemeineres Strukturmerkmal der Schule handelt, das vom gesellschaftlichen Kontext nicht abhängig ist.

Eine Reihe der hier vorgetragenen Beobachtungen scheinen diese Hypothese zu erhärten. Neben dem realen Stellenwert des Arbeitsunterrichts im Fächerkanon, der sich im Prestige der Fachlehrer und der materiellen Ausstattung widerspiegelt, gehören dazu die hochschulbezogenen Ausbildungstrategien der Mittelschullehrer, die sich über die ökonomischen Planungsvorgaben hinwegsetzen und die so zur Verschärfung des Berufsorientierungsproblems beitragen. Schließlich kann man die Frage stellen, ob nicht die politische Realisierung einer nicht-selektiven zehnjährigen Mittelschule für alle, die quasi alle Schüler bis zur formalen Hochschulreife gelangen läßt, als Sieg der "Generalisten" angesehen werden muß, die den Bildungsanspruch des einzelnen über den ökonomischen Bedarf setzen. Die Tendenz zur relativen Autonomie des Bildungswesens ist demnach auch in einem stark integrierten Gesellschaftssystem, das sich auf die Theorie vom Primat der Ökonomie gründet, nicht von der Hand zu weisen.

Eine solche durch die vergleichende Analyse untermauerte Hypothese muß sich allerdings einen gewichtigen methodologischen Einwand bezüglich ihrer Verallgemeinerungsfähigkeit gefallen lassen.

Tatsächlich hat die Analyse gezeigt, daß beide untersuchten Länder über eine gemeinsame Variable, nämlich ein ähnlich strukturiertes System der Berufsausbildung verfügen, das dominant schulisch organisiert ist. Es ist deshalb denkbar, daß die Macht der Generalisten durch die überwiegend schulisch ausgerichtete Organisationsstruktur des Berufsbildungswesens induziert wird[6]. Um diese Variable zu neutralisieren, müßte die Hypothese an Bildungssystemen überprüft werden, in denen nicht-schulische Formen beruflicher Qualifizierung dominieren.

Hier bieten sich die beiden deutschen Staaten als Untersuchungsfelder an, da sie von einer gemeinsamen Tradition der Berufsausbildung im "dualen System" ausgehen, in dem in beiden Fällen die betriebliche Komponente überwiegt. Zugleich repräsentieren die beiden deutschen Bildungssysteme aber auch einen analogen politisch-ideologischen Gegensatz, wie er in der hier vorgestellten Untersuchung auftrat, so daß in diesem Fall die in systematischer Hinsicht besonders bemerkenswerte Möglichkeit besteht, den intersystemaren Vergleich innerhalb derselben kulturellen Tradition durchzuführen[7].

Eine solche Ausweitung der Fragestellung ist Gegenstand eines laufenden Forschungsprojekts, das in Kürze abgeschlossen wird.

Anmerkungen

1) Das (erste) abgeschlossene Projekt liegt bereits in ausführlicher Fassung publiziert vor (HÖRNER/SCHLOTT 1983).

2) Ein eindrückliches Beispiel dafür ist die Übernahme des Lernzielbegriffs in der westdeutschen "Curriculumdiskussion" aus den USA. Das "Lernziel" (educational objective) ist im Kurssystem der amerikanischen High-School ein unverzichtbares integrierendes Element, durch das die Kohärenz des im Prinzip beliebig variablen Gesamtcurriculums überprüfbar gemacht werden soll. Im deutschen Fachunterricht, dessen Kohärenz durch einen verbindlichen Fächerkanon und feste Lehrplanvorgaben garantiert wird, bekommen die Zielangaben aber ganz andere Funktionen, wie die der – oft negativ erlebten – Überbestimmung der Lerninhalte (vgl. HÖRNER 1981, 9).

3) Die in Frankreich neben den Elite-Hochschulen auch fast die gesamte Ingenieurausbildung umfassen.

4) Die Inkohärenz in Frankreich erklärt sich durch den antagonistischen Einfluß unterschiedlicher Lehrergruppen (Berufsschullehrer/Handarbeitslehrer) – als Repräsentanten unterschiedlicher gesellschaftlicher Subsysteme – bei der Erarbeitung der Lehrpläne. Auffällig ist, daß eine ähnliche Erscheinung – implizite Transformation der gesellschaftlichen Zielvorstellung des technischen Lernbereichs durch die beauftragten Lehrer – einige Jahre zuvor bei der Einführung des sog. Technologieunterrichts in Frankreich schon einmal beobachtet werden konnte, vgl. die ausführliche Analyse und ihre Interpretation bei HÖRNER/SCHLOTT (1983, 222 ff. u. 267) und HÖRNER (1983, 177 u. 181 f.).

5) Siehe die vorhergehende Anmerkung mit den dort zitierten Referenzen.

6) Vgl. dazu J. SCHRIEWERS (1982, 253) dahingehende Vermutung für die französische Situation.

7) Hier liegt über allem politisch motivierten Interesse hinaus das entscheidende methodologische, wissenschafsspezifische Motiv zur Einbeziehung der DDR in internationale Vergleichsuntersuchungen. Für die hier behandelte Problematik (polytechnische Bildung) verfügt die DDR darüber hinaus auch über umfangreiche spezifische Erfahrungen, während der Beitrag der Bundesrepublik hier bezüglich Realerfahrungen – wie anfangs betont – begrenzt bleibt.

Literatur

ARSEN'EV, A.M.; KOROLEV, F.F.: Methodologische Probleme der marxistisch-leninistischen Pädagogik (1972). In: BUSCH, A. u.a. (Hrsg.): Vergleichende Erziehungswissenschaft. Texte zur Methodologie-Diskussion. Pullach 1974, S.143-166.

DURKHEIM, E.: Die Regeln der soziologischen Methode (Les règles de la méthode sociologique, dt.). In neuer Übersetzung herausgegeben und eingeleitet von René KÖNIG. Neuwied 1961.

HABERMAS, J.; LUHMANN, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung? Frankfurt 1971.

HÖRNER, W.: Das Curriculum als Gegenstand vergleichender Forschung – Zur Konzeption des Bandes. In: HÖRNER, W.; WATERKAMP, D.: Curriculumentwicklung im internationalen Vergleich – eine Zwischenbilanz. Weinheim: Beltz 1981, S.7-16.

HÖRNER, W.: Technische Allgemeinbildung zwischen Bildungstheorie und Bildungspolitik – das Beispiel Frankreich. In: Didaktik – Arbeit, Technik, Wirtschaft, 6(1983)3/4, S.169-185.

HÖRNER, W.; SCHLOTT, W.: Technische Bildung und Berufsorientierung in der Sowjetunion und in Frankreich. Ein intersystemarer Vergleich. Berlin/Wiesbaden: O. Harrassowitz 1983 (Erziehungswissenschaftliche Veröffentlichungen des Osteuropa-Instituts der Freien Universität Berlin, 15).

LUHMANN, N.: Soziologische Aufklärung. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme, Köln 1970.

SCHRIEWER, J.: Alternativen in Europa: Frankreich. Lehrlingsausbildung unter dem Anspruch von Theorie und Systematik. In: BLANKERTZ, H. u.a.: Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Stuttgart 1982, S.250-285. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 9,1).

Christoph Kodron

Schule und Minderheiten in den Europäischen Gemeinschaften

- Heutiger Stand und Zukunftsperspektiven* -

Zusammenfassung:

Die Respektierung der Kultur von inländischen, alteingesessenen und ausländischen oder neu hinzugekommenen Minderheiten wird anhand der Berücksichtigung ihrer Sprache im öffentlichen Schulwesen der Länder der Europäischen Gemeinschaften kategorial erfaßt. Auf dem Hintergrund der Behauptung, daß nur durch Achtung und Unterstützung der gegebenen Sprachen und Kulturen ein weiterer Ausbau der Europäischen Gemeinschaften ermöglicht wird, werden fünfzehn Thesen für Schule und Lehrerbildung abgeleitet.

Summary:

Respect for the culture of traditional, indigenous and foreign or newly-settled minorities in the States of the European Communities is categorised by the teaching of their languages in public schools. Future perspectives are discussed under the theses, that the development of the European Communities will only be possible by acknowledgement and supporting the given cultures and languages. Fifteen propositions for schooling and teacher education are given.

* Überarbeitete Fassung eines Vortrages, gehalten auf der 11. Konferenz der Gesellschaft für Vergleichende Erziehungswissenschaft in Europa vom 3.-8. Juli 1983 in Würzburg.

Betrachtet man die 270 Mio. Einwohner der Europäischen Gemeinschaften nach ihrer ethnischen, nationalen und sprachlichen Zugehörigkeit, so zeigt sich, daß ca. 8,5 Mio. zu jeweiligen inländischen Minderheiten gezählt werden, zu denen ca. 11 Mio. Ausländer hinzukommen, insbesondere ausländische Arbeitnehmer mit ihren Familienangehörigen[1]. Die Zahl der inländischen Minderheiten ist eher noch höher zu veranschlagen, da nur statistisch ausgewiesene Minderheiten erfaßt sind[2]. Mindestens 7,2% der 270 Mio. EG-Einwohner haben also eine Sprache und/oder Kultur, die nicht der offiziellen entspricht.

Die Europäischen Gemeinschaften haben de jure acht Amtssprachen, (Dänisch, Deutsch, Englisch, Französisch, Griechisch, Gälisch, Italienisch und Niederländisch), die weitgehend mit den in den einzelnen Mitgliedsstaaten üblichen Amtssprachen übereinstimmen. Rechnet man das in den Niederlanden regional amtlich zulässige Friesisch und das in Luxemburg amtlich zulässige Letzebuergisch, das jedoch sehr stark dem Deutschen (moselfränkisch) ähnelt, hinzu, so gibt es in den Mitgliedsländern zehn Amtssprachen.

In den Bildungssystemen der Länder der Gemeinschaft wird lokal oder regional begrenzt in insgesamt mindestens fünfzehn Sprachen unterrichtet, nicht gezählt die Fremdsprachen. Würde man auch noch den bei uns so genannten ‚muttersprachlichen' Unterricht dazu zählen, so käme eine Reihe weiterer Sprachen hinzu, z.B. die sog. ‚community languages' der größeren Gruppen farbiger Einwohner in Großbritannien.

In den normalen öffentlichen Schulen wird die Sprache der Minderheiten (im folgenden Muttersprache genannt) sehr unterschiedlich berücksichtigt. Im folgenden wird nach einheimischen/alteingesessenen und ausländischen/neu hinzugekommenen Minderheiten und den für sie vorgesehenen schulischen Regelungen unterschieden[3].

I. Bei inländischen/alteingesessenen Minderheiten
finden sich in den Europäischen Gemeinschaften folgende schulische Regelungen:

a) Völlige Nichtbeachtung: weder Sprache noch Kultur werden im schulischen Angebot berücksichtigt (z.B. Roma, Sinti, Friesisch in Niedersachsen).

b) Zusätzlicher meist freiwilliger, außerhalb oder innerhalb der üblichen Unterrichtszeit liegender Unterricht in der Muttersprache (z.B. Bretonisch, Italienisch in Frankreich) oder in einer verwandten Hochsprache (z.B. Hochdeutsch für Elsässer in Frankreich)[4].

c) Unterricht in der Muttersprache und in der dominanten Verkehrssprache als vertiefter erster Fremdsprache. Dabei sind sehr unterschiedliche Gewichtungen, auch nach Klassenstufe und Schulform wechselnd, möglich (z.B. Italienisch/Deutsch in deutsch- und italienischsprachigen Schulen in Südtirol, Deutsch/ Dänisch in entsprechenden Minderheitenschulen in Südschleswig und Nordschleswig[5]). Zu beachten ist, daß Muttersprache und dominante Verkehrssprache verschieden behandelt werden können: In Südtirol lernen deutschsprachige Kinder Italienisch als erste erweiterte Fremdsprache, wie auch italienischsprachige Kinder Deutsch lernen. Slowenischsprachige Kinder in den Provinzen Gorizia und Triest lernen zwar Italienisch, italienischsprachige Kinder im gleichen Gebiet aber nicht Slowenisch[6].

d) Zweisprachiger Unterricht (Unterricht in zwei gleichberechtigten Sprachen durch meist zweisprachige Lehrer kommt m.E. im üblichen öffentlichen Schulwesen nicht vor, wohl aber in bi-kulturellen, zweisprachigen Schulen).

e) Die landesüblichen Sprachen werden nach- und nebeneinander unterrichtet (Luxemburg: Im Kindergarten und in der Primarschule dominiert Letzebuergisch, in der Sekundarstufe I und in der beruflichen Bildung Deutsch, im Lycée und im Hochschulwesen Französisch).

II. Bei ausländischen/neu hinzugekommenen Minderheiten, insbesondere für Kinder von Arbeitsmigranten, finden sich folgende schulische Regelungen:

a) Völlige Nichtbeachtung von Sprache und Kultur im üblichen schulischen Angebot, jedoch besondere Maßnahmen und Hilfen zum Erlernen der jeweiligen Schulsprache (bis in die siebziger Jahre allgemein üblich; in Großbritannien für West-Indies und Bürger asiatischer Herkunft teils heute noch üblich).

b) Angebot an – meist freiwilligem – zusätzlichem Unterricht in der Muttersprache[7] (bzw. in der paßmäßig definierten Staatssprache, z.B. Türkisch für Kurden, Serbo-Kroatisch für Jugoslawen anderer Nationalität (Slowenen, Albaner, Mazedonier u.a.) in der Bundesrepublik Deutschland[8]);

   ba) finanziert und verantwortet durch die Herkunftsländer, meist bei Nutzung öffentlicher schulischer Einrichtungen (z.B. muttersprachlicher Zusatzunterricht in Frankreich) durch Lehrer aus dem Herkunftsland,
   bb) finanziert und verantwortet durch das Aufnahmeland (muttersprachlicher Unterricht in Hessen durch von Hessen angestellte und

besoldete Lehrer, die im Herkunftsland eine Lehrerausbildung absolviert haben; Urdu in Bradford/Großbritannien durch britische Staatsbürger asiatischer Herkunft).

c) Muttersprache als zunächst dominante Unterrichtssprache, übliche Verkehrssprache als erste Fremdsprache, die allmählich dominante Verkehrssprache wird. (Zweisprachige Klassen in Bayern[8].)

d) Bikulturelle, zweisprachige Schulen bzw. Klassen (deutsch-französische Gymnasien, deutsch-amerikanische Gemeinschaftsschule in Berlin, bilinguale Zweige an höheren Schulen.

e) Multikulturelle Schulen und Schulen mit multikulturellem Curriculum (Europa-Schulen in verschiedenen Ländern, Internationale Schulen, einzelne Schulen in Großbritannien, z.B. in London, Bradford u.a., teils auch UNESCO-Schulen).

Die Übersicht über die verschiedenen Modelle der Berücksichtigung der Muttersprache und der Kultur von Minderheiten weist auf die historische und soziale Bedingtheit der jeweils konkret in einer Gemeinde vorhandenen Möglichkeiten im öffentlichen Schulwesen. Daneben gibt es eine Fülle von Privatschulen und privaten zusätzlichen Einrichtungen, die zur Erhaltung der Minderheitssprache und -kultur beitragen: so. z.B. griechische Schulen in der Bundesrepublik Deutschland, Nachmittags- und Sonntagsschulen mit sprachlicher und/oder religiös/kultureller Unterweisung, z.B. polnische Schulen in der Bundesrepublik Deutschland, Nachmittagsschulen, Koranschulen, Folklore-Jugendgruppen u.a.

Der gemeinsame Arbeitsmarkt stellt eine der tragenden Säulen der Europäischen Gemeinschaften (EG) dar. Geht man weiter davon aus, daß ein großer Teil der derzeitig in der EG anwesenden ausländischen Arbeitnehmer hier bleiben und die EG weiter ausgebaut wird, so heißt das, daß fremdsprachige Kinder anderer Kulturen auch in Zukunft – und eher zunehmend – in Schulen der Länder der EG anwesend sein werden. Inzwischen zeigt sich ein bereits im letzten Jahrhundert aufgetretenes Phänomen, nämlich das der Weiterwanderung. Beispielsweise kommen viele der insbesondere im Elsaß und in Lothringen beschäftigten Türken nicht mehr direkt aus der Türkei, sondern bereits aus der Bundesrepublik Deutschland. Es ist also in Zukunft damit zu rechnen, daß die in den einzelnen Mitgliedsländern eingebürgerten Migranten bei wirtschaftlich ungleichgewichtigen Entwicklungen auch einen Arbeitsplatz in anderen Mitgliedsländern anstreben werden[9].

Die Berücksichtigung, die Minderheiten heute in den jeweiligen Bildungssystemen haben und in naher Zukunft finden werden, könnte modellhaften Charakter dafür haben, wie sprachliche und kulturelle Probleme in der EG auch in Zukunft behandelt werden[10].

Die Bildungssysteme, und insbesondere die Schulen in Ländern der EG, haben sich bisher nur um "anerkannte" und/oder kämpferische Minderheiten bemüht, so um die deutsche bzw. dänische Minderheit seit dem Ende des Ersten Weltkrieges, um die Südtiroler erst nach dem Zweiten Weltkrieg, neuerdings auch um Minderheiten in Frankreich.

Die Kinder neuer Minderheiten wurden jedoch nur auf politischen Druck hin berücksichtigt. Die Probleme von Kindern ausländischer Arbeitnehmer fanden (und finden) erst dann Beachtung, wenn ihre Anzahl beträchtlich hoch geworden ist, und auch nur dann, wenn deren Heimatländer einen gewissen Druck ausgeübt haben.

Sollten die Europäischen Gemeinschaften ein erster Schritt zu einer politischen Union sein – diese Zielvorstellung ist gerade wieder durch das Europäische Parlament bestätigt worden –, so muß neben eine Wirtschafts- und Arbeitsmarktpolitik auch eine gemeinsame Kultur- und Sprachenpolitik treten. Eine solche Politik kann m.E. nur von einer Erhaltung der vorhandenen sprachlichen und kulturellen Vielfalt ausgehen und gerade zahlenmäßig kleine Minderheiten zu stützen versuchen. Erfolgt dies nicht, so ist mit massiven Widerständen auch aus größeren Sprach- und Kulturgruppen zu rechnen, denn in den Europäischen Gemeinschaften sind alle in einer Minderheitenposition.

Angesichts der umrissenen Zukunftsperspektiven kann nur eine Vielzahl organisatorisch-inhaltlicher Lösungen für die Schule praktikabel sein. Staatsweite nationaleinheitliche Lösungen dürften wenig aussichtsreich sein. Am erfolgversprechendsten ist wohl eine Orientierung an den lokalen und regional gewachsenen und heute vorhandenen Verhältnissen. Insbesondere für untere, mittlere und ländliche Bevölkerungsschichten von Minderheiten (Gastarbeiter, arme Einwanderer, alteingesessene bäuerliche Minderheiten) fehlt es an Lösungen. Die übernational arbeitende Oberschicht (früher der europäische Adel, heute hohe Offiziere, Beamte und Manager multinationaler Konzerne) fand für sich schon immer relativ problemlos besondere Schulformen (z.B. zweisprachige und internationale Schulen).

Es ist auffällig, daß in den europäischen Ländern bikulturelle, zweisprachige Schulen sehr selten sind. Häufiger findet sich das Territorialitätsprinzip von Sprache (wie in Belgien und auch in der Schweiz).

64

Obwohl sich die Dominanz einer oder weniger Sprachen als Hauptverständigungssprache/n in der EG abzeichnet (insbesondere das Englische als lingua franca[11]), ist auch langfristig nicht mit der Herausbildung einer Einheitssprache zu rechnen. Im Gegenteil erscheint die Erhaltung der verschiedenen Sprachen und Kulturen als eine Grundvoraussetzung für Überleben und Ausbau der Europäischen Gemeinschaften, denn nur so wird sie von den unterschiedlichen Bevölkerungen akzeptiert werden. Die große Dichte an unterschiedlichen Sprachen und Kulturen führte schon immer zu einem regen gegenseitigen Austausch. Gerade aus den jeweiligen Grenzsituationen heraus sind hervorragende Kulturträger erwachsen.

Die vergangenen Jahrzehnte haben gezeigt, daß das Bild vom amerikanischen ‚melting pot', dem aus vielen verschiedenen Wurzeln gespeisten Baum mit einheitlichen Früchten, mehr ein Wunschbild war, als daß es der Realität in den USA entsprach. Der sogenannte amerikanische Weg scheint daher für Europa kein Modell darstellen zu können. Neuere amerikanische Erfahrungen, insbesondere aus Florida und Texas (z.B. in Miami) sollten jedoch berücksichtigt werden. Sie zeigen nämlich, daß Programme, die speziell für neue Minderheiten entwickelt und auf sie begrenzt werden (dort insbesondere Förderungsprogramme für lateinamerikanische Einwanderer), neue Spannungen schaffen, da sich alteingesessene Minderheiten (dort insbesondere Schwarzamerikaner) dadurch doppelt diskriminiert fühlen.

Daraus ist zu folgern, daß alte wie neue Minderheiten gleiche Rechte und gleiche Förderung im Bildungswesen erfahren, daß in der Schule a l l e eine entsprechende, angemessene sprachliche und kulturelle Förderung erhalten müssen. Um dies zu erreichen, scheinen landesweite einheitliche Lösungen nicht praktikabel. So gibt es z.B. neu hinzugekommene ethnische Minderheiten vorwiegend in Städten und industriellen Ballungsgebieten. Im ländlichen Raum stellen sich die Probleme anders, sie dürfen aber nicht vernachlässigt werden[12].

Folgende Thesen lassen sich aus diesen Überlegungen und Befunden ableiten:

1) Schulorganisatorische Modelle der Nichtbeachtung der Muttersprache sind Relikte nationalstaatlichen Denkens und einem Zusammenwachsen Europas nicht förderlich.

2) Modelle mit muttersprachlichem Unterricht und zweisprachigem, bikulturellem Unterricht sowie Schulen mit multikulturellem Curriculum sind in wesentlich größerer Anzahl wünschenswert und nötig. Bei der Auswahl der Modelle sollten lokale und regionale Gegebenheiten den Ausschlag geben[13].

3) Bei alteingesessenen und neuen Minderheiten mit einer eigenen tragfähigen, sozialen, gesellschaftlichen und ökonomischen Struktur wären insbesondere Modelle zweisprachig-bikultureller Prägung wünschenswert. Voraussetzung dafür ist insbesondere, daß beide Sprachen und Kulturen einen wichtigen Stellenwert auch im öffentlichen Leben (Dienstleistungsbereich, Vereine, Infrastruktureinrichtungen) einnehmen.

4) In Gebieten mit einer hohen sprachlichen und kulturellen Mischung ist zwar eine einheitliche Schulsprache notwendig, doch das Curriculum sollte multikulturell ausgerichtet werden. Dies impliziert insbesondere, daß auch Lehrer, die den Minderheiten angehören, dort unterrichten sollten und daß diejenigen Sitten, Gebräuche, Werte und Traditionen im Curriculum zu berücksichtigen wären, die im Schuleinzugsbereich eine Rolle spielen[14].

5) Multikulturell in diesem Sinne bedeutet also die Orientierung an den im lokalen und regionalen Bezug vorhandenen Kulturen. Entscheidend dabei wäre nicht die Anzahl, sondern eher die soziale Infrastruktur, d.h. die Frage, inwieweit es ein Vereinsleben, religiöse Vereinigungen, spezielle Dienstleistungsangebote und Geschäfte aus einer bestimmten Tradition und Kultur gibt. Nationale Entscheidungen können in diesem Sinne keine Multikulturalität in Schulen einführen, sie können sie nur zulassen[15].

6) Der Rahmen für eine solche Zulassung müßte allerdings sehr detailliert diskutiert werden. Einmal wäre dabei zu klären, welche unverzichtbaren Bestandteile enthalten sein sollten (etwa Koedukation, Sport- und Schwimmunterricht, christliche Grundausrichtung), was reduziert oder zurückgenommen werden könnte (z.B. der erst kürzlich eingeführte Sexualkundeunterricht, zumal er sehr unterschiedlich gehandhabt wird) und was die Schule den Eltern garantieren sollte (z.B. die Einhaltung bestimmter Rituale vor den Mahlzeiten, die Zusammensetzung des Essens nach bestimmten Regeln oder auch ihre Zubereitung nach bestimmten Vorschriften)[16].

7) Auf lokaler Ebene muß eine entsprechende Diskussion geführt und in Kompromisse umgesetzt werden. Voraussetzung dafür sind die Verankerung der Schule in der Gemeinde und eine gute Zusammenarbeit zwischen Schulbehörde, Lehrerschaft, Eltern und den gesellschaftlichen Gruppen. Nur so können verschiedene Traditionen und kulturelle Werte in der Schule lebendig werden und kann der Tendenz zu reinem Folklorismus begegnet werden.

8) Dieser Ansatz ist ein traditionell pädagogischer, der vom Kinde ausgeht. Dies erfordert, daß die Lehrer neben dem fachlichen und beruflichen Rüstzeug auch über gute Kenntnisse des Schulmilieus ihrer Schule verfügen müssen.

9) In Gebieten mit hoher Mischung wird allerdings eine Förderung und Respektierung von Muttersprache und Herkunftskultur der Familie mit schulischen Mitteln allein nicht ausreichend möglich sein. Gerade hier aber erscheinen solche Maßnahmen zur Stabilisierung der persönlichen Identität besonders wichtig, da letztere erst ein gedeihliches Zusammenleben eröffnet. Deshalb sollte auf die Möglichkeiten der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung zurückgegriffen werden. Sie bedürfen der Förderung und Unterstützung.

Für alle Schulen aber, also auch für diejenigen, die nur von der jeweiligen alteingesessenen Bevölkerung besucht werden, erscheinen gewisse N e u o r i e n t i e r u n g e n notwendig zu sein. Einige wichtige seien nachstehend aufgeführt:

10) Es wäre notwendig, das Schulcurriculum über das vorhandene Ausmaß hinaus zu europäisieren[17]. Bedeuten würde das insbesondere eine Entnationalisierung und eine Ausrichtung an den regional gegebenen Sprachen und Kulturen (regionaler Bezug) unter Berücksichtigung europäischer Zusammenhänge. Diese erschließen sich deutlich in den gemeinsamen Zügen europäischer Geschichte und Kultur. In den naturwissenschaftlichen und den Sachfächern müßte ein gemeinsamer Grundkanon im materiellen Bereich erarbeitet werden (z.B. in welcher Klassenstufe welche mathematische Rechenart oder Funktion bearbeitet wird).

11) Das Unterrichtsmaterial müßte authentischer werden und zwar in dem Sinne, daß Unterrichtsmaterialien, die einen geographischen oder kulturellen Bezug haben, nur in Zusammenarbeit mit Betroffenen erstellt werden. Gute Beispiele scheinen mir deutsch-französische Koproduktionen über Geschichte, Geographie, Land und Leute im Oberrheingraben oder die Darstellung türkisch-islamischer Feste durch die Zusammenarbeit deutscher und türkischer Lehrer zu sein.

12) Im Sprachunterricht – in der Mutter- wie in einer Fremdsprache – ist eine Umorientierung notwendig. Auszugehen ist von einer grundsätzlichen Mehrsprachigkeit des Menschen (Hochsprache, Umgangssprache, Dialekt, Fachsprache, Fremdsprache u.a.m.), ferner davon, daß Sprache immer der Verständigung dient und daß eine lebendige benutzte Sprache nie abgeschlossen und festliegend ist, sondern sich ständig in Struktur und Wortschatz verändert. Beim Fremdsprachenunterricht sollte über die in den letzten Jahren erfolgte Orientierung auf reale oder wahrscheinliche Kommunikationszusammenhänge hinaus besonderer Wert auf einen authentischen Bezug zur fremden Sprache, Kultur und Gesellschaft gelegt werden. Zu fordern wäre hier, daß europäische Fremdsprachen auch von muttersprachlichen Lehrern unterrichtet werden können, denn sie sind schon als Personen authentische Zeugen ihrer Sprache und Kultur.

13) Ähnliches gilt auch für den muttersprachlichen Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer. Je mehr die Verfestigung des Aufenthalts oder die Einbürgerung von EG-Ausländern fortschreitet, umsomehr sollten die Lehrkräfte aus den Minderheiten selbst rekrutiert werden. Nur sie können die lebendige Kultur der Minderheit repräsentieren; ihnen sind gleiche Ausbildungs- und Beschäftigungschancen zu geben[18].

14) Innerhalb der EG setzt dies die Etablierung eines gemeinsamen Arbeitsmarktes für Lehrer, insbesondere für Sprachlehrer, in naher Zukunft voraus.

15) Die Forderung nach einem gemeinsamen Arbeitsmarkt für Lehrer dürfte, trotz der damit verbundenen enormen Schwierigkeiten, von zentraler Bedeutung sein[19]. Die derzeitigen Regelungen in fast allen EG-Mitgliedsländern sind extrem nationalistisch und begünstigen teilweise in absurdem Maße die Landeskinder. Eine systematische Abschottung durch ein akribisches Berechtigungswesen schließt sogar Angehörige des gleichen Landes aus[20].

Die letzten Jahre haben gezeigt, daß mit dem Anwachsen des Problembewußtseins zur schulischen und kulturellen Situation großer und damit staatlich problematischer Minderheitengruppen auch das Bewußtsein kleiner Minderheitengruppen gewachsen ist. Es gibt meiner Ansicht nach kein Argument, das von außerhalb an eine sprachliche und kulturelle Minderheit herangetragen wird, welches die Rechtfertigung dafür liefern könnte, daß diese Gruppe im öffentlichen Schulwesen nicht berücksichtigt werden sollte. Nur eine hohe Bereitschaft und Flexibilität bei der Berücksichtigung sprachlich-kultureller Minderheiten im Schulwesen wird auch die unterschwellige Angst vor dem kulturellen und sprachlichen Untergang in kleinen Mitgliedsländern der Europäischen Gemeinschaften abbauen können. Dies aber ist eine Grundvoraussetzung für die Weiterentwicklung der Europäischen Gemeinschaften.

Anmerkungen

1) Zahlen zusammengestellt nach Angaben zu den einzelnen Ländern. In: Der Fischer Weltalmanach 1982, Frankfurt: Fischer Taschenbuchverlag 1981.

2) Bezüglich Belgien ging nur die Zahl der deutschen Minderheit von 0,1 Mio. ein.
Gerade aus einer europäischen Sicht werden Minderheiten unterschiedlich definiert. So zählt WIRT z.B. Flamen und Wallonen in Belgien zu Minderheiten (WIRT, Frederick M.: The Stranger within my Gate: Ethnic Minorities and School Policy in Europe. In: Comparative Education

Review 23(1979)1, S.17-40. Anders: MARKEFKA, M.: Volksgruppen und Minderheiten in der Europäischen Gemeinschaft. In: LEHMANN, Hans Georg (Hrsg.): Die europäische Integration in der interdisziplinären Lehrerbildung. Bonn: Europa Union Verlag 1981, S.119-135; dort auch eine Tabelle zu Mehrheitsbevölkerung, Volksgruppen und Ausländern.

3) Diese Einteilung entspricht etwa der von Maurice CRAFT vorgenommenen Einteilung. Siehe: The Education and the Cultural Development of Migrants, Straßburg: Council of Europe 1983, Nr. DECS/EGT (83)10, S.8.

4) Die Änderung der Sprachenpolitik durch die Regierung Mitterand mit der Zulassung des Unterrichts von mehr Regionalsprachen, traf auf eine Nachfrage, die nicht befriedigt werden konnte, da Lehrer und Stellen fehlten. Siehe z.B. ROBERT, Marie-Christine: L'enseignement du breton et les promesses socialistes. In: Le Monde, Nr. 11728 vom 13.10.1982, S.12.

5) BYRAM, M.S.: Minority Schools in the Former Duchy of Schleswig. In: Journal of Multilingual and Multicultural Development 2(1981)3, S.175-182. Aber auch solch alte Minoritätsschulen können Rekrutierungsprobleme haben: SØNDERGAARD, Bent: Öffnung ja – Identitätsverlust nein? Zur Problematik der deutsch-dänischen Minderheitsschulen. In: Grenzfriedenshefte (1983)2, S.84-89.

6) Vgl. ARNOLD, Ernst: Unterricht und Erziehung im italienischen Bildungswesen. Weinheim: Beltz 1981, S.159-166.

7) Zum Problem des Begriffs ‚Muttersprache' in bezug auf die ‚Richtlinien des Rates der Europäischen Gemeinschaft über die schulische Betreuung der Kinder ausländischer Arbeitnehmer' vom 25. Juli 1977: BROOK, Margaret R.M.: The ‚Mother-Tongue' Issue in Britain: Cultural Diversity or Control? In: British Journal of Sociology of Education, 1(1980)3, S.237-256.

8) Eine ausgezeichnete synoptische Darstellung der Lage in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland bietet: WINTERS-OHLE, Elmar; ALBRECHT, Georg: Synopse der Beschlüsse der Kultusministerkonferenz, der Bundesländer und Berlin(West) zum muttersprachlichen Unterricht und Unterricht in der Muttersprache mit Kindern der ausländischen Arbeitnehmer in der Bundesrepublik Deutschland (Stand Frühjahr 1983). In: Deutsch lernen, (1983)1, S.50-74.

9) Das Papier der Commission of the European Communities V/192/82 EN vom 11.2.1982 ‚Report on the Activities for the Education and Vocational Training of Migrant Workers and their Families in the European Community 1975-1981' weist in Tabelle III für 1976 aus, daß in neun Mit-

gliedsstaaten von insgesamt 1,625 Mio. aus einem anderen Mitgliedsstaat kamen. Wenn man Griechenland hinzu zählt, handelt es sich um rund 2 Mio., einem Drittel aller ausländischen Beschäftigten.

10) Siehe dazu auch: Europäisches Parlament: Bericht über eine Gemeinschaftscharta der Regionalsprachen und -kulturen und eine Charta der Rechte von ethnischen Minderheiten. Abgedruckt in: SWIFT, James (Hrsg.): Bilinguale und multikulturelle Erziehung – Ein Reader –. Würzburg: Königshausen und Neumann 1982, S.140-142.
Zu dem Anstoß, den die ‚Richtlinien des Rates der Europäischen Gemeinschaften über die schulische Betreuung der Kinder ausländischer Arbeitnehmer' vom 25. Juli 1977 in Großbritannien für die Diskussion der Sprachenfrage gaben, vgl. TSOW, Ming: Ethnic Minority Community Languages: A Statement, 4(1983)5, S.361-384.
Dabei ist der wichtige Hinweis zu beachten, daß Geschichte und Kultur nur insgesamt akzeptiert werden können, also mit den für gut und für schlecht gehaltenen Elementen. Siehe z.B. Französischunterricht und deutsches Selbstverständnis. In: JOUHY, Ernest: Nicht auf Tafeln zu lesen ... Frankfurt a.M.: päd. extra Buchverlag 1983, S.230-236.

11) Dies ist für den Wissenschaftsbereich behandelt von BECKER, Joachim H.: Wissenschaftssprache Nummer eins. In: Transfer 15, S.116-118, Beiheft zu DUZ, 40(1984)1/2.

12) Die Probleme fremdsprachiger Kinder in Ballungsräumen sind evident. Kinder und ihre Eltern, die außerhalb wohnen, haben jedoch auch besondere Probleme. Siehe z.B. DERENBACH, Rolf: Notwendigkeit und Probleme einer flächendeckenden Schulpolitik für ausländische Kinder und Jugendliche. In: Informationen zur Raumentwicklung, (1980)11, S.543-571.

13) In dem zentral kaum steuerbaren niederländischen Schulwesen haben sich unterschiedliche Modelle entwickelt. Siehe HOHMANN, Manfred; LATHMAN Eva A.: Ausländische Kinder im niederländischen Schulwesen. In: Ausländerkinder, Forum für Schule & Sozialpädagogik, (1981)8, S.17-32.

14) Die Schwierigkeiten auch auf lokaler Ebene und die nach kulturellem Hintergrund unterschiedlich eingeschätzten Maßnahmen beschreibt und analysiert STONE, Maureen: The Education of the Black Child in Britain. Glasgow: Fontana Paperbacks 1981, und macht darin die kulturelle Dimension zur Entwicklung von Selbstachtung und Selbstvertrauen in Minderheiten deutlich.

15) Andere Schlußfolgerungen legen nahe: DORN, Andrew; TROYANA, Barry: Multiracial Education and the Politics of Decision-Making. In: Oxford Review of Education, 8(1982)2, S.175-185.

16) Die Lokalisierung oder Regionalisierung der Entscheidung über die ins Curriculum einzubeziehenden Kulturelemente löst das prinzipielle Problem nicht, wie zu verfahren ist, wenn Werte und Ausdrucksformen zweier dort existierender Kulturen unvereinbar sind oder die dominante Kultur sie für unvereinbar erklärt. Vgl. WIRT, Frederick M.: A.a.O., Anm. 2 oder SMOLICZ, J.J.: Verinnerlichte Werte kulturelle Identität. In: NITZSCHKE, Volker (Hrsg.): Multikuturelle Gesellschaft, multikulturelle Erziehung. Stuttgart: Metzler 1982, S.29-47. In die vorgeschlagene Richtung geht ein Pilotversuch in Marseille: Pilot Scheme on the Teaching of the Language and Culture of Origin of Children of Migrant Workers attending Schools in the Marseille Area. Commission of the European Communities, Umdruck Nr. V/365/82 – EN vom Mai 1982.

17) Zu Geschichte, Stand, Definition siehe insbesondere die Beiträge von KNECHTGES, KANZ, EGER und LEHMANN. In: LEHMANN, Hans-Georg: Die Europäische Integration in der Lehrerbildung. Bonn: Europa Union Verlag 1981.

18) Wie außerordentlich wichtig dieser Aspekt ist, zeigt z.B. die Untersuchung von DRIVER, Geoffrey: Classroom Stress and School Achievement: West Indian Adolescents and their Teachers. In: JAMES, Alan; JEFFCOATE, Robert (Hrsg.): The School in the Multicultural Society. London: Harper & Row 1982.

19) Die Schwierigkeiten schon mit allgemeinen Bildungsnachweisen zeigt: OBSCHELP, Peter: Bewertung ausländischer Bildungsnachweise. In: Zeitschrift für Ausländerrecht und Ausländerpolitik, 1(1981)2/3, S.117-121. Eine Arbeitsgruppe "Anerkennung der Befähigungsnachweise von Lehrkräften in der Gemeinschaft" beschäftigt sich seit 1978 mit der Frage. Die ersten Arbeitsjahre mußten für die Entwicklung eines akzeptablen Fragebogens verwendet werden; Ergebnisse sind mir bisher nicht bekannt geworden.

20) So werden z.B. nicht alle Lehramtsprüfungen bzw. Fachausbildungen aus einzelnen Bundesländern von anderen Ländern in der Bundesrepublik Deutschland anerkannt, was Landeskinder begünstigt. Im flämischen Teil Belgiens unterrichten flämische Lehrer Französisch, im wallonischen Teil wallonische Lehrer Flämisch als Fremdsprache. Ein in der

Bundesrepublik geborener Italiener, der hier die Schule besucht hat, hat kaum eine Chance, als Lehrer in den deutschen Schuldienst aufgenommen zu werden, es sei denn, er läßt sich in Italien zum Lehrer ausbilden und wird dann für den muttersprachlichen Unterricht eingestellt.

Cornelia Mattern

Private Bildungsfinanzierung und Theorie der öffentlichen Güter*

Zusammenfassung:

Das in der Bundesrepublik faktisch bestehende staatliche Bildungsmonopol impliziert, daß der Staat das Bildungsangebot finanziert und produziert. Hierfür liefert weder die Theorie der öffentlichen Güter noch das Konstrukt der "merit wants" befriedigende theoretische Begründungen, so daß eine Ergänzung des Staatsschulwesens durch private Anbieter finanzwissenschaftlich durchaus als diskussionswürdig erscheint. Mit der Forderung nach Pluralität im Bildungssystem sind aber z.T. recht umstrittene bildungs- und gesellschaftspolitische Implikationen verbunden, deren Durchsetzung von der Art und Finanzierung der Bildungseinrichtung abhängig und damit steuerbar ist, wie am Beispiel der Finanzierung der Waldorfschulen gezeigt wird.

Summary:

The state monopoly of education existing in the F.R.G. implies that the State produces and subsidizes any educational provision. There is no satisfactory theoretical foundation for this, neither in the theory of public goods nor in the idea of "merit wants". Therefore, supplementing state schools by means of private initiatives seems to be worth discussing with regard to the financial aspect. Yet the claim for plurality in the educational system is connected with controversial educational and social implications. Whether they will become effective is dependent on the way an educational institution is subsidized which might give rise to manipulation. This is exemplified by the kind of financial support given to Waldorf Schools.

* Überarbeitete Fassung eines Referats für die Tagung des Ausschusses "Bildungsökonomie" der Gesellschaft für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (Verein für Socialpolitik) vom 28. bis 30.9.1983 in Freiburg, Brsg.

1 Einführung

Das Thema des Beitrags scheint einen Widerspruch zu enthalten: Insofern nämlich, als sich öffentliche Güter ja gerade dadurch auszeichnen, daß sie n i c h t privat finanziert werden. Außerdem werden verschiedene Aspekte privater Bildungsfinanzierung am Beispiel der Waldorfschulen problematisiert, die ja bekanntlich in großem Umfang staatlich subventioniert werden, explizit das Stigma "privat" schon allein mit Hinweis auf ihre Gemeinnützigkeit zurückweisen, sich vielmehr ebenfalls als öffentliche Schulen verstehen und sich in Abgrenzung zu staatlichen Schulen als f r e i e Schulen oder besser: Schulen in freier Trägerschaft bezeichnen. Weiterhin wird zu zeigen sein, daß Bildung mit der Theorie der öffentlichen Güter eigentlich gar nicht kompatibel ist. All diese Einschränkungen weisen auf ein Grundübel hin, das immer wieder deutlich wird, wenn es um Fragen der Bildungsfinanzierung geht. Neben Abgrenzungs- und Zuordnungsschwierigkeiten besteht nach wie vor ein erhebliches Theoriedefizit. Die Finanzwissenschaft liefert uns zwar mit ihrer Theorie der öffentlichen Güter einen zur Theorie der privaten Güterproduktion und -bereitstellung unverzichtbaren Antipoden und vervollständigt durch diesen "polar case" das feine Netzwerk der ökonomischen Theorien – aber eben auch überwiegend nur der Theorien. Das praktische Beispiel paßt meist irgendwo dazwischen und findet aus dieser Black-Box zwischen den Antipoden nur schwer und selten Eingang in theoretische Erörterungen. So erscheint auch im Hinblick auf Bildungsfinanzierung eine Markt- oder Plan-Diskussion in dieser Polarität nicht mehr zeitgemäß, soll sie nicht lediglich einer Problematisierung vorgeschlagener Finanzierungsalternativen dienen, um dadurch das Kategorienbündel weiter zu differenzieren. Noch fataler wird es dann, wenn es darum geht, die unterschiedlichen theoretischen Positionen empirisch abzusichern.

Trotzdem sollen in einem ersten Schritt die theoretischen Grundpositionen privater und öffentlicher Güterbereitstellung noch einmal in aller Kürze nachgezeichnet werden. Dies ist zum einen wichtig, um sich gegenüber der in der Fachliteratur keineswegs eindeutig verwendeten Begrifflichkeit als Nicht-Finanzwissenschaftler wenigstens terminologisch abzusichern. Zum anderen hat in der Vergangenheit eine Verschiebung der Legitimationslast stattgefunden: Ging es ursprünglich zumindest argumentatorisch um Erklärungen, warum bei bestimmten Gütern der Markt versagt, ja versagen muß und sich darum Verletzung der Konsumentensouveränität durch Staatsintervention rechtfertigt, so zeigt sich zumindest für das allgemeinbildende Schulwesen – und hierum geht es – eher ein umgekehrter Tatbestand.

Jeglicher Versuch von Elterninitiativen – aus mehr oder minder berechtigter Unzufriedenheit mit dem aufgezwungenen Mittelmaß –, in diesem Felde Fuß zu fassen, wird von Staatsseite als ungerechtfertigte Einmischung in scheinbar naturrechtliche Monopolgewohnheiten gewertet und auf verschiedenste Art und Weise versucht abzuweisen.

Daneben steht, daß viele nach wie vor verwirklichungswerte Ziele des sogenannten Bildungsaufschwungs auch heute noch auf Realisierung warten, die Anstrengungen im Bildungsbereich also keineswegs mit dem Argument erschöpfter Ressourcen nachlassen dürfen. Trotzdem schaffen leere Staatskassen natürlich politische Realitäten. Um so wichtiger wird es, sich hier nach Alternativen umzusehen. Der theoretischen Erörterung sei darum als Frage vorangestellt, wieweit sich aus der Gütertheorie eine nun in Umkehrung derartiger Fragestellungen ergänzende p r i v a t e (Teil-)Finanzierung auch für das ganze allgemeinbildende Schulwesen oder einen Teil desselben rechtfertigen läßt.

2 Normative Güterkategorisierung

Quantität und Qualität der Güterproduktion – so lautet verkürzt eine idealtypische volkswirtschaftliche Grundannahme – bestimmen in einer Marktwirtschaft die Gesetze des Marktes. Das heißt, Angebot und Nachfrage nach bestimmten Gütern regulieren sich bis zum Gleichgewichtszustand über den Preismechanismus selbst. Auf die Problematik dieser Grundannahme soll hier nicht weiter eingegangen werden. Vielmehr geht es um die Bestimmung der Kriterien, die ein Gut erfüllen muß, um den Selbstregulierungsmechanismus des Marktes überhaupt greifen zu lassen: Eine Grundvoraussetzung für die Marktfähigkeit eines Gutes ist, daß es sich in einzelne verkaufbare Einheiten teilen läßt. Dieses als T e i l b a r k e i t s p r i n z i p bezeichnete Charakteristikum führt durch den implizit enthaltenen Hinweis auf Individualisierbarkeit zum A u s s c h l u ß p r i n z i p als einem der beiden Hauptkriterien voll marktfähiger Güter. Durch den Ausschluß anderer Mitbenutzer wird die individuelle Nutzung eines Gutes garantiert, d.h. der Nutzen läßt sich vollständig internalisieren. Damit ist die Möglichkeit individueller Nutzenzurechnung verbunden.

Dieses N u t z e n z u r e c h n u n g s p r i n z i p bedingt das zweite Hauptkriterium marktfähiger Güter: Ihr Konsum muß rivalisieren. Güter, auf die das Ausschlußprinzip und das Rivalitätsprinzip anwendbar sind, werden als p r i v a t e G ü t e r bezeichnet und können über den Markt bereitgestellt werden. Die Erkenntnis, daß

diesen Kriterien längst nicht alle Güter genügen, erfordert kein langes Nachdenken. Nun verdanken wir der Finanzwissenschaft und hier besonders, um nur einen Namen zu nennen, Paul A. SAMUELSON[1] die Etablierung einer zweiten großen Güterkategorie, die der öffentlichen Güter.[2] Bei dieser Gütergruppe treffen die oben entwickelten Charakteristika gerade nicht zu: Öffentliche Güter sind nicht teilbar und stehen tendenziell "allen" zur Verfügung,[3] weil Mitnutzer nicht ausgeschlossen werden können oder sollen. Der Nutzen ist also nicht internalisierbar, das Gut weist hohe externe Effekte auf. Dies schmälert den individuellen Nutzen jedoch keineswegs, da der Konsum – und das ist das wichtigste Kriterium – bei öffentlichen Gütern nicht rivalisiert, d.h. die Grenzkosten gleich Null sind.

Für solche Güter würde die Bereitstellung über den Markt versagen. Hier muß darum der Staat für ausreichende Bereitstellung sorgen. Die Notwendigkeit staatlicher Aktivitäten ergibt sich also aus dem Marktversagen. Hier wird dann allerdings der marktwirtschaftlichen Ordnung geheiligtes Prinzip, die Konsumentensouveränität, empfindlich gestört, indem der Staat private Einkommen abschöpft, um damit nach eigenem Ermessen, legitimiert zwar durch den politischen Willensbildungsprozeß, öffentliche Güter bereitzustellen. Nun ist es gar nicht so einfach, Güter ausfindig zu machen, für die nach dieser Definition staatliche Bereitstellungspflicht besteht. Das klassische und vielzitierte Beispiel für ein solches öffentliches Gut ist die Verteidigung. Häufiger finden sich Güter, für die nur eines der beiden genannten Hauptkriterien zutrifft, also entweder das Ausschluß- oder das Rivalitätsprinzip. Diese werden als gemischte Güter oder Mischgüter bezeichnet. Hier ist sowohl private als auch staatliche Bereitstellung denkbar, wobei in der Regel auch Verfechter des Marktmodells staatliche Aktivitäten zumindest in Höhe der externen Effekte akzeptieren. Auf ein weiteres Klassifikationsproblem, das im Hinblick auf Bildungsfragen von Interesse sein dürfte, macht besonders MUSGRAVE aufmerksam.[4] So treffen für verschiedene Güter die Kriterien "Nichtausschluß" und "Nichtrivalität" nur bis zu einer bestimmten Kapazitätsgrenze zu. Wird diese Kapazitätsgrenze überschritten, ändert sich auch der Charakter des Gutes. Übersteigt z.B. die Klassenfrequenz eine bestimmte Zahl, kann das insgesamt zu einem Qualitätsverlust führen, kann die Lerneffektivität – was immer das heißen mag – für alle Schüler sinken. Solche Kapazitätsgrenzen werden gerade im Bildungssystem häufig durch entsprechende Selektionsmechanismen gesichert.

Zuletzt sei hier noch einmal ausdrücklich auf einen in der Literatur in der Regel säuberlich getrennten, in der Praxis aber ständig

vermischten und verwischten Tatbestand hingewiesen: Bei all diesen kategorialen Erörterungen geht es lediglich um die Frage der B e r e i t s t e l l u n g der Güter, also um ihre Finanzierung; nicht jedoch ist damit auch schon das Urteil über die P r o d u k t i o n gesprochen.[5]

So ist der Tatbestand, daß viele öffentlich bereitgestellte Güter (also öffentliche oder gemischte Güter) privat produziert werden, allenthalben bekannt. Ein typisches Beispiel ist hier der Straßenbau. Ebenso wird ein im Sinne der oben entwickelten Kriterien privates Gut bzw. privater Dienst wie die Müllabfuhr bei uns öffentlich "produziert".

Damit verlassen wir die normative Ebene und wenden uns dem Phänomen der merit wants zu.

3 Merit wants

In die eben entwickelten Kategorien zur Klassifizierung privater, öffentlicher und gemischter Güter paßt das Phänomen der merit wants, wie es von MUSGRAVE[6] geprägt wurde, m.E. nicht, können neben öffentlichen und gemischten Gütern doch durchaus auch private Güter, indem ihnen merit-wants-Charakter politisch zugeschrieben wird, unter die staatliche Bereitstellungspflicht fallen. Insofern sollte man sich auch einem synonymen Gebrauch der Begriffe "gemischte Güter" und "meritorische Güter", wie er oft in der Literatur auftaucht, nicht anschließen. So betont auch MUSGRAVE selbst: "Das hier behandelte Problem (der meritorischen Güter, C.M.) darf daher nicht verwechselt werden mit der Unterscheidung zwischen privaten und öffentlichen Gütern als solchen (...). So steht die Allokation auf der Basis meritorischer Güter außerhalb dessen, was hier als Theorie der öffentlichen Güter verstanden wurde. In allen diesen Fällen ist ... augenscheinlich, daß ein Eingriff im Hinblick auf private Güter ... genauso gut vorgenommmen werden kann wie im Hinblick auf die Güter, die wir als öffentliche bezeichnet haben. Das Problem der öffentlichen Güter und das der meritorischen Güter muß also voneinander getrennt werden."[7]

Das merit-wants-Phänomen erscheint eher als politische Legitimationskategorie für Staatsintervention in Form von staatlicher Bereitstellung und im Bildungszusammenhang häufig auch gleichzeitig staatlicher Produktion von Gütern, die zumindest teilweise durchaus marktfähig wären. Ausgangspunkt war für MUSGRAVE denn auch die Beobachtung konkreter Budgetpolitik und der Versuch, mit einer mehr praxisorientierten Kategorie, die willentliche Beschneidung indivi-

dueller Präferenzen durch den Staat zu erklären. So handelt es sich bei den merit wants auch eher um einen eingängigen ex post Erklärungsansatz, keineswegs aber um eine neue Güterkategorie im strengen Sinne, wie die Bezeichnung "meritorische Güter" irrtümlicherweise vermuten lassen könnte.

Merit wants bezeichnen u n a b h ä n g i g von der Güterart solche Güter, die vom Staat allein schon wegen ihrer gesellschaftspolitischen Relevanz bereitgestellt werden, da zu befürchten ist, daß diese Güter vom einzelnen Bürger mangels ausreichender Information oder infolge irrationaler Entscheidungen aufgrund verzerrter Präferenzen in einem unter dem gesellschaftlich wünschbaren Umfang liegenden Maße nachgefragt würden. Hier definiert eine – natürlich legitimierte – Gruppe entsprechend ihrer eigenen Präferenzen den gesellschaftlich wünschbaren Umfang der Güternachfrage anstelle des einzelnen Konsumenten, dem diese Fähigkeit noch abgesprochen wird. Immer wieder wird dieser Tatbestand in der Diskussion um die merit wants als Problempunkt artikuliert, den ANDEL in seinem vielzitierten Satz als Frage danach zusammenfaßt, wer denn nun entscheidet, "... wann die Grenze zwischen wohlwollendem Eingriff im Interesse der Betroffenen und autoritärem, rücksichtslosem Zwang überschritten wird."[8]

Wir kehren nochmals zur Ausgangsfrage zurück und prüfen, ob sich aus der Gütertheorie eine ergänzende private Finanzierung auch für das allgemeinbildende Schulwesen rechtfertigen läßt, und zwar auf der normativen Ebene der Gütertheorie:

Das Bildungsangebot des allgemeinbildenden Schulwesens ist rein theoretisch durchaus in verkaufbare Bausteine wie Schuljahre oder Unterrichtsstunden einteilbar. Auch ist das Ausschlußprinzip anwendbar und wird durch ein gestuftes System von Selektionsmechanismen realisiert. Zwar sichern Schulpflichtgesetze heute zumindest für eine gewisse Anzahl von Jahren für alle den Zugang zu entsprechenden Bildungseinrichtungen, das aber ist Resultat ordnungspolitischer Verantwortlichkeit des Staates und liegt nicht schon im Charakter des Gutes Bildung begründet.

Das Rivalitätsprinzip trifft ebenfalls zu, allerdings, wie weiter oben bereits erwähnt, erst nach Überschreiten bestimmter Kapazitätsgrenzen. Diese Zusammenhänge sind in der entsprechenden Literatur ausführlich abgehandelt.

Am schwierigsten ist wohl das Problem der Nutzenzurechnung. FRIEDMAN hat hinsichtlich des allgemeinbildenden Schulwesens jegliche Nutzeninternalisierung verneint,[9] was uns über die externen Effekte wieder zum Phänomen der merit wants führt. Hinsichtlich der Ausgangsfrage kann erst einmal konstatiert werden, daß es sich bei

Bildung auf der Basis der entwickelten Kriterien keinesfalls um ein spezifisch öffentliches Gut handelt, sondern allenfalls um ein gemischtes Gut mit merit-wants-Charakter, d.h., daß sich eine ergänzende private Fianzierung auch des allgemeinbildenden Schulwesens durchaus mit der Gütertheorie begründen ließe. Diese Feststellung hat allerdings lediglich kategorialen Charakter. Die Wünschbarkeit privater Bildungsangebote bedarf p o l i t i s c h e r Entscheidungen.

Im Zusammenhang der merit wants soll noch auf drei Aspekte eingegangen werden:

1) auf das Problem der externen Effekte,
2) auf den Informationsgesichtspunkt und
3) auf die Frage verzerrter Präferenzen.

ad 1) Der merit-wants-Charakter des Gutes Bildung steht außer Frage und damit eine grundsätzliche Befürwortung staatlicher Bereitstellungspflicht dieses Gutes. Insofern bedarf es zur Begründung auch keiner – sowieso immer nur sehr fragwürdigen – Quantifizierung der externen Effekte, die m.E. – und hier nicht in Übereinstimmung mit FRIEDMAN – immer im Zusammenhang mit Bildung auftauchen, wenn auch sicher in unterschiedlichem Maße.[10] Bestimmt enthält auch das LOWE'sche "Partizipationsgesetz" viel Richtigkeit, das die Bildungsnachfrage des Einzelnen in Abhängigkeit von seiner bereits konsumierten Bildungsmenge begreift,[11] so daß ein bestimmtes Quantum jedem Bürger einer Gesellschaft, die auf Bildung basiert und dieses Gut nach wie vor hoch einschätzt, auch garantiert sein sollte. Ebenfalls sollen Bemühungen um Realisierung von mehr Chancengleichheit im Bildungssystem nicht zuletzt durch den Versuch, schulische Selektionsmechanismen so weit wie möglich hinauszuschieben, das Bildungssystem also wenigstens während der ersten Schuljahre einheitlich und selektionsarm zu gestalten, keineswegs gering geachtet werden. Das alles ist unter dem Aspekt der Verteilungsgerechtigkeit bereits ausführlich diskutiert worden.[12] Vor diesem Hintergrund sind auch die Sorgen und Befürchtungen besonders hinsichtlich privater Initiativen im Grundschulbereich verständlich. Trotzdem bleibt als ernste Frage, ob Zwangsmaßnahmen im derzeitigen Ausmaß und das Selbstverständnis, mit dem das staatliche Bildungsangebot bar aller Alternativen heute präsentiert wird, hier die richtigen Antworten sind.

ad 2) Was die Vollständigkeit der Information über das Angebot für potentielle Bildungsnachfrager angeht, so trifft sicher HEADs Feststellung zu, daß es um diese um so schlechter bestellt ist, je umfassender das Gut ist, je indirekter und entfernter der Nutzen aus dem Gut ist und je seltener es gekauft wird.[13] Dies ist aber ein nicht zu leugnender Umstand, mit dem viele Konsumentenentscheidungen belastet sind. Der Markt behilft sich mit Werbung bzw. nimmt den Kaufinteressenten in die Pflicht, selbst aktiv zu werden, sich zu informieren, will er nicht das Nachsehen haben. Der Staat als Teil monopolistischer Bildungsanbieter tut hier dagegen herzlich wenig – er verordnet und der Bürger verläßt sich darauf. Es sei darauf hingedeutet, daß das Informationsargument auch bei staatlich bereitgestellten Gütern doch keinesfalls hinfällig wird.

ad 3) Verzerrte Präferenzen des Einzelnen sollen deren Entzerrung durch wohlmeinend Besserwissende rechtfertigen. So konstatiert MUSGRAVE, daß "... eine zeitweilig auferlegte Konsumentscheidung als Teil eines Lernprozesses erwünscht sein (kann), mit dem im nachhinein eine intelligentere freie Entscheidung herbeigeführt wird."[14] Als Teil eines Lernprozesses erscheint dies als akzeptabel. Lernen steht dabei in engem Zusammenhang mit Üben. Wo aber bieten sich Übungsfelder für rationale Wahlentscheidungen im Bildungssystem, die letztlich irgendwann zur Aufhebung dieser Entmündigung durch den Staat führen könnten? Weiterhin erscheint der Hinweis von KUNA wichtig, daß verzerrte Präferenzen ein Problem der Nachfrageseite sind, das der Staat durch Kostenfreiheit auf der Angebotsseite beeinflussen zu können glaubt.[15]

Nun hat sich aber gezeigt, daß diese verzerrten Präferenzen, die ja Ausdruck schichtspezifischer Wertemuster sind, nur durch kostenlose Bereitstellung bestimmter Bildungsangebote noch lange nicht korrigierbar sind, weil die Zugangsbarrieren letztlich ganz andere Ursachen haben.[16]

Ginge es also tatsächlich um Anpassung der Präferenzen, um langfristig rationale Konsumentenentscheidungen herbeizuführen – wer immer sich zutraut, derartiges zu definieren – so müßte zum einen im staatlichen Bildungsangebot Entscheidungslernen stärkere Beachtung finden, zum anderen müßte man bei den Wurzeln schichtspezifischer Bildungsentscheidungen anset-

zen, was den Rahmen finanzwissenschaftlicher Erörterungen weit übersteigt.

4 Staatliche Bereitstellung versus staatliche Produktion des Bildungsangebotes

TIMMERMANN hat für das Ausmaß staatlicher Aktivitäten im Bildungssystem verschiedene Varianten entworfen.[17] Einen Eckpunkt stellt dabei die Beschränkung staatlichen Engagements auf die ordnungspolitische Funktion dar, d.h. also Festlegung von Verfahrensregelungen, Rahmenrichtlinien, Qualitätsstandards und Gewährleistung derselben (Deregulation).[18] In diesem Modell, das den Vorstellungen eines freien Bildungsmarktes entspricht, gehören weder Bereitstellung noch Produktion des Bildungsangebotes zu den Staatsaufgaben. Da jedoch zum einen im Hinblick auf die Güterart, primär aber wegen des merit-wants-Charakters des Gutes Bildung bereits für eine grundsätzliche Bereitstellung von Bildungseinrichtungen des Pflichtschulbereiches durch den Staat plädiert worden ist, erscheint eine solche Variante als wenig wünschenswert.

Der andere Eckpunkt wird durch die gegenwärtig gegebene Situation bezeichnet: Der Staat finanziert u n d produziert das Bildungsangebot des Pflichtschulbereiches. Es existiert ein staatliches Bildungsmonopol. Auch gegen diese Variante gibt es verschiedene Vorbehalte. Sie erscheint gerade in ihrer Selbstverständlichkeit staatlicher Bildungsproduktion und der damit verbundenen Negierung der Vielfalt und Differenziertheit unterschiedlichster Nachfragepräferenzen äußerst problematisch, zumal weder die Theorie der öffentlichen Güter noch das merit-wants-Phänomen staatliche Produktion derselben als zwingend erforderlich erscheinen lassen. Minderheitenvoten haben hier kaum eine Chance. So ist es gar nicht einzusehen, warum nicht neben dem Staat als Hauptanbieter auch verschiedene private Bildungseinrichtungen ihr Glück versuchen sollen, sofern dem Staat die ordnungspolitische Funktion und damit ja auch entsprechende Kontrollmöglichkeiten vorbehalten bleiben.

Solange das staatliche Bildungsangebot konkurrieren kann, braucht es auch Konkurrenz nicht zu fürchten. Ist das private Bildungsangebot unattraktiv oder unzeitgemäß, werden die Nachfrager dies registrieren und sich entsprechend verhalten. So ist es noch gar nicht lange her, daß viele konfessionelle Bildungseinrichtungen trotz traditionsbedingter Reputation über massiven Schülerschwund zu klagen hatten. Die Eltern hielten sich im Glauben an Reformversprechen lieber an das expandierende Staatsschulwesen. Wenn heute wieder ge-

genläufige Trends sichtbar werden, so sind auch das Zeichen der Zeit, die das Staatsschulwesen in seiner fast unangreifbaren Stellung bisher kaum zur Kenntnis genommen hat. Demographische Entwicklungen zwingen inzwischen mehr und mehr auch staatliche Schulen zu Profilierung und Nachfragerwerbung, um die eigene Existenz zu sichern.

Aus verschiedenen Gründen wird im folgenden für Beibehaltung der grundsätzlichen Bereitstellung des Bildungsangebotes durch den Staat bei gleichzeitiger E r g ä n z u n g der staatlichen Bildungsproduktion durch private Anbieter plädiert, die entsprechend ihrer Möglichkeiten auch an der Finanzierung derselben beteiligt sein sollen:

- Das Bildungsangebot würde vielfältiger und nuancenreicher und wäre so eher in der Lage, auch eine Konsumentennachfrage zu befriedigen, die außerhalb der Durchschnittsnorm angesiedelt ist.

- Die Innovationsbereitschaft des Gesamtsystems könnte durch "Vorreiterfunktion" privater Anbieter gesteigert werden.

- Die interne Effizienz könnte durch mehr Gestaltungsfreiraum, größeres Kostenbewußtsein, verminderte administrative Reglementierung und weniger bürokratische Schwerfälligkeit privater Anbieter gesteigert werden und so auch das staatliche Bildungssystem zu Leistungssteigerungen zwingen.

- Der Staatshaushalt könnte durch Bereitstellungsbeteiligung Privater entlastet werden. Deren Initiativen hinsichtlich Erprobung von Finanzierungsalternativen und Einsparungsmöglichkeiten, die staatlicherseits oft nicht einmal erwogen werden, könnten stimulierend wirken.[19]

Es geht also um die Förderung und Entfaltung privater Initiativen zur Steigerung des kollektiven Nutzens,[20] und das bedeutet nichts anderes als die zeitgemäße Forderung aus der Markt- oder Plan-Diskussion nach "Markt trotz Plan".[21]

Von WEIZSÄCKER hat einmal von staatlichen Einrichtungen den Mut verlangt, auch Minderheiten die Realisierung ihrer abweichenden Ideen zu gestatten und dies in die Forderung nach Institutionalisierung der Offenheit gekleidet.[22] Etwas Derartiges ist hier gemeint und bezeichnet heute gleichzeitig einen Trend: Immer stärker wird die reglementierende Fürsorge des Staates als Behinderung initiativer Eigenentfaltung erlebt, hat Gleichheitsstreben zu Egalitarismus

geführt und damit zur Bedrohung individueller Freiheit. Die Vorzüge kleiner Gruppen auch im Hinblick auf Partizipationsmöglichkeiten werden gepriesen, Dezentralisierung und Nachbarschaftshilfe verstärkt propagiert.[23] DAHRENDORF sieht die Chance heutiger Krisen in einer Rückbesinnung auf verlorengegangene Inhaltlichkeit und fordert Melioration (Besserung) statt Expansion.[24] Das Prinzip der Subsidiarität der katholischen Soziallehre, wonach die Gemeinschaft lediglich Hilfe zur Selbsthilfe zu leisten hat, scheint heute wiederentdeckt zu werden.

Mehr und mehr hat sich besonders in Großstädten parallel zu dieser Diskussion ein eigener Bereich privater Initiativen, sogenannte "voluntary-non-profits" herausgebildet. Diese auch volkswirtschaftlich nicht länger zu negieren, sondern sie, wie MATZNER vorschlägt, für eine Selbstorganisation öffentlicher Aufgaben nutzbar zu machen, könnte ein Schritt in die von von WEIZSÄCKER bezeichnete Richtung sein.[25] Sind hier doch ständig expandierende Bedürfnisse angesprochen, die augenscheinlich z.Zt. weder über den Markt noch durch den Staat ausreichend befriedigt werden können, denen ganze Gruppen sogenannter Aussteiger ihre wirtschaftliche Existenz – wenn auch oft mehr schlecht als recht – verdanken und so nicht zuletzt die Staatskassen entlasten.[26] BISWANGER hat solche Selbsthilfeorganisationen als "kleine Netze" innerhalb des großen Sozialnetzes bezeichnet.[27] Und MACKSCHEIDT schlägt vor, gerade diesen jenseits des Marktes angesiedelten Bereich der Idee einer Meritorisierung zu öffnen.[28] Die damit verbundene staatliche Förderung wird jedoch häufig von den Initiativen selbst abgelehnt, da in Verbindung mit derartigen Subventionen sicher nicht zu unrecht staatliche Bevormundung und Reglementierung befürchtet werden.

5 Die Waldorfschulen als Beispiel privater Bildungsfinanzierung

Ungeachtet all dieser Trends, nichtsdestotrotz aber "voll im Trend liegend", arbeiten im pädagogischen Felde nun schon seit Jahrzehnten die Waldorfschulen als Schulen in freier Trägerschaft eigentlich "freischwebend" zwischen Markt und Staat. Als gemeinnützige Einrichtungen wirtschaften sie nach dem Prinzip der Kostendeckung und nicht nach dem der Gewinnmaximierung. Darin unterscheiden sie sich sicher ganz wesentlich von privatwirtschaftlichen Unternehmungen. Gleichzeitig handelt es sich aber um eine Privatinitiative innerhalb einer staatlichen Domäne, der wohlgehütetsten im staatlichen Bildungswesen überhaupt – dem allgemeinen Pflichtschulbereich.

In der Regel geht eine Waldorfschulgründungsinitiative von einer Eltern-Lehrer-Gruppe aus, die durch längere Vorarbeiten eine solche Schulneugründung vorbereitet. Die pädagogische Arbeit beginnt nach Anerkennung durch den Dachverband aller Waldorfschulen – dem Bund der freien Waldorfschulen – als Waldorfschule und Genehmigung durch den Kultusminister als Ersatzschule meist erst mit wenigen Klassen, die nach und nach zu der von Rudolf Steiner vorgesehenen 12-klassigen Gesamtschule ausgebaut werden. Mit Aufnahme in den Bund der freien Waldorfschulen ist im Hinblick auf die Finanzierung eine gewisse überbrückende Schützenhilfe verbunden, die das Überleben einer solchen freien Initiative ermöglicht, bis die staatliche Bezuschussung einsetzt. Dies kann je nach länderspezifischer Förderungspraxis einige Jahre dauern. So z.B. in Niedersachsen bis zum vollständigen Ausbau, d.h. bis zur Einrichtung aller vorgesehenen Klassenstufen. Die staatliche Genehmigung als Ersatzschule (= Ersatz für zugelassene oder grundsätzlich vorgesehene Staatsschulen) begründet zwar explizit keinen Rechtsanspruch auf staatliche Finanzhilfen, die grundgesetzliche Gewährleistung zur Errichtung und Führung freier Schulen (GG Art. 7, Abs. 4) impliziert jedoch rechtlich auch einen gewissen Bestandsschutz und daraus abgeleitet einen Anspruch der Ersatzschulen auf finanzielle Unterstützung aus der Staatskasse, vorausgesetzt ihre Ausgaben übersteigen ihre Einnahmen.[29] Zur Berechnung der Höhe der Finanzhilfe praktizieren die Bundesländer zwei grundsätzlich zu unterscheidende Subventionierungsarten:

- D e f i z i t d e c k u n g als Erstattung eines errechneten tatsächlichen Haushaltsfehlbetrages der jeweiligen Ersatzschule.

- P a u s c h a l e r F i x b e t r a g unabhängig von den tatsächlichen Ausgaben der Schule.

Bei der Gewährung eines pauschalen Fixbetrages, der sich meistens an den Lehrpersonalausgaben umgerechnet pro Schüler unter Beachtung der durchschnittlichen staatlichen Klassenfrequenzen orientiert, werden zwar die individuellen Erfordernisse der freien Schulen nicht berücksichtigt, dafür hat die Schule jedoch hinsichtlich der Mittelverwendung völlige Freiheit. Zur Ermittlung der Finanzhilfe nach dem Prinzip der Defizitdeckung muß die Schule dagegen sämtliche Ausgaben einzeln überprüfen und als förderungswürdig anerkennen lassen. Basis sind hier ebenfalls die Standards der Staatsschulen. Grundsätzlich gilt für Waldorfschulen auf der Basis des Gleichheitsgrundsatzes, daß ihre Mittelforderungen auf keinen Fall Aufwendungen vergleichbarer Staatsschulen übersteigen dürfen, selbst wenn besondere pädagogische Notwendigkeiten den Mehrbedarf legitimieren. Das staatliche Schulwesen bleibt also – zumindest über die Finanzierungspraxis der öffentlichen Hand – auch für die Waldorfschulen immer Norm und damit Bewertungsmaßstab. Im Durchschnitt werden etwa 2/3 der laufenden Ausgaben von Waldorfschulen über den Staatshaushalt finanziert. Investitionen werden

je nach Bundesland gar nicht, indirekt (z.B. Kapitaldienstbeihilfen, Mietzuschüsse) oder direkt gefördert. Hier erreichen die Subventionen allerdings nur etwa 1/3 der Aufwendungen.[30] Für freie Schulen – wenigstens soweit sie als Ersatzschulen staatlich genehmigt sind – ist also der Meritorisierungsgedanke im Sinne von MACKSCHEIDT bereits realisiert.

Die nicht durch staatliche Zuschüsse abgedeckten Aufwendungen muß jede Waldorfschule durch von den Eltern zu zahlende Schulgelder sowie Spenden ausgleichen. Die Elternbeiträge sind also neben den staatlichen die wichtigste Einnahmequelle der Waldorfschulen, die noch dazu variabel ist.

Die Festsetzung der Höhe des Schulgeldes erfolgt durch sogenannte freiwillige Selbsteinschätzung, d.h. durch die Eltern selbst auf der Basis ihrer Leistungsfähig- und -willigkeit. Richtwertetabellen dienen dabei als Orientierung. Die laufenden Elternbeiträge lagen 1981 im Durchschnitt bei DM 115,–, unter Einbeziehung der Spenden durchschnittlich bei DM 145,– pro Schüler/Monat. Länderbedingte Mindereinnahmen müssen durch relativ höhere Elternleistungen aufgefangen werden. Weitere Ausgleichsmaßnahmen für Mindereinnahmen sind Einsparungen bei den Einkommen der Mitarbeiter und bei der Ausstattung der Schulen.

Fassen wir noch einmal das nur sehr skizzenhaft Dargestellte zusammen, so entsteht hinsichtlich Bereitstellung und Produktion des Bildungsangebotes der Waldorfschulen folgendes Bild: Das Angebot ergibt sich nachfrageorientiert und erfüllt die Konsumentenwünsche nach dem "Markenzeichen" Waldorfpädagogik, das für darüber informierte Nachfrager eine bestimmte Qualität des Bildungsangebotes signalisiert. Für dieses privat initiierte und produzierte Bildungsangebot behält der Staat sich die Genehmigung vor, an die bestimmte Auflagen geknüpft sind, ist aber gleichzeitig mit der Genehmigung zur Subventionierung verpflichtet. Die nicht durch Zuschüsse abgedeckten Aufwendungen tragen bis zur Kostendeckung die Konsumenten entsprechend ihrer Leistungsfähigkeit. Ein solches Modell entspricht dem charakterisierten Mischgutcharakter von Bildung voll und ganz. Von den Betroffenen wird jedoch beklagt, daß der Staat seine Genehmigungs- und Subventionierungspraxis über das sachdienliche Maß hinaus restriktiv handhabt und gerade in Krisenzeiten dem Steuerzahler derartige Ausgaben als bildungspolitischen Luxus präsentiert. Dies behindert die pädagogische Arbeit und schafft Unsicherheiten, kann doch durch politische Entscheidungen jederzeit die materielle Existenzgrundlage der Waldorfschulen gefährdet werden. So implizieren z.B. die geplanten Kürzungen der staatlichen Finanzhilfemaßnahmen im Falle der Waldorfschule Mannheim – um nur ein konkretes Beispiel zu nennen –, daß entweder die Lehrergehälter um 15% gekürzt oder die Elternbeiträge im Durchschnitt um DM 60,– pro Monat und Kind angehoben werden müssen.[31]

Gegen die derzeitige Finanzierungspraxis sprechen mit Blick auf die dadurch nötige Elternfinanzierung auch noch andere ernstzunehmende Gründe, die verschiedentlich vorgebracht werden:

1) Der Staat spart allein schon dadurch Haushaltsmittel, daß die Waldorfschulen durch ökonomische Selbstverwaltung und Selbstverantwortung mit den verfügbaren Mitteln effizienter umgehen. Es ist darum gar nicht einzusehen, daß die Eltern zu ihrem Engagement, ihrer kostenlosen Mitarbeit und ökonomischen Disziplin auch noch direkt durch Schulgeldzahlungen belastet werden sollen. Eine Tatsache ist, daß die staatlichen Zuschüsse in der Regel unter den Ausgaben für einen vergleichbaren Staatsschüler der entsprechenden Schulstufe liegen, gleichzeitig das staatliche Schulwesen aber durch privat beschulte Schüler entlastet wird, so daß die staatlichen Zuschüsse zumindest den vergleichbaren staatlichen Aufwendungen entsprechen sollten. Das Effizienz-Argument dagegen ist heikel.[32] Die Waldorfschulen selbst sind bemüht zu verdeutlichen, daß sie zumindest nicht teurer als vergleichbare staatliche Einrichtungen sind. Es gibt aber auch Untersuchungen, die in Abhängigkeit von der staatlichen Schulform, mit der verglichen wird, gerade zum gegenteiligen Ergebnis kommen.[33] Diese Ausgabenvergleiche bleiben allerdings relativ aussagelos, da – von methodischen Problemen der Ausgabenabgrenzung einmal abgesehen[34] – bisher kaum qualitative Komponenten in solche Untersuchungen Eingang gefunden haben dürften. Und was bedeutet schon die Preisangabe für einen Kubikmeter umbauten Raum, wenn nicht gleichzeitig Aussagen darüber gemacht werden können, ob der Schulbau den Lernnotwendigkeiten förderlich ist, die verwendeten Materialien nicht übermäßig die Gesundheit der Kinder belasten, die Gestaltung und Ausstattung kindgemäß ist, kurz, ob die Kinder sich hier wohlfühlen. Dies ist eine Entscheidung, die die Betroffenen selbst, d.h. die Eltern für ihre Kinder, treffen müssen, für die sie aber durch reine Ausgabenvergleiche wenig Hilfen bekommen.

2) Da das staatliche Bildungswesen aus dem allgemeinen Steueraufkommen finanziert wird, werden Eltern, die ihre Kinder auf Privatschulen schicken und dort Schulgeld bezahlen müssen, doppelt zur Kasse gebeten. Gegen dieses Argument wird eingewendet, daß für Exklusivität ruhig materielle Opfer abverlangt werden sollen. Außerdem sind die Schulgeldanteile, die über den Schulbetriebskosten liegen (z.Zt. DM 43,50 pro Schüler/Monat) seit 1979 voll als Spenden von der Steuer abzugsfähig (vgl. § 10b EStG).

Hier finanziert also – so eine verbreitete Meinung – der Steuerzahler bereits kräftig und z.T. unbemerkt die extravaganten Bildungswünsche einer Minderheit mit. So findet über die direkten staatlichen Subventionen hinaus auch eine indirekte Subventionierung dadurch statt, daß Privatschulen, soweit sie als gemeinnützig anerkannt sind, von Umsatzsteuerzahlungen entbunden sind und Privatschulnachfragern ein Teil ihrer Schulgeldzahlungen als steuerabzugsfähig anerkannt wird, was noch dazu Besserverdienende begünstigt. Nachdenkenswert sind hier Überlegungen zur Bildungsfinanzierung durch ein System einer erweiterten Einkommenbesteuerung (negative Einkommensteuer), wie es von BODENHÖFER entwickelt worden ist.[35] Dies führt schon zum dritten und wichtigsten Argument gegen die Elternfinanzierung:

3) Die unzureichende staatliche Finanzierung der Waldorfschulen zwingt diese zur Elternfinanzierung und schafft dadurch erst das den Schulen als elitäre Statussicherung nachgesagte Selektionsinstrument "Schulgeld". Aus verteilungspolitischen Erwägungen ist Schulgelderhebung darum abzulehnen. Dies setzt allerdings kostendeckende staatliche Finanzhilfen voraus.

Den Waldorfschulen selbst ist die Öffnung auch für bildungsferne Schichten ein Anliegen. Die hierzu erforderliche Ausweitung staatlicher Bezuschussung erscheint dagegen als Problem. Die Schulen erleben die Art, in der heute staatliche Subventionierung erfolgt, als indirekten Anpassungsdruck an das staatliche Schulwesen, den zu verstärken sie entschieden ablehnen. Die Finanzierung einer freien Schule ist nach Meinung der Waldorfschulen in erster Linie eine Angelegenheit der Eltern. Solange nun das staatliche Bildungsangebot aus dem gesamtgesellschaftlich erbrachten Steueraufkommen finanziert wird, dürfen hiervon auch diejenigen Eltern nicht ausgeschlossen werden, die von dem Grundrecht der freien Schulwahl Gebrauch machen. Der Staat sollte allerdings wegen der sicher zu Recht befürchteten Bevormundung nicht direkt die Waldorfschule bezuschussen, sondern die Eltern finanziell so ausstatten, daß sie für ihre Kinder die Schule ihrer Wahl auch finanzieren können. Hier taucht der Gedanke des Bildungsgutscheins auch in der Diskussion um die private Bildungsfinanzierung wieder auf.[36] Die Bereitstellung des Bildungsangebots erfolgt auch hierbei vollständig durch den Staat, doch sichert ein anderer Mittelverteilungsmodus die Ausstattung der Nachfrager mit Kaufkraft und damit deren Einflußnahme auf das Bildungsangebot. So wären gleichzeitig zwei im Zusammenhang mit der Diskussion um verzerrte Konsumentenpräferenzen genannte Ansprüche erfüllt:

- der Staat würde dieses nachfragespezifische Problem durch Beeinflussung der Nachfrageseite und nicht wie bisher nur über das Angebot zu steuern versuchen;

- die Betroffenen selbst hätten die Chance, durch Erprobung ihrer Entscheidungsfähigkeit hier Lernprozesse in Gang zu setzen und so allmählich zu Eigenverantwortung und Mündigkeit zu gelangen.

6 Überwindung der Phantasiekrise des Staates durch freie Initiativen im Bildungsbereich

Im folgenden soll jetzt ein weiter oben angesprochener Aspekt herausgegriffen und durch Beispiele veranschaulicht werden, und zwar die These, daß private Bildungsanbieter aufgrund ihrer Einnahmesituation zur Erprobung von Finanzierungsalternativen und Einsparungsmöglichkeiten eher bereit und in der Lage sind als vergleichbare staatliche Einrichtungen.

Als erstes Beispiel soll das Institut für Waldorfpädagogik in Witten vorgestellt werden. Hier werden z.Zt. etwa 300 zukünftige Waldorflehrer ausgebildet. Diese Lehrerbildungsstätte erhält keinerlei staatliche Zuschüsse. Die Finanzierung des 2,65 Mio. DM-Etats sieht wie folgt aus:

- 2 Mio. DM bestreitet der Bund der freien Waldorfschulen, und das sind letztlich über die im Bund zusammengeschlossenen Waldorfschulen die Eltern der jetzigen Waldorfschüler;

- 400.000 DM werden durch Studiengebühren finanziert; ein Studienplatz kostet ca. 1500 DM pro Jahr;

- 100.000 DM sind private Einzelspenden;

- 150.000 DM bestreiten die Studenten alljährlich durch Eigenleistung.

Dieser letzte Punkt, der hinsichtlich der Fragestellung als besonders interessant erscheint, sei noch etwas ausführlicher erläutert. Neben einer Fülle freiwilliger Aufgaben, die sich besonders auf Erstellung und Pflege der Außenanlagen beziehen, hat in Witten-Annen jeder Lehrerstudent feste Pflichten:

- Für alle neu eintretenden Studenten beginnt die Ausbildung erst einmal mit drei Wochen gemeinsamer praktischer Arbeit in Haus und Garten des Instituts.

- Im ersten Studienjahr muß jeder Student einen Nachmittag pro Woche im Garten arbeiten. Hier wird primär biologisches Gemüse für die eigene Mensaküche angebaut, Überschüsse können – ebenso wie das einmal wöchentlich gebackene Bio-Steinofenbrot – von Studenten und Dozenten gekauft werden.

- Jeder Student muß pro Studienjahr 14 Tage lang täglich 1 1/2 Std. putzen,

- weitere 2 Tage pro Studienjahr sind für den Küchendienst zu reservieren.

Natürlich gibt es für diese Arbeitsaufgaben ökonomische Zwänge, aber das ist nicht alles. Solche praktischen Dienstleistungen stellen ein Gegengewicht zur überwiegend kognitiven Beanspruchung der Studenten in den Kursen dar, lassen die relativ kleine Studentengruppe auch über den unmittelbaren Ausbildungszusammenhang hinaus sozial zusammenwachsen und schaffen Raum für Eigeninitiative. So wird der Speiseplan der institutseigenen Mensa vom jeweiligen Küchendienst nach Gartenangebot, Essenswünschen der Kommilitonen und eigenen Fähigkeit ganz individuell zusammengestellt. Und die auffallend ästhetischen und zur Kontemplation einladenden Außenanlagen sind von der Planung bis zur Ausführung studentisches Gemeinschaftsprodukt.

Ein anderes Beispiel ist der Schulneubau der Waldorfschule Witten (Ruhrgebiet). Wie weiter oben bereits ausgeführt, übernimmt der Staat von den Investitionsausgaben freier Schulen lediglich durchschnittlich etwa ein Drittel. D.h. Schulneubauten erfordern besondere finanzielle Anstrengungen, viel Engagement und Phantasie der betroffenen Lehrer und Eltern.
In NRW ist die Finanzsituation etwas günstiger; hier subventioniert der Staat Schuleinrichtungen mit der ortsüblichen Vergleichsmiete. Obwohl diese z.T. erheblich unter der Kostenmiete liegt, können so doch immerhin 55 – 60% der Baukosten finanziert werden. Den Rest müssen die Eltern beibringen. Da jede Baumark die Betroffenen selbst direkt belastet, sind die Bemühungen der Eltern groß und ist es das Anliegen aller, möglichst kostengünstig zu bauen, d.h. hier, mit den vorhandenen Mitteln größtmögliche Qualität der Bauform und Baumaterialien zu realisieren. Denn auch die Architektur ist Bestandteil der Pädagogik. Der umgebende Raum als Erziehungsmittel verstanden, stellt hohe Ansprüche an Baugestaltung und Bauausführung. Lebendige Formen und lebendige Materialien grenzen Waldorfschulen so auch optisch von der rechtwinkligen Fertigbauarchitektur vieler staatlicher Schulneubauten ab.

Die Planung des Neubaus begann bereits 1977 mit der Gründung eines Baukreises, dem interessierte Eltern und Lehrer angehören. Hier wurde die Baukonzeption unter Berücksichtigung pädagogischer Gesichtspunkte in zäher Arbeit gemeinsam entwickelt und die Gesamtplanung bis zur Baugenehmigung

durchgeführt, so daß keine Planungskosten entstanden. Soweit Eltern über entsprechenden Sachverstand verfügten, wurde dieser einbezogen, vieles mußten sich die Beteiligten allerdings auch erst Schritt für Schritt selbständig erarbeiten. Man hat in Witten die Einzelbauweise wiederkehrender Bauelemente gewählt, was neben pädagogischen Intentionen (überschaubare kleine Einheiten) ein Optimum an Preisgestaltung ermöglichte (verschiedene Kosten wie z.B. für statische Berechnungen fielen nur einmal an). Das Bauunternehmen eines Schülervaters, der gleichzeitig Mitglied des Baukreises ist, also selbst die Planung mitverantwortet, wurde mit der Bauausführung zu einem vorher vereinbarten Festpreis beauftragt. Der Baufortschritt wurde anhand von im Baukreis erarbeiteten Zeitnetzplänen täglich kontrolliert. Der Elternschaft als Geldgeber wurde regelmäßig Bericht erstattet. Auch die Schüler besuchten von Zeit zu Zeit die Baustelle, konnten sich dort umsehen und mit Handwerkern sprechen, denen sie kleine Basteleien mitbrachten oder etwas aus ihrer Unterrichtsarbeit vorführten. Das hatte ganz erstaunliche Wirkungen dergestalt, daß diese Baustelle für die Handwerker nicht eine unter vielen blieb, sondern daß sie sich bis zu einem gewissen Grade Vorstellungen von dem pädagogischen Anliegen machen und sich so auch inhaltlich verbinden konnten. An einem zügigen, gut geplanten und abgestimmten Bauverlauf waren hier alle Beteiligten interessiert. So wurde im Juli 1982 das Baugesuch eingereicht, Ende September die Baugenehmigung erteilt und bis zum Baubeginn am Jahresende die Finanzplanung vorgelegt. Bereits zum neuen Schuljahrsbeginn, also im Spätsommer 1983, war Einweihung. Soweit wie möglich soll versucht werden, die Annuitäten aus dem laufenden Haushalt zu decken. Das bedeutet Einsparungen und Sonderaktivitäten. Einsparungen erfolgen besonders durch freiwilligen Gehaltsverzicht der Lehrer, aber auch durch Instandsetzung und Weiterverwendung abgeschriebener Bestände wie z.B. Schulmöbel und Geräte. Zu den Sonderaktivitäten, die primär auf Elterninitiative basieren, gehören besonders Bazare, Schulfeste und künstlerische Veranstaltungen, durch die pro Jahr etwa 100.000 DM zur Aufbesserung des laufenden Haushalts erzielt werden.

Direkt bezogen auf die Baufinanzierung ergibt sich durch Aktivitäten und Engagement der Betroffenen folgende Kostenersparnis:

1. Planungskostenersparnis etwa 400.000 DM

2. Zusätzliche finanzielle Leistungen der Elternschaft etwa 100.000 DM pro Jahr. Hierzu gehören:
   a) Einmalspenden.
   b) Spendenversprechen. Hier geben die Eltern der Schule langfristige Spendenzusagen, die den Kreditinstituten als Sicherheit dienen.
   c) Punktuelle Beitragserhöhung. Hier haben kleine Leistungen vieler Einzelner beträchtliche Wirkungen. Erhöhen z.B. 300 Eltern ihre Schulgeldzahlungen um 10 DM pro Monat, so erhöhen sich die Einnahmen der Schule um 36.000 DM pro Jahr, mit denen bei 10% Annuitäten wiederum 360.000 DM finanziert werden können.

d) Zinslose Darlehen. Bisher sind 70.000 DM zusammengekommen.
e) Sparguthabenkonzentration. Verschiedene Gespräche mit Leitern von Kreditinstituten, in denen das pädagogische Anliegen dargelegt und für unkonventionelle Finanzierungsformen geworben wurde, haben dazu geführt, daß sich der Leiter der Sparkasse Bochum mit folgendem Modell einverstanden erklärt hat: Die Schule bittet ihre Eltern und Freunde, sämtliche Sparguthaben, die diese unterhalten, zugunsten der Schule bei der Sparkasse Bochum zu poolen. Diese gibt der Schule einen Kredit in Höhe der bei ihr gepoolten Spareinlagen, für den die Schule lediglich den gesetzlichen Sparzins zuzüglich 0,75% Verwaltungsgebühren, also z.Zt. 4,75% Zinsen zahlen muß. Bisher sind zugunsten der Waldorfschule Witten bei der Sparkasse Bochum bereits Spareinlagen in Höhe von 550.000 DM eingegangen. Aus den Gesprächen mit verschiedenen "Bänkern" ergaben sich Hinweise auf einen in Amerika bereits verbreiteten Trend: Bei der Kreditvergabe ist eine Verlagerung von Objektfinanzierung auf Ideenfinanzierung zu beobachten. Sicherheit stellt hier im Gegensatz zu Sachwerten das Innovationspotential und Engagement von Menschengruppen dar (sog. social marketing).

3. Firmenspenden sind bisher in Höhe von 100.000 DM eingegangen. Hier werden Firmen aus dem Umfeld der Schule direkt angesprochen mit der Bitte, das pädagogische Anliegen durch Finanzbeihilfen zu unterstützen. Dabei wird in der Regel um Finanzierung ganz konkreter Vorhaben, wie z.B. die Bühnentechnik oder die Bestuhlung des Festsaals unter dem Motto "Firmen richten eine Schule ein" gebeten, um auch dem geldgebenden Unternehmen eine soziale Anbindung zu ermöglichen.

4. Für den Innenausbau der Schule sind Eigenleistungen der Eltern in Höhe von 100.000 DM bis 150.000 DM veranschlagt.

5. Durch die Mitarbeit der Eltern bei der Gestaltung der Außenanlagen sollen noch einmal 300.000 DM bis 500.000 DM eingespart werden.

Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang auch noch der Zusammenschluß von bisher neun Waldorfeinrichtungen in NRW zu einer sog. Liquiditätsgemeinschaft. Hier helfen sich die Schulen untereinander mit verfügbaren flüssigen Mitteln aus, die z.B. dadurch anfallen, daß die staatlichen Subventionen vierteljährlich im voraus gezahlt werden. Dadurch konnte schon so mancher Kredit, der sonst am freien Kapitalmarkt hätte aufgenommen werden müssen, aufgefangen werden.

Als letztes Beispiel soll die Schulbaufinanzierung der Rudolf-Steiner-Schule in Bochum vorgestellt werden.

Von den Gesamtbaukosten in Höhe von 5.520.000 DM erkennt das Land auf der Basis des genehmigten Raumbedarfs sog. Richtsatzkosten in Höhe von 4.452.000 DM an. Für 50% dieses Betrages übernimmt das Land 10 Jahre lang die Hypothekenzinsen. Für weitere 25% werden die Zinsen eines Kapitalmarktdarlehens mit bis zu 6% aus Landesmitteln bezuschußt. Den Restbetrag in Höhe von 2.321.000 DM muß die Schule aus Eigenmitteln finanzieren. Hier konnte auf verfügbare Baugelder in Höhe von 1.200.000 DM zurückgegriffen werden. Der Fehlbetrag von 1.121.000 DM macht jedoch zusätzliche finanzielle Anstrengungen der Elternschaft erforderlich.

Neben den üblichen Finanzierungsformen wie Schenkungen, Spenden und zinslosen bzw. zinsvergünstigte Darlehen sind besonders Finanzierungsmöglichkeiten in Zusammenarbeit mit der GLS Gemeinschaftsbank erwähnenswert. Die GLS ist eine vom Bundesaufsichtsamt für das Kreditwesen genehmigte Genossenschaftsbank von der Größe einer mittleren Volksbank.[37] Ihr Ziel ist es, gemeinnützige Initiativen zu unterstützen, dabei aber die Anonymität zwischen Geldgeber und Kreditnehmer durch die Gestaltung des Geldverkehrs zu reduzieren. Da die Bank keine Gewinne erwirtschaften will, wird den gemeinnützigen Mitgliedern (ein Genossenschaftsanteil beträgt 200 DM), die Kredite aufgenommen haben, statt Zinsen lediglich eine die Verwaltungskosten deckende Umlage (z.Zt. 4,8%) berechnet, so daß die Waldorfschule hier sehr viel günstigere Kreditbedingungen findet als am freien Kapitalmarkt. Die Kreditsicherung erfolgt primär durch Einzelbürgschaften der Eltern. Für die Bank stellt dabei nicht so sehr die Bürgschaftsurkunde die gewünschte Sicherheit dar, sondern die Tatsache, daß die bürgenden Eltern ein direktes inhaltliches Interesse am Fortbestehen der kreditnehmenden Einrichtung haben bzw. es in diesem Falle sogar die Bürgen selbst sind, die durch ihre Schulgeldzahlungen die Kreditrückzahlung garantieren.

Eine andere Möglichkeit ist die Verbindung von Spendenversprechen und Einzelbürgschaft. Hier verbürgt sich der Spender für einen Vorauskredit in Höhe der von ihm zu einem bestimmten Zeitpunkt zu leistenden Spende, die der Schule dadurch sofort zur Verfügung steht.

Bei einer Leihgemeinschaft schließlich, die z.B. die Eltern einer Klasse bilden können, beantragen die Leihgemeinschaftsmitglieder gemeinsam bei der GLS einen Kredit, der durch gegenseitige Bürgschaften gesichert ist. So kann z.B. eine Kreditsumme in Höhe von 80.000 DM dadurch gesichert werden, daß sich 40 Eltern einer Klasse jeder gegenüber jedem mit 50 DM verbürgt. Daraus ergibt sich je Elternteil eine Gesamtbürgschaft von 2.000 DM. Wichtig ist der Schulinitiative dabei nicht nur, daß die nötige Bürgschaftssumme zusammenkommt, sondern daß die an der pädagogischen Aufgabe interessierten Eltern auch in wirtschaftlicher Hinsicht zu einem sozialen Verbund zusammenwachsen. Es geht also auch darum, für die Fianzierung freier Initiativen solche Finanzierungsformen zu finden bzw. neu zu entwickeln, die deren pädagogisches und soziales Anliegen nach Möglichkeit stützen, diesem zumindest aber nicht widersprechen.

Die dargestellten Finanzierungsbeispiele veranschaulichen einige Prinzipien, die für private Schulfinanzierung konstitutiv zu sein scheinen:

- Partizipation bedeutet neben Entscheidungs- auch Leistungsbeteiligung, d.h. die Realisierung einer freien Initiative verlangt von den Beteiligten über das inhaltliche Engagement hinaus auch materielle Opfer.

- Solche materiellen Opfer soll der Einzelne in freier Entscheidung auf der Basis seiner Leistungsfähigkeit erbringen.

- Leistungsbeteiligung der Betroffenen erfordert intensive Aufklärung und Transparenz aller wirtschaftlichen Abläufe der Schule.

- Die Ausgabenplanung erfolgt einnahmebezogen.

- Lösungsmöglichkeiten werden immer problem- bzw. aufgabenbezogen gesucht.

- Vorhandene materielle und immaterielle Ressourcen werden vorrangig genutzt.

- Einbeziehung und Beteiligung des gesellschaftlichen Umfeldes von Schule kann auch hinsichtlich der Finanzierung wichtige Kooperationsmöglichkeiten zwischen Schule und Nachbarschaft schaffen.

- Es gilt das Gesetz der großen Zahl, d.h. auch kleinste Geldbeträge vieler Eltern können zu nennenswerten Ergebnissen führen.

Abschließend soll noch kurz auf zwei Einwände eingegangen werden, die bei aller Wertschätzung der augenscheinlichen Erfolge der Waldorfschulen immer wieder gegen eine Ausweitung freier Initiativen im Pflichtschulbereich vorgebracht werden. Erstens handelt es sich um das Problem der Generalisierbarkeit bzw. um den Einwand, daß das, was die Waldorfschulen tun, zwar durchaus beachtlich sei, sich aber allein wegen der erforderlichen Eigeninitiative der betroffenen Eltern und Lehrer nicht auf das gesamte Bildungssystem übertragen lasse. Das ist sicher richtig, nur verkennt ein solcher Anspruch m.E. ein Grundanliegen des Plädoyers für mehr Pluralität im Bildungssystem, nämlich die Erkenntnis, daß es die Schule, die für alle

Schüler stimmt, nicht geben kann, generelle Übertragbarkeit also gar nicht gewünscht wird. So formuliert v. HENTIG treffend:

> "Die Waldorfschule und das Humanistische Gymnasium, die progressive Schule à la Summerhill und die Berufsfachschule sind je in sich stimmige und interessante Einrichtungen, aber sie werden falsch, wenn man sie für alle Kinder der entsprechenden Altersstufe für geeignet hält."[38]

Die Frage nach Generalisierbarkeit entspricht dem Grundmuster eines einheitlich für alle geplanten Bildungssystems und ist darum in diesem Zusammenhang falsch gestellt. In einem freien Bildungssystem kann es immer nur um den Austausch von Erfahrungen gehen, die in bestimmten pädagogischen Zusammenhängen gemacht worden sind. Welche Elemente solcher Erfahrungen mit welchen Modifikationen dann auf andere pädagogische Situationen übertragen werden können, sollte von den Betroffenen entschieden, nicht aber administrativ verordnet werden. Um Generalisierung kann es darum gar nicht gehen.

Der zweite und schwerwiegendere Einwand, der auch in dem folgenden Beitrag von WEISS noch einmal aufgegriffen wird, ist der Hinweis auf mögliche Segregationswirkungen durch Alternativen im Bildungssystem, die den Integrationsauftrag desavouieren. Interessant sind hier die Ergebnisse einer Untersuchung von COLEMAN u.a., die für die USA feststellt, daß Privatschulen sowohl hinsichtlich der Leistungshomogenität als auch in bezug auf rassische Integration bei heterogener sozialer Zusammensetzung der Schülerschaft besser abschneiden als Staatsschulen.[39] Zwar ist die Sorge vor der Abkoppelung privater Schulen als Eliteschulen verständlich und das sog. creaming off eine ernstzunehmende Gefahr, jedoch sind wir auch im Staatsschulwesen von Einheitsschulperspektiven weit entfernt, und wo die Schulstruktur soziale Heterogenität noch zuläßt, garantiert die richtige Wahl des Wohnviertels den Eltern auch heute schon die gewünschte Sozialschichtung der Grundschulklassen. Gerade hier kann in einem freien Bildungssystem der Finanzierung eine wichtige Integrationsfunktion zuwachsen, besteht doch z.B. die Möglichkeit, die Mittelvergabe sozialschichtabhängig im Sinne positiver Diskriminierung zu differenzieren. In dieser Richtung sollte weiter nachgedacht werden.

7 Anmerkungen

1) SAMUELSON, P.A.: The pure theory of public expenditure. In: Review of Economics and Statistics, (1954) 4, S.387 ff.

2) Einer gelegentlich in der Literatur auftauchenden Unterscheidung zwischen einer normativen Kategorisierung mit der Bezeichnung "kollektive Güter" und einer pragmatischen, die einfach alle die Güter als öffentliche bezeichnet, die vom Staat angeboten werden, will ich nicht folgen. Die Begriffe "kollektive Güter" und "öffentliche Güter" werden hier im normativen Sinne synonym gebraucht.

3) Daß dieses "allen" in der Regel zumindest eine räumliche Einschränkung erfährt, ändert bei ausreichender Gruppengröße nichts am Versagen des Marktmechanismus in bezug auf diese Güter.

4) Vgl. MUSGRAVE, R.A.; MUSGRAVE, P.B.; KULLMER, L.: Die öffentlichen Finanzen in Theorie und Praxis. Bd. 1, Tübingen 1975. Vgl. auch SKOUP, C.S.: Public Finance. Chicago 1969.

5) Vgl. LITH, U. van: Der Markt als Ordnungsprinzip des Bildungsbereichs. Habilitationsschrift. Köln 1983. Erscheint 1984 in der Reihe "Schriften zur politischen Ökonomie des Bildungswesen" im Verlag R. Oldenbourg München. Vgl. hier bes. Kap. B.II.

6) Vgl. MUSGRAVE, R.A. u.a.: A.a.O., S. 74 ff. Vgl. auch MUSGRAVE, R.A.: Infrastruktur und die Theorie der öffentlichen Güter. In: ARNDT, H.; SWATEK, D.: Grundfragen der Infrastrukturplanung für wachsende Wirtschaften. Berlin 1971, S.43 ff.

7) MUSGRAVE, R.A. u.a.: A.a.O., S.76 f.

8) ANDEL, N.: Zur Diskussion über Musgrave's Begriff der "merit wants". In: Finanzarchiv N.F. Band 28, (1969), S.212.

9) Vgl. FRIEDMAN, M.: Die Rolle des Staates im Erziehungswesen. In: HEGELHEIMER, A.: Texte zur Bildungsökonomie. Frankfurt 1975, S.180 ff.

10) Befürworter "reiner" Marktmodelle im Bildungsbereich bestreiten dagegen die Existenz externer Effekte im Zusammenhang mit Bildung. Vgl. LITH, U. van: A.a.O., Kap. B.I.

11) Vgl. LOWE, J.: The education of adults. Paris 1975, S.2.

12) Vgl. THIEMEYER, T.: Das öffentliche Interesse in der Ökonomischen Theorie. In: Jahrbuch für nicht erwerbswirtschaftliche Betriebe und Organisationen. Göttingen 1980, S.263 ff., aber auch den folgenden

Beitrag von WEISS, M.: Zu einigen Implikationen einer Expansion privater Bildungsangebote. In: Zeitschrift für erziehungs- u. sozialwissenschaftl. Forschung, 1(1984), Heft 1. Der positiven Einschätzung schichtspezifischer Bildungs- und Berufsentscheidungen, die von LITH in Kostenvorteilen bedingt durch intergenerative Weitergabe informellen Berufswissens sieht, kann hier nicht gefolgt werden. Vgl. LITH, U. van: Demokratie, soziale Marktwirtschaft und die Ordnung des Bildungswesens. Bonn 1980.

13) Vgl. HEAD, J.G.: Über meritorische Güter. In: RECKTENWALD, H.C. (Hrsg.): Finanztheorie, Köln 1969, S.46 ff.

14) MUSGRAVE, R.A. u.a.: A.a.O., S.77.

15) Vgl. KUNA, W.: Hochschulfinanzierung – ein alternatives Modell. Weinheim 1980, S.21 ff.

16) So plädiert LUDEKE statt Nulltarif im Bildungssystem auch eher für ein System finanzieller Begünstigungen und Belastungen entsprechend der Abweichung der tatsächlichen Chancen einzelner Gesellschaftsgruppen von den durchschnittlichen Chancen. Vgl. LUDEKE, R.: Theorie der staatlichen Bildungsfinanzierung im Rahmen einer Theorie der Staatsaufgaben. Diskussionsbeitrag zum Referat für die Tagung des Bildungsökonomischen Ausschusses des Vereins für Socialpolitik in Freiburg, Brsg. vom 28.-30.9.1983. Unveröffentl. Manuskript.

17) Vgl. TIMMERMANN, D.: Das Staatsfinanzierungsmodell als Finanzierungsalternative für "Recurrent Education". In: KUHLENKAMP, D.; SCHUTZE, H.G. (Hrsg.): Kosten und Finanzierung der beruflichen und nicht beruflichen Weiterbildung. Frankfurt 1982, S.113 ff.

18) Vgl. auch RICHTER, I.: Privatschulen – Das Thema der achtziger Jahre in den Vereinigten Staaten. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, (1983)3, S.199 ff.

19) Vgl. HARDORP, B.: Die Kostenrechnung freier Schulen und ihre gesellschaftliche Bedeutung. Das Beispiel der Waldorfschulen. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, (1983)3, S.208 ff.

20) Vgl. MACKSCHEIDT, K.: Die Entfaltung von privater und kollektiver Initiative durch meritorische Güter. In: Jahrbuch für nicht erwerbswirtschaftliche Betriebe und Organisationen, Göttingen 1981, S.257 ff.

21) Vgl. HEGELHEIMER, A.: Auch in Bildung und Wissenschaft mehr Wirtschaftlichkeit durch Marktmodelle? In: LETZELTER, F.; REINERMANN, H. (Hrsg.): Wissenschaft, Forschung und Rechnungshöfe. Berlin 1981, S.351 ff.

22) Vgl. WEIZSÄCKER, C.C.v.: Lenkungsprobleme der Hochschulpolitik. In: ARNDT, H.; SWATEK, D.: Grundfragen der Infrastrukturplanung für wachsende Wirtschaften. Berlin 1971, S.535 ff.

23) Vgl. STRASSER, J.: Grenzen des Sozialstaats. Köln 1979.

24) Vgl. DAHRENDORF, R.: Die Chancen der Krise. Stuttgart 1983. Vgl. auch MÜLLER, H.L.: Viele kleine Netze im großen Netz. In: Gewerkschaftliche Monatshefte, (1983)3, S.177 ff.

25) Vgl. MATZNER, E.: Wohlfahrtsstaat und Wirtschaftskrise. Reinbek b. Hamburg 1978.

26) Vgl. hier die vorzügliche Analyse des Staatsversagens von GRETSCHMANN, K.: Steuerungsprobleme der Staatswirtschaft. Berlin 1981.

27) Vgl. BINSWANGER, H.Ch. u.a.: Wege aus der Wohlstandsfalle. Frankfurt 1978.

28) Vgl. MACKSCHEIDT, K.: A.a.O., S.264 f.

29) Vgl. MATTERN C.: Freie Schulen in der Bundesrepublik – Lückenbüßer oder Alternativen? In: Die Deutsche Schule, (1979)12, S.759 ff. Vgl. aber auch: MÜLLER, F.: Das Recht der Freien Schule nach dem Grundgesetz. Berlin 1980 und MÜLLER, F.; PIEROTH, B.; FOHMANN, L.: Leistungsrechte im Normbereich einer Freiheitsgarantie. Berlin 1982.

30) MÜLLER, F. u.a. weisen ausdrücklich darauf hin, daß die Bezuschussung der Betriebskosten unter Ausschluß der Investitionskosten verfassungswidrig ist. Vgl. MÜLLER, F.; PIEROTH, B.; FOHMANN, L.: A.a.O., S.320.

31) Vgl. Jahresbericht des Vorstandes des Waldorfschulvereins Mannheim für das Geschäfts- und Schuljahr 1981/82. Mannheim 1983, S.1.

32) Vgl. WEISS, M.: Effizienzforschung im Bildungsbereich. Berlin 1982.

33) In einer vergleichenden Analyse der Ausgaben von staatlichen Schulen und Waldorfschulen zeigt sich, daß Waldorfschulen im Vergleich mit den Durchschnittsausgaben aller staatlichen Schulen höhere Ausgaben

aufweisen, beschränkt man den Ausgabenvergleich dagegen auf staatliche Gesamtschulen und Gymnasien, schneiden die Waldorfschulen deutlich günstiger ab. Vgl. HAUG, R.: Die Ausgaben von staatlichen Schulen und Freien Waldorfschulen im Vergleich. Vorstudie. Arbeitsmaterialien und Sonderdrucke zur Ökonomischen Bildungsforschung des DIPF. Frankfurt 1983. Dieser Vorstudie, die primär der Entwicklung und Evaluation eines Verfahrens zur Erfassung, Berechnung und Darstellung komplizierter Ausgabenstrukturen diente, soll eine breiter angelegte Untersuchung folgen, die in Kooperation mit dem Freien Pädagogischen Zentrum in Mannheim durchgeführt wird.

34) Vgl. HARDORP, B.: A.a.O., S.214 f.

35) Vgl. BODENHÖFER, H.J.: Finanzierungsprobleme und Finanzierungsalternativen der Bildungspolitik. In: Zeitschrift für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, (1978)2, bes. S.152 ff.

36) Vgl. VOGEL, J.P.: Der Bildungsgutschein – eine Alternative der Bildungsfinanzierung. In: Neue Sammlung, (1972), S.514 ff.

37) Vgl. MATTERN, C.: Solidarität im Wirtschaftsbereich. Die Gemeinschaftsbank in Bochum. Erscheint demnächst in: Zeitschrift für das gesamte Genossenschaftswesen.

38) HENTIG, H.v.: Aufwachsen in Vernunft. Kommentare zur Dialektik der Bildungsreform. Stuttgart 1981, S.70.

39) Vgl. COLEMAN, J.S.; HOFFER, F.; KILGORE, I.: Public and private schools. Chicago 1981. Unveröffentl. Manuskript.

Manfred Weiß

Zu einigen Implikationen einer Expansion privater Bildungsangebote

- Stellungnahme zum Beitrag von Cornelia Mattern -*

Zusammenfassung:

In dem Beitrag wird kritisch zu der These von Mattern Stellung genommen, eine Ausweitung privater Bildungsangebote verbessere die Situation der Bildungsnachfrager und steigere durch Intensivierung des Wettbewerbs die Innovationsbereitschaft und Produktionseffizienz des staatlichen Schulwesens. Dem Vorteil größerer "Konsumentenfreiheit" stehen aus gesellschaftlicher Sicht negativ zu wertende Segregations- und Destabilisierungseffekte eines expandierenden Privatschulwesens gegenüber. Private Alternativschulen beziehen ihre Legitimation nicht aus einer auf das staatliche Schulwesen gerichteten Reformintention. Vergleichsuntersuchungen zur Schuleffektivität in den USA legen den Schluß nahe, daß Leistungsvorteile privater Einrichtungen im wesentlichen auf eine günstigere Zusammensetzung der Schülerschaft zurückzuführen sind.

Summary:

In this article we discuss a thesis of Mattern which states that the extension of private education will improve the situation of the consumers of educational services and that readiness to innovate and efficiency of production in the public school system will be increased by more intensive competition. The advantage of a greater sovereignty of the consumer is counterbalanced from the social point of view by segregational and destabilizing effects of an expanding private school system. Alternative private schools are not legitimated by the intention to reform the public school system. Results of empirical, comparative studies on school effectiveness in the USA lead to the conclusion, that higher performance of private schools is largely due to a more favourable composition of the student body.

* Überarbeitete Fassung einer Stellungnahme zum Beitrag von C. Mattern "Private Bildungsfinanzierung und Theorie der öffentlichen Güter auf der Tagung des Ausschusses "Bildungsökonomie" der Gesellschaft für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (Verein für Socialpolitik) vom 28.9. bis 30.9.1983 in Freiburg, Brsg.

I

Der in dem Beitrag von MATTERN behandelte Themenkomplex hat in der letzten Zeit vor allem aus drei Gründen Aktualität und Brisanz erlangt. Erstens sind im Rahmen der staatlichen Sparpolitik auch Eingriffe in den finanziellen Status der öffentlich unterstützten Privatschulen in Erwägung gezogen worden, die zu gerichtlichen Auseinandersetzungen geführt haben. So ist z.B. die von Nordrhein-Westfalen beabsichtigte Novellierung des Gesetzes über die Ersatzschulfinanzierung, in der eine Reduzierung des Landeszuschusses an die privaten Schulträger (Ersatzschulen) vorgesehen war, vom dortigen Verfassungsgerichtshof für nichtig erklärt worden.[1] Zweitens werden Schulen privater Träger immer stärker von staatlichen Bildungseinrichtungen als Konkurrenz empfunden: Während nämlich mittlerweile an fast allen öffentlichen Schulen die Schülerzahlen aufgrund der demographischen Entwicklung zurückgehen und zum Teil zu einer ernsthaften Bestandsgefährdung geführt haben, erfreuen sich die meisten privaten Schulen, wie die zahlreichen Neugründungen belegen, eines unvermindert starken Zulaufs.[2] Drittens sind mit dem unlängst ergangenen Urteil des Hessischen Verwaltungsgerichtshofs[3], durch das der "Freien Schule Frankfurt" nach zehnjähriger Auseinandersetzung mit dem Land Hessen die Anerkennung als Ersatzgrundschule zugesprochen wurde, neue Maßstäbe für die Genehmigung privater Bildungseinrichtungen gesetzt worden, die – sollte das Urteil rechtskräftig werden – die Bereitstellung alternativer Bildungsangebote nachhaltig beeinflussen könnte. Diese aktuelle Entwicklung im Bildungsbereich, die das lange Zeit weitgehend konfliktfreie Verhältnis von staatlichen und privaten Schulen zunehmend belastet, fällt mit einer derzeit intensiv geführten grundsätzlichen Diskussion über die Notwendigkeit einer (Re-)Privatisierung öffentlicher Aufgabenbereiche zusammen, wie sie vor allem die staatliche Finanzkrise ausgelöst hat. Vor diesem Hintergrund wird das Interesse verständlich, das neuerdings von seiten der Bildungsökonomie wieder der Frage der Produktion und Finanzierung von Bildungsleistungen entgegengebracht wird.

II

Verfolgt man die Diskussion dieser Thematik im bildungsökonomischen Schrifttum, dann fällt vor allem auf, daß sie kaum auf empirischer Evidenz basiert, sondern weitgehend theoretisch geführt wird, wobei sich die Argumentation, je nachdem, welche Position begründet werden soll, dominant entweder auf die wohlfahrtsökono-

misch fundierte Theorie des Marktversagens oder auf Elemente einer – noch in der Entwicklung befindlichen – Theorie des Staatsversagens (vgl. dazu etwa RECKTENWALD 1982) stützt. Die der Theorie des Marktversagens zugrundeliegenden Annahmen (kritisch dazu: van LITH 1983) sind im Bildungsbereich derzeit empirisch nicht zu sichern und weisen deshalb lediglich den Charakter von Plausibilitätsüberlegungen auf. Dagegen sind die Prämissen und Aussagen des zweiten Theorieansatzes aufgrund des in der Realität vorherrschenden staatlichen Steuerungssystems einer erfahrungswissenschaftlichen Überprüfung zugänglich. Aspekte staatlichen Versagens haben dadurch ein relativ größeres Gewicht in der aktuellen Ordnungsdiskussion im Bildungsbereich erlangt. Dessenungeachtet gilt jedoch: Keine der beiden Theorien ist a l l e i n in der Lage, die Entscheidung für das Markt- bzw. Planmodell als Steuerungssystem hinreichend zu begründen. Aus den Argumenten, die die Theorie des Marktversagens liefert, läßt sich – ganz abgesehen von ihrer derzeit kaum prüfbaren Validität – nicht, wie dies vielfach kurzschlüssig gefolgert wird, eine Funktionsübernahme durch den Staat zwingend ableiten, weil damit Unvollkommenheiten der Staatswirtschaft negiert würden. Das Umgekehrte gilt in bezug auf eine Theorie des Staatsversagens. Daraus folgt, daß ein Urteil nur auf der Basis einer komparativen Analyse der beiden alternativen Steuerungssysteme getroffen werden kann. Versuche, die Überlegenheit eines der Systeme durch Konfrontation der Aussagen beider Theorien zu belegen, haben für den Bildungsbereich bisher keine schlüssigen Ergebnisse erbracht (vgl. TIMMERMANN 1979 u. 1982; HEGELHEIMER 1981). Als entscheidendes Manko erweist sich das Fehlen empirischer Effizienzuntersuchungen, die im Bildungssektor auf eine ganze Reihe von Schwierigkeiten stoßen. Zu nennen sind insbesondere das Fehlen konsensfähiger, für einen Intersystemvergleich geeigneter Effizienzkriterien, methodische und statistische Probleme und schließlich der Mangel an praktizierten Marktmodellen im Bildungssektor. Demzufolge läßt sich die Frage, welchem Steuerungssystem der Vorzug gegeben werden soll, derzeit nur politisch-normativ entscheiden (vgl. TIMMERMANN 1979 u. 1982; HEGELHEIMER 1981). Dies hat zwar nicht verhindert, daß gelegentlich immer noch versucht wird, zu wissenschaftlich begründeten Ordnungsempfehlungen zu gelangen, speziell eine Überlegenheit marktwirtschaftlicher Ordnung zu belegen (z.B. van LITH 1983), doch scheint sich zunehmend die Einsicht durchzusetzen, daß von einer überwiegend theoretisch geführten Markt-Plan-Diskussion weder ein nennenswerter Erkenntnisgewinn noch bildungspolitisch relevante Problemlösungshilfen zu erwarten sind. Die Diskussion in der Bildungsökonomie nimmt deshalb mittlerweile eine andere Richtung: Im Vordergrund des Interesses steht nunmehr

die Frage nach möglichen effizienzverbessernden Korrekturen des gegenwärtigen Systems. Dies stellt auch den Gegenstand des Beitrags von MATTERN dar. Auf einige der darin vorgebrachten Argumente soll im folgenden näher eingegangen werden.

III

Die von MATTERN erhobene Forderung, im Bildungswesen für "mehr Markt" zu sorgen, ist im wesentlichen von zwei Motivationen geleitet:

1. Das staatliche Bildungsangebot, das "bar aller Alternativen" ist und egalitaristische Züge aufweist, ist um privat initiierte Bildungsangebote zu ergänzen, um der Vielfalt und Differenziertheit der Nachfragerpräferenzen angemessen Rechnung tragen zu können und auch Minderheitenvoten eine Chance zu eröffnen.

2. Privat getragene Bildungsangebote sollen durch ihre "Vorreiterfunktion" die Innovationsbereitschaft des gesamten Bildungssystems steigern und durch die Schaffung von mehr Wettbewerb die interne Effizienz verbessern.

Zu 1. Zunächst ist anzumerken, daß die von MATTERN im Zusammenhang mit der Erörterung der "merit wants" unter Bezugnahme auf ANDEL (1969) aufgeworfene Frage, wo die Grenzen eines staatlichen Eingriffs in die Konsumentensouveränität liegen und welche Entscheidungsinstanzen darüber befinden, sich hier analog stellt: Wann ist der Punkt erreicht, an dem eine von privater Initiative getragene Bildungsproduktion als gesellschaftlich dysfunktional zu werten ist, und wer nimmt die Wertung vor? Im Augenblick besitzt diese Frage sicherlich bloß theoretische Relevanz: Nur ca. 5 Prozent der gesamten Schüler in der Bundesrepublik besuchen derzeit private Bildungseinrichtungen. Abgesehen davon, daß mit dem starken Rückgang der Schülerzahlen im öffentlichen Sekundarschulwesen in den kommenden Jahren der Anteil vermutlich deutlich zunehmen wird, darf jedoch nicht übersehen werden, daß die unspezifizierte Forderung nach Zulassung von privaten Alternativangeboten in einem unerwünschten Maße Begehrlichkeiten wecken kann. Wem soll mit welcher Begründung dann der Wunsch nach einem alternativen Bildungsangebot verwehrt werden, wenn propagiert wird, daß gerade auch Minderheiteninteressen gewahrt werden müssen?[5] Die derzeitige Rechtslage erlaubt es nicht, darauf eine eindeutige Antwort zu geben (vgl. z.B. RICHTER 1979). Es hat

den Anschein, als würde bei der rechtlichen Beurteilung der Zulässigkeit alternativer Bildungsangebote gegenwärtig dem Pluralitätsprinzip und der Sicherung von Minderheiteninteressen Priorität eingeräumt. Weniger scheint dagegen der Tatsache Rechnung getragen zu werden, daß damit eine Verletzung von Mehrheiteninteressen verbunden sein kann. Dies ist zum Beispiel dann der Fall, wenn ein von der Mehrzahl der Eltern gewünschtes differenziertes staatliches Bildungsangebot in einer von Schülerrückgang betroffenen Region wegen einer Erweiterung privater Angebote nicht aufrechterhalten werden kann. Der behauptete positive Wohlfahrtseffekt einer Expansion alternativer Bildungsangebote wird deshalb entscheidend davon abhängen, ob im konkreten Fall eine solche Konfliktsituation vorliegt oder nicht.[6] Angesichts der veränderten demographischen Rahmenbedingungen erscheint es eher wahrscheinlich, daß sich bei Existenz unterschiedlicher Bildungspräferenzen regional eine Nullsummensituation einstellt: Die Erfüllung der Wünsche der einen Gruppe führt zu einer Benachteiligung der anderen Gruppe.

Die Wertung einer weiteren Expansion privat getragener Bildungsangebote muß auch unter dem Aspekt eingetretener gesellschaftlicher Veränderungen erfolgen. Es gibt inzwischen hinreichende Indizien dafür, daß mit der zu beobachtenden Ausdehnung "postmaterialistischer Wertorientierungen" (vgl. INGLEHART 1979) Tendezen einer Destabilisierung und Atomisierung der Gesellschaft verbunden sind (z.B. von RECUM 1983). Die Antwort darauf kann m.E. nicht sein, diesen Prozeß durch Partikularisierung des Bildungswesens noch zu verstärken. Vielmehr sind Überlegungen anzustellen, wie das Bildungswesen durch wirksame Wahrnehmung seines Sozialisations- und Integrationsauftrags ein stabilisierendes Gegengewicht schaffen kann.[7]

Mit der Hervorhebung dieser Funktion institutionalisierter Erziehung wird hier eine normative Grundposition bezogen, die sich von derjenigen unterscheidet, die die Sicherung von Konsumentenfreiheit zum alleinigen oder dominanten Prinzip erhebt. Sie bezieht ihre Legitimation aus der historischen Genese des gegenwärtigen Bildungswesens, die bei den Vertretern der zweiten Position anscheinend aus dem Blick geraten ist. Die vorherrschende Produktion und Finanzierung von Bildung (im allgemeinbildenden Bereich) durch den Staat leitet sich daraus ab, daß ein breiter Konsens darüber bestand – und im Prinzip immer noch besteht –, das Bildungswesen in den Dienst gesellschaftlicher Ziele zu stellen. Von den Befürwortern einer stärkeren Privatisierung oder gar einer vollständigen Neuorganisation des Bildungswesens nach marktwirtschaftlichem Vorbild wird diese Funktion offenbar entweder ignoriert oder es wird von der

103

– unrealistischen – Annahme einer Harmonie individueller und gesellschaftlicher Ziele ausgegangen. Es wäre dann aber erst noch überzeugend darzulegen, warum die Gründe, die seinerzeit etwa zur Verankerung des Einheitsschulgedankens in der Weimarer Verfassung (Art. 146,1) und zur Aufhebung der privaten Vorschule (Art. 147,3) geführt haben, für unsere heutige Gesellschaftsordnung weniger Gültigkeit besitzen. Solange dies aussteht, erscheint es gerechtfertigt, davon auszugehen, daß ein privat getragenes Bildungswesen aufgrund der zu erwartenden Segregationseffekte, die verschiedene Dimensionen betreffen, gesellschaftlich dysfunktional wirkt – wenn man "Integration" als erstrebenswertes gesellschaftliches Ziel anerkennt.

Eine über das gegenwärtige Ausmaß hinausgehende Segregation wäre die Folge davon, daß die Eltern bei größerer Wahlfreiheit eine ihrer weltanschaulichen, religiösen und politischen Orientierung entsprechende Bildungsentscheidung für ihre Kinder treffen würden.[8] Wegen der darüber hinaus bestehenden Abhängigkeit der Bildungspräferenzen vom sozialen Status wäre auch mit einer deutlicheren schichtspezifischen Ausprägung von Sozialisationsprozessen und einer stärkeren Segregation der sozialen Schichten zu rechnen (vgl. LEVIN 1979). Mit Blick auf das sozialintegrative Potential eines staatlichen und privaten Bildungswesens meint denn auch ROEDER (1979): "Ein wie schwaches Instrument zur Überwindung des Systems sozialer Ungleichheit das Schulwesen auch sein mag .... es gibt kein historisches Beispiel dafür, daß ein von "der Gesellschaft" gewissermaßen autonom hervorgebrachtes Bildungssystem anders gewirkt hätte als genau entgegengesetzt zu dieser Intention" (S.13/14).

Das wachsende Interesse an Alternativschulen dürfte auf eine ganze Reihe von Gründen zurückzuführen sein. Allgemeine kulturkritische Tendenzen spielen dabei vermutlich ebenso eine Rolle wie die verschlechterte Arbeitsmarktsituation und die relative Entwertung erworbener Bildungsabschlüsse, die das Bemühen vieler Eltern verstärkt haben, Wettbewerbsvorteile für ihre Kinder durch Wahrnehmung alternativer Bildungsangebote zu sichern. Die Forderung nach privat initiierten Alternativen im Bildungsbereich, nach Lockerung des staatlichen Bildungsmonopols, wird in offiziellen Begründungen jedoch vornehmlich mit der Misere des staatlichen Regelschulsystems zu rechtfertigen versucht (vgl. z.B. BEHR/JESKE 1982). Die Möglichkeiten einer grundlegenden Verbesserung der Situation im öffentlichen Bildungswesen werden mittlerweile unter dem Eindruck der enttäuschenden Ergebnisse der Bildungsreform von vielen als gering eingeschätzt. Es hätte m.E. jedoch fatale Konsequenzen, wenn dies zum Anlaß genommen würde, den Rückzug in private Schonräume als Alternative zu staatlichen Reformmaßnahmen zu propagieren. Durch

eine solche Eskapismus-Strategie ließen sich die Probleme der Massenschule nicht lösen; für die "schweigende Mehrheit" bliebe die Situation unverändert (vgl. auch ZIMMER 1980). RÜCKRIEM (1980) meint denn auch treffend: "Für einen privaten Ausweg aus der Schulmisere kann man die alternativen Schulen halten, für eine gesellschaftliche Strategie zur Veränderung unseres Schulwesens jedoch nicht" (S.46). Eine reformpolitische Perspektive bietet daher nicht die auf Verwirklichung individueller Interessen zielende private Alternativschule, sondern allein die alternative Regelschule. Für die Bildungsforschung leitet sich daraus die Aufgabe ab, die Gründe für das weitgehende Scheitern der Bildungsreform zu eruieren und neue tragfähigere Reformkonzepte, die der Mehrheit zugute kommen, zu erarbeiten.

Zu 2. Der weitverbreitete Optimismus, privat getragene Alternativschulen könnten für das staatliche Bildungswesen eine "Vorreiterfunktion" bei der Einführung von Innovationen übernehmen, kann hier nicht geteilt werden, was nicht heißt, daß ihnen grundsätzlich ein Anregungspotential für die öffentliche Schule abgesprochen werden soll. Das im Rahmen der Bildungsreform entstandene Schulversuchsprogramm dürfte hinreichend deutlich gemacht haben, wie schwierig es ist, Modellerfahrungen zu verallgemeinern. Transferprobleme resultieren insbesondere daraus, daß Modellschulen im allgemeinen unter besonderen Rahmenbedingungen operieren, die an einer "Normalschule" nicht anzutreffen sind.[9] Sind davon schon staatlich getragene Modellversuche betroffen, die explizit mit Blick auf die Veränderung des Regelschulsystems initiiert worden sind, so gilt dies erst recht für private Alternativschulen, bei denen die Kontextbedingungen, insbesondere die Schülerzusammensetzung, ein wesentliches Merkmal des Schulprofils darstellen und deren Aufrechterhaltung durch verschiedene (implizite und explizite) Selektionsmechanismen eine unabdingbare Voraussetzung zur (bestandssichernden) Wahrung der Attraktivität der Schule für die jeweilige Klientel ist.[10] Private Alternativschulen beziehen demzufolge ihre Legitimation auch nicht aus einer auf das staatliche Schulwesen gerichteten Reformintention, sondern in erster Linie aus der Bereitstellung eines den jeweiligen Klientenbedürfnissen entsprechenden Bildungsangebots, zu dem als konstitutives Element bestimmte von den Nachfragern gewünschte Rahmenbedingungen (die sich von denen der staatlichen Regelschule unterscheiden) gehören. Daraus erklärt sich auch das Interesse der privaten Schulträger, die derzeit praktizierte institutionelle Förderung wegen des damit verbundenen – die Gestaltungsautonomie einengenden – staatlichen Einflusses durch das Finanzierungskon-

105

zept der Bildungsgutscheine zu ersetzen (z.B. VOGEL 1972). Dies hätte, würde es Realität, eine spürbare Verschlechterung der Arbeitsbedingungen an den staatlichen Schulen zur Folge. Die aufgrund des veränderten Finanzierungsmodus' zu erwartende Expansion privater Bildungsangebote und wirksamere Gestaltung der Kontrolle kontextrelevanter Selektionsprozesse durch die privaten Träger würde den schon jetzt nachweisbaren "Creaming-Effekt" noch verstärken. Die Probleme, mit denen heute die Hauptschulen als "Restschulen" konfrontiert werden, könnten dann möglicherweise generelles Merkmal der öffentlichen Bildungseinrichtungen in einem "Dualen Bildungssystem" werden.

Ein hinreichend repräsentativer empirischer Beleg für die hier entwickelte These kann nicht geliefert werden, da sich die Träger privater Bildungseinrichtungen in bezug auf die Zusammensetzung ihrer Klientel, insbesondere deren Sozialstruktur, bisher auffällig bedeckt gehalten haben.[11] Einer der wenigen Anhaltspunkte findet sich in einer unlängst veröffentlichten empirischen Untersuchung der Bildungslebensläufe ehemaliger Waldorfschüler des Geburtsjahrgangs 1946/47 (vgl. HOFMANN/PRÜMER/WEIDNER 1981). Darin zeigt sich, daß unter den Vätern Abiturienten mit 42% und die Berufsgruppe der Selbständigen mit 29% vertreten sind; 41% der Schüler stammen aus Familien der oberen Mittelschicht bzw. der Oberschicht und nur 25% aus den unteren Bevölkerungsschichten (Arbeiteranteil 5%). Es überrascht denn auch nicht, wenn in bezug auf den Status des Vaters in der Studie für die untersuchte Population eine größere Abwärts- als Aufwärtsmobilität festgestellt wird (42% gegenüber 25%).

Skepsis ist auch gegenüber der These angebracht, eine Ausweitung privater Bildungsangebote würde über die Intensivierung des Wettbewerbs zu einer Verbesserung der internen Effizienz des Bildungssystems führen. An anderer Stelle konnte gezeigt werden (WEIß 1982), daß die Möglichkeiten, die Effizienz der Bildungsproduktion zu steigern, aufgrund bildungssystem-spezifischer Strukturbedingungen, die unabhängig vom jeweiligen Steuerungssystem bestehen, stark eingeschränkt sind. Dazu zählt vor allem das mit der Komplexität schulischer Lehr-Lernprozesse zusammenhängende Defizit an Informationen über effiziente Technologien (vgl. LUHMANN/SCHORR 1979). Die empirische Effektivitätsforschung hat bisher keine eindeutigen Ergebnisse zur Wirksamkeit unterschiedlicher Produktionstechniken liefern können. AVERCH et al. (1972) gelangen nach einer eingehenden Analyse vorliegender Forschungsbefunde zu dem Schluß, daß "...research has found nothing that c o n s i s t e n t l y and u n a m b i g u o u s l y makes a difference in students' outcomes. The literature contains numerous examples of educational practice that seem to have

significantly affected students' outcomes. The problem is that there are invariably other studies, similar in approach and method, that find the same educational practice to be ineffective" (S.154). Auch dem Versuch, durch Einsatz kostensparender Technologien (d.h. Substitution von Arbeit durch Kapital) eine Verbesserung der Effizienz zu erreichen, sind im Bildungssektor wegen der produktionsspezifisch hohen Arbeitsintensität enge Grenzen gesetzt. Daran wird eine Verstärkung des Wettbewerbs ebenfalls nichts ändern.

Als ein weiteres effizienzrelevantes Spezifikum ist die Tatsache zu sehen, daß an der Bildungsproduktion in bedeutendem Maße "externe" Faktoren beteiligt sind. So ist aus zahllosen empirischen Wirkungsstudien bekannt, daß der familiäre Hintergrund der Schüler (als Individualmerkmal und aggregiert als Merkmal der Schülerzusammensetzung) zu den einflußstärksten Schulleistungsdeterminanten zählt. Wenn aufgrund der oben beschriebenen Mechanismen private Bildungseinrichtungen eher als staatliche in der Lage sind, diese Faktoren zu kontrollieren, dann ist zu erwarten, daß sie auch ein höheres Effektivitätsniveau aufweisen. Einen empirischen Beleg dafür liefern die Befunde von Reanalysen des Datenmaterials der neuen "Coleman-Studie" (COLEMAN/HOFFER/KILGORE 1981). In ihrer vielbeachteten vergleichenden Untersuchung privater und öffentlicher Sekundarschulen in den USA[12] stellen COLEMAN und seine Mitarbeiter unter anderem fest, daß private Schulen auch nach Kontrolle des Familienhintergrunds der Schüler bessere Leistungen (gemessen an Ergebnissen standardisierter Lese-, Wortschatz- und Mathematiktests) erbringen als öffentliche Schulen. Als Ursachen dafür werden vor allem höhere Leistungsanforderungen und eine bessere Disziplin an den Privatschulen angeführt. Die Untersuchung weist allerdings eine ganze Reihe von schwerwiegeden Mängeln auf, die ihren Aussagegehalt stark einschränken.[13] Für die hier formulierte These ist vor allem der Einwand wichtig, daß der Familienhintergrund nur als individuelles Merkmal, nicht jedoch als – die Schülerzusammensetzung charakterisierende – Kontextvariable erfaßt wird. In einer Reanalyse der Daten kann MURNANE (1983) zeigen, daß der Leistungsvorteil privater Bildungseinrichtungen zu einem wesentlichen Teil das Ergebnis einer günstigeren Schülerzusammensetzung (gemessen am durchschnittlichen sozio-ökonomischen Status) ist, was er vor allem auf wirkungsvollere Selektionsmechanismen im privaten Schulwesen zurückführt. Würde an den privaten Schulen die durchschnittliche Schülerpopulation der öffentlichen Schulen unterrichtet, dann würde der Leistungsvorteil faktisch verschwinden. Auch in einer weiteren Reanalyse von WILLMS (1983) wird die Sozialstruktur der Schülerschaft als bedeutsamer

Erklärungsfaktor der Leistungsunterschiede zwischen privaten und öffentlichen Schulen identifiziert.

Wenn sich auch das Privatschulwesen in der Bundesrepublik von demjenigen der USA in verschiedener Hinsicht unterscheidet und sich deshalb eine unmittelbare Übertragung der Forschungsergebnisse verbietet, so kann doch davon ausgegangen werden, daß es sich bei den nachgewiesenen Kontexteffekten um ein typisches Merkmal privater Bildungseinrichtungen handelt.[14] Die dafür verantwortlichen Selektionsmechanismen stehen den öffentlichen Schulen, die Schülern sehr unterschiedlicher sozialer Herkunft und Befähigung gerecht werden müssen, nicht zur Verfügung. Mit Blick auf die günstigeren Rahmenbedingungen privater Bildungseinrichtungen, die das Lernen der Schüler und ihre Erziehung erleichtern, erscheint eine finanzielle Eigenbeteiligung der Eltern durchaus gerechtfertigt. Wäre dies nicht der Fall, dann würde eine Minderheit Vorteile auf Kosten der Mehrheit internalisieren.

IV

Anmerkungen

1) Hinzuweisen ist, daß in dem Gerichtsurteil nicht die Sparabsicht der Landesregierung moniert wurde – die Möglichkeit einer Absenkung des Landeszuschusses an die Schulträger von 94 auf 90 Prozent der Kosten wird nicht ausgeschlossen –, sondern das Fehlen einer hinreichend konkretisierten gesetzlichen Zuschußregelung und eines zu großen Ermessensspielraums der Verwaltung bei der Bezuschussung von Mieten und Pachtkosten für die Gebäude (vgl. im einzelnen die Begründung des Urteils des Verfassungsgerichtshofs vom 3.1.1983, abgedruckt in Recht der Jugend und des Bildungswesens, 31(1983)3, S.232-234).

2) Allein bei den Waldorfschulen stehen über 50 Neugründungen an (vgl. dpa-dienst für Kulturpolitik vom 28.3.1983). Dies entspricht einer Erweiterung um fast zwei Drittel des derzeitigen Schulbestandes. Den Trend zu privaten Bildungseinrichtungen spiegeln auch die Statistiken für die Schulen in katholischer und evangelischer Trägerschaft wider, die im Zeitraum 1974-1981 um etwa 20% expandierten (vgl. LEMPER/GRAF v. WESTPHALEN 1982). Insgesamt erhöhte sich der Anteil der Schüler an privaten (allgemeinbildenden und beruflichen) Schulen stetig von knapp 2% (1960) auf 4,7% (1980) (vgl. STAT. BUNDESAMT: Bevölkerung und Kultur, Reihe 10 und Fachserie 11, Bildung und Kultur).

3) Urteil des Hess. VGH vom 29.11.1982 (Aktenzeichen VI OE 120/76). Hinsichtlich der zentralen Frage nach der Anerkennung des besonderen pädagogischen Interesses (Art. 7,5 GG) vertritt der VGH die Auffassung – und darin ist das Neue (und zugleich die Problematik) des Urteils zu sehen –, daß ein Interesse der Allgemeinheit an der Zulassung einer privaten Volksschule bestehen muß. Von einem solchen Interesse wird ausgegangen, wenn an einer privaten Grundschule neue Unterrichtsziele aufgestellt sowie neue Unterrichtsmethoden erprobt werden sollen und eine entsprechende Schule mit den gleichen Zielen und Methoden noch nicht besteht und die vorgesehenen Unterrichtsmethoden wissenschaftlich erarbeitet sind (kritisch dazu: KASCHNER 1983).

4) Wie die Privatisierungsdiskussion der letzten Jahre gezeigt hat, haben sich nicht einmal für solche Bereiche eindeutige Ergebnisse ermitteln lassen, in denen ein eindimensionaler Effizienzvergleich (Kostenvergleich) als ausreichend angesehen wird (vgl. z.B. BUDÄUS 1982).

5) Diese Frage wird sich in der Bundesrepublik in allernächster Zukunft etwa im Zusammenhang mit der beabsichtigten Gründung von Nationalitätenschulen für ausländische Schüler stellen. Welche Blüten eine überzogene Wahlfreiheit im Bildungswesen treiben kann, zeigt sich gegenwärtig etwa in Australien, wo die Genehmigung und staatliche Unterstützung privater Bildungseinrichtungen sehr liberal gehandhabt wird. So erhält z.B. auch die Hare Krishna Schule in New South Wales staatliche Mittel, eine Schule, "that supports the belief that girls have a lower intellectual potential than boys because their brains are smaller" (The Times Educational Supplement v. 21.10.1983).

6) Vom Hess. VGH wird das in dem Beispiel angesprochene Problem offenbar nicht gesehen, wenn das nach dessen Rechtsauffassung für die Genehmigung einer Ersatzschule maßgebende "Interesse der Allgemeinheit" auf ein – z.B. regionale Aspekte vernachlässigendes – Interesse an einem innovativen, wissenschaftlich erarbeiteten Schulkonzept reduziert wird. Sollte sich diese Auffassung durchsetzen, dann könnte dies in den kleinen Bundesländern zu einer Existenzgefährdung der öffentlichen Grundschulen führen (vgl. KASCHNER 1983 S.330).

7) Für die Bundesrepublik stellt sich dies meines Erachtens deshalb mit besonderer Dringlichkeit, weil im Gegensatz zu anderen westlichen (und auch östlichen) Ländern eine etwa der Idee der Nation vergleichbare übergeordnete, integrativ wirkende Wertorientierung fehlt. "...Übergreifende, über die persönlichen Interessen und das private Glück hinausreichende Ideen, Ideen der Selbstverleugnung zugunsten gemeinschaftlicher Belange, Ideen der Solidarität zu Lasten des eigenen Vorteils, Ideen des Verzichts für ein Kollektiv haben in der Bundesrepublik keine Heimat" (PROSS 1982, S.146).

8) Dies hätte zugleich negative Auswirkungen auf die sozialisatorische Funktion der Schule. Z.B. setzt die Erziehung zu demokratischem Bewußtsein (z.B. Toleranz gegenüber abweichenden Werten und Einstellungen) im Rahmen der Vermittlung sozialer Verhaltensnormen einen schulischen Kontext voraus, der eine gewisse weltanschauliche, politische, religiöse und soziale Diversität aufweist, damit der einzelne durch die Konfrontation mit unterschiedlichen Meinungen und Einstellungen entsprechende wertprägende Erfahrungen machen kann. Ein privat getragenes Bildungswesen könnte einen solchen Erfahrungsraum wegen der genannten Segregationseffekte nicht bereitstellen.

9) Außerdem hat sich gezeigt, daß in dem Augenblick, in dem eine Ausweitung auf das Regelschulsystem intendiert wird, der Modellversuch – wie das Gesamtschulbeispiel besonders augenfällig belegt – häufig in die politische und ideologische Streitmasse gerät, mit der Folge, daß entweder die Transferabsicht aufgegeben wird, d.h. der Versuch als gescheitert gilt, oder aber eine als Kompromiß ausgehandelte Reformvariante implementiert wird, die mit der ursprünglichen Konzeption nur noch wenig gemeinsam hat. Schon darin besteht ein wesentlicher Unterschied zu privaten Alternativschulen, die sich einer pluralen Wertung und daraus resultierender Konflikte durch die nicht gegebene Notwendigkeit einer Bewährung als Masseninstitution entziehen.

10) Wenn HARDORP (1983, S.209) glauben machen will, bei einer staatlichen Vollfinanzierung könnten sich die Waldorfschulen den "ausländischen Mitbürgern und deren Kindern" öffnen, dann übersieht er, daß gerade in den städtischen Ballungsgebieten wegen des relativ hohen Anteils ausländischer Schüler an den öffentlichen Schulen von einer steigenden Zahl von Eltern Privatangebote (mit geringem Ausländeranteil wie bei den Waldorfschulen) in Anspruch genommen werden. Für diejenigen Eltern, die ihre Wahl aus diesem Grunde treffen, wird die Attraktivität der Schule in dem Maße sinken, wie sie sich in ihrer Schülerzusammensetzung den öffentlichen Schulen annähert. Die Erfahrungen in den USA mit Programmen zur Rassendesegregation liefern dafür ein aufschlußreiches Beispiel (z.B. COLEMAN/KELLY/MOORE 1975).

11) Als bewußte Irreführung muß in diesem Zusammenhang der Hinweis von LUCAS (1983) gewertet werden, die allgemeine Zugänglichkeit der Privatschulen würde durch die Ergebnisse der Arbeit von LEMPERGRAF v. WESTPHALEN (1982) bestätigt. In dieser Studie finden sich lediglich einige sozial-strukturelle Daten von Schulen e i n e s e i n z i g e n kirchlichen Amtsbezirks in Nordrhein-Westfalen. Die Autoren weisen selbst auf die unzureichende Repräsentativität hin (S.179).

12) Das Sample umfaßt insgesamt knapp 60.000 Schüler des 10. und 12. Jahrgangs von 893 öffentlichen Schulen, 84 katholischen Schulen und 27 anderen privaten Bildungseinrichtungen.

13) Eine Zusammenstellung der wichtigsten Kritikpunkte enthält ein Sonderheft des Harvard Educational Review von 1981 und die Zeitschrift "Society", 1982. In der unkritischen Darstellung der Ergebnisse der Coleman-Studie durch RICHTER (1983) wird darauf kaum eingegangen.

14) Geht man von der Überlegung aus, daß die überdurchschnittlich engagierte Elternschaft privater Bildungseinrichtungen partiell Funktionen wahrnimmt, die im öffentlichen Bildungswesen budgetwirksam sind, dann dürften sich solche Kontexteffekte auch im Kostenniveau manifestieren. Dieser Sachverhalt bleibt in einem ausschließlich auf die monetären Kostenbestandteile beschränkten Vergleich, wie er z.B. vom Freien Pädagogischen Zentrum für Waldorfpädagogik/Mannheim unlängst vorgenommen wurde, verdeckt. Nach den dort angestellten Berechnungen für verschiedene Städte in Baden-Württemberg weisen Waldorfschulen deutlich niedrigere Kosten je Schüler als staatliche Gymnasien auf. Kritisch ist dazu anzumerken, daß in dem Ausgabenvergleich – abgesehen von seiner unzureichenden Repräsentativität – nur die relativ kostenintensiven Gymnasien einbezogen wurden, obwohl das Leistungsangebot der als Gesamtschulen konzipierten Waldorfschulen demjenigen staatlicher Bildungseinrichtungen des Primar- und Sekundarbereichs entspricht. Problematisch ist auch die Berechnung der Ausgaben der staatlichen Schulen: Statt der jeweiligen Istausgaben wurde bei der Ermittlung der Personalaufwendungen pauschal eine fiktive Größe ohne Angabe der Repräsentativität zugrunde gelegt (Jahresgehalt eines 41jährigen Oberstudienrats, verheiratet, zwei Kinder, Besoldungsgruppe A14). Die Investitionsausgaben des Schulträgers wurden nicht "periodisiert", sondern in voller Höhe auf die Zahl der Gymnasien verteilt. Würde sich auch bei einer methodisch weniger fragwürdigen Vergleichsrechnung ein günstigeres Ergebnis für die Waldorfschulen zeigen, dann wäre die logische Konsequenz daraus, daß sich deren staatliche Bezuschussung am tatsächlichen (niedrigeren) Kostenniveau und nicht – wie zur Zeit – an dem der "teureren" staatlichen Schulen orientiert.

V

Literatur

ANDEL, N.: Zur Diskussion über Musgrave's Begriff der "merit wants". In: Finanzarchiv N.F., 28(1969), S.209-213.

AVERCH, H.A. (et al.): How effective is schooling? A critical review and synthesis of research findings. Santa Monica (Rand Corporation) 1972.

BEHR, M.; JESKE, W.: Schul-Alternativen. Düsseldorf 1982.

BUDÄUS, D.: Betriebswirtschaftliche Instrumente zur Entlastung kommunaler Haushalte. Baden-Baden 1982.

COLEMAN, J.S.; KELLY, S.D.; MOORE, J.A.: Trends in school segregation, 1968-1973. Washington, D.C. (Urban Institute) 1975.

COLEMAN, J.S.; HOFFER, T.; KILGORE, J.: Public and private schools. Chicago (National Opinion Research Center) 1981.

HARDORP, B.: Die Kostenrechnung freier Schulen und ihre gesellschaftliche Bedeutung. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 31(1983)3, S.208-220.

HEGELHEIMER, A.: Auch in Bildung und Wissenschaft mehr Wirtschaftlichkeit durch Marktmodelle? In: Letzelter, F.; Reinermann, H. (Hrsg.): Wissenschaft, Forschung und Rechnungshöfe. Berlin 1981, S.351-375.

HOFMANN, U.; PRÜMER, G. von; WEIDNER, D.: Forschungsbericht über Bildungslebensläufe ehemaliger Waldorfschüler. Stuttgart (Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen) 1981.

INGLEHART, R.: Wertwandel in den westlichen Gesellschaften: Politische Konsequenzen von materialistischen und postmaterialistischen Prioritäten. In: Klages, H.; Kmieciak, P. (Hrsg.): Wertwandel und gesellschaftlicher Wandel. Frankfurt a.M. u. New York 1981 (1979), S.279-316.

KASCHNER, U.: Das besondere (pädagogische) Interesse an privaten Volksschulen. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 31(1983)4, S.329-334.

LEMPER, L.T.; Graf v. WESTPHALEN, R.: Privatschulen im öffentlichen Schulwesen. Melle 1982 (Forschungsbericht 18 der Konrad-Adenauer-Stiftung).

LEVIN, H.M.: Privatschulen und Gesellschaftsgefüge der USA. In: Goldschmidt, D.; Roeder, P.M. (Hrsg.): Alternative Schulen? Stuttgart 1979, S.599-616.

LITH, U. van: Markt, persönliche Freiheit und die Ordnung des Bildungswesens. Tübingen 1983.

LUCAS, C.: Buchbesprechung: Lothar Theodor Lemper/Raban Graf von Westphalen: Privatschulen im öffentlichen Schulwesen. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 31(1983)3, S.228-230.

LUHMANN, N.; SCHORR, K.E.: Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 25(1979), S.345-365.

MURNANE, R.J.: How clients' characteristics affect organization performance: Lessons from education. In: Journal of Policy Analysis and Management, 2(1983)3, S.403-417.

PROSS, H.: Wertdefizit und Integration: Der neue Individualismus in der Bundesrepublik. In: Hamburger Jahrbuch für Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik, 27(1982), S.145-151.

RECKTENWALD, H.C.: The public waste syndrome. A comprehensive theory of state failures. Invited Lecture for the IIEP-Congress of Public Finance. Copenhagen 1982 (vervielf.).

RECUM, H. von: Von der Leistungsgesellschaft zur postmaterialistischen "Collage"-Gesellschaft. Zur Genese eines neuen Gesellschaftstyps. In: Avenarius, H. (et al.) (Hrsg.): Festschrift für Erwin Stein zum 80. Geburtstag. Bad Homburg 1983, S.471-488.

RICHTER, I.: Versuch macht klug. Rechtsprobleme bei der Verwirklichung gesellschaftspolitischer Alternativen im Bildungswesen. In: Goldschmidt, D.; Roeder, P.M. (Hrsg.): Alternative Schulen? Stuttgart 1979, S.63-98.

DERS.: Privatschulen – Das Thema der achtziger Jahre in den Vereinigten Staaten. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 31(1983)3, S.199-208.

ROEDER, P.M.: Einleitung. In: Goldschmidt, D.; Roeder, P.M. (Hrsg.): Alternative Schulen? Stuttgart 1979, S.11-35.

RÜCKRIEM, G.: Alternative Schulen im Widerspruch von Emanzipation und Qualifikation. In: Auernheimer, G.; Heinemann, K.-H. (Hrsg.): Alternativen für die Schule. Köln 1980, S.45-52.

TIMMERMANN, D.: Bildungsmärkte oder Bildungsplanung: eine kritische Auseinandersetzung mit zwei alternativen Steuerungssystemen und ihren Implikationen für das Bildungssystem. Bielefeld 1979 (Manuskript).

DERS.: Das Staatsfinanzierungsmodell als Finanzierungsalternative für "Recurrent Education". In: Kuhlenkamp, D.; Schütze, H.G. (Hrsg.): Kosten und Finanzierung der beruflichen und nichtberuflichen Weiterbildung. Frankfurt a.M. 1982, S.113-133.

VOGEL, J.P.: Der Bildungsgutschein – eine Alternative der Bildungsfinanzierung. In: Neue Sammlung, 12(1972)6, S.514-527.

WEIß, M.: On improving the internal efficiency of the educational sector – some general remarks. In: Mitteilungen und Nachrichten des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung, (1982)108/109, S.16-25.

WILLMS, J.D.: The myth of private school superiority. Paper prepared for the 1983 Annual Meeting of the American Educational Research Association in Montreal, Canada, April 11-15. 1983.

ZIMMER, H.: Gesamtschul- oder Alternativschulentwicklung? In: Neue Deutsche Schule, 32(1980)20, S.468-470.

Clive Hopes

Schulleiterauswahl und Schulleiterausbildung in Hessen und Rheinland-Pfalz

Zusammenfassung:

Die Kriterien der Schulleiterauswahl richten sich vorwiegend auf die Kompetenzen des Bewerbers als Lehrer statt auf seine künftigen Fähigkeiten als Schulleiter. Die bestehenden Fortbildungskurse für Schulleiter setzen zu spät ein und sind zu sehr auf bloße Wissensvermittlung ausgerichtet. Eine Verbesserung des gegenwärtigen Zustandes setzt voraus, daß die Auswahl von Schulleitern mit einem gezielten Vorbereitungstraining verbunden wird. Dabei könnten ausländische Erfahrungen verwertet werden.

Summary:

The procedure and methods of selection of principals in two States in the Republic of Germany are discussed. The criteria used for selection are mainly based on teacher competencies instead of the skills needed by a future principal. Training courses come too late and concentrate too much on merely providing information. It is necessary to establish preparation training linked with the selection process. Reference is made to techniques used in other countries and the current concern for ‚assessment'.

Aufgaben und Rolle des Schulleiters haben sich gewandelt. In den letzten zwei Jahrzehnten sind die Schulen größer und differenzierter geworden (vgl HOPES, 1983, S.10-14). Schulleiter müssen eine komplexere Organisation als in früheren Jahren leiten und mit einer größeren Zahl von Lehrern umgehen. Überdies ist ein Zuwachs an Verwaltungsaufgaben zu vermerken. Im Unterschied zur Prognose des Lehrerbedarfs zeigt die Vorausberechnung des Bedarfs an künftigen Schulleitern, daß in den kommenden Jahren zahlreiche Neueinstellungen fällig werden. Allein in Hessen erreichen in den nächsten fünf Jahren 14 Prozent der Schulleiter die Altersgrenze (HIBS, 1982). Für hessische Schulen werden demnach in diesem Zeitraum 280, im Jahresdurchschnitt also 56 neue Schulleiter benötigt. Diese Gesichtspunkte

weisen auf die besondere Verantwortung der Schulaufsichtsbeamten hin, die Schulleiter auswählen. Sie müssen mit Auswahlkriterien und -methoden und mit ihrer richtigen Anwendung vertraut sein.

Im folgenden wird die gegenwärtige Praxis in Hessen und Rheinland-Pfalz kritisch analysiert. Die Informationen stammen aus einer Untersuchung, die in beiden Bundesländern in den Jahren 1981 und 1982 durchgeführt wurde (HOPES, 1983)[1].

1 Auswahl von Schulleitern

In beiden Ländern werden für die Auswahl von Schulleitern an Grund-, Haupt- und Realschulen dieselben Methoden angewandt. Die Schulleiter dieser Schularten werden vom Leiter der Schulabteilung der Mittelinstanz (Regierungspräsident, Bezirksregierung) zur Ernennung vorgeschlagen. Der Ernennung geht ein Auswahlverfahren voraus, das einer Kommission übertragen ist. Diese besteht aus zwei Schulaufsichtsbeamten, einer davon ist der speziell für die Besetzung der jeweiligen Leitungsstelle zuständige Dezernent in der Schulabteilung. Das übliche Auswahlverfahren vollzieht sich in vier Schritten:

- Die Kommission beobachtet den Bewerber bei einer Unterrichtsstunde in seiner Klasse.
- Der Bewerber nimmt zusammen mit der Kommission an einer Unterrichtsstunde teil, die von einem anderen Kollegen erteilt wird. Er gibt eine Beurteilung der Stunde ab und diskutiert diese mit dem Kollegen in Gegenwart der Kommission.
- Der Bewerber übernimmt die Leitung einer Lehrerkonferenz an der Schule, an der die Stelle des Schulleiters frei ist. Dabei erörtert er mit den anwesenden Lehrern pädagogische oder schulorganisatorische Themen.
- Der Bewerber wird von der Kommission über seinen Wissensstand in Schulrecht, Schulverwaltung und -organisation mündlich geprüft.

In einigen Fällen können bestimmte Teile des Auswahlverfahrens entfallen. So wird z.B. von einer Unterrichtsstunde abgesehen, wenn die Personalakte des Bewerbers eine erst vor kurzem durchgeführte Unterrichtsbeurteilung enthält. Bevor die Kommission eine Empfehlung abgibt, berät sie sich im allgemeinen mit dem für die Besetzung der Stelle zuständigen Leiter der Schulabteilung. Dieser trifft dann unter Berücksichtigung des Kommissionsvorschlags die Entscheidung über die Stellenbesetzung.

Bei Leitern von Gymnasien und Berufsschulen ist das Kultusministerium für die Stellenbesetzung zuständig. Ein förmliches Auswahlverfahren wie bei Grund-, Haupt- und Realschullehrern wird nicht durchgeführt. Es findet lediglich ein Interview statt.

In Hessen bedarf die Ernennung eines Schulleiters der Zustimmung des Gesamtpersonalrats auf Kreisebene; in einem Regierungsbezirk ist sogar ein Vertreter des Bezirkspersonalrats als Beobachter während des Auswahlverfahrens anwesend. Darüber hinaus ist bei Schulleiterernennungen das Benehmen mit dem kommunalen Schulträger (Landkreis, kreisfreie Stadt) herzustellen.

Anhaltspunkte für die Auswahlkriterien finden sich in den Schulgesetzen (in Hessen: Schulverwaltungsgesetz, in Rheinland-Pfalz: Schulgesetz) und in den Allgemeinen Dienstordnungen. Die Anwendung der Vorschriften macht eine funktions- und situationsgerechte Auslegung erforderlich, da nur so brauchbare Kriterien für die Auswahl zu gewinnen sind (HOPES, 1983, S.84-86)[2]. Die Schulaufsichtsbeamten verlassen sich bei der Entscheidung vielfach auf ihre Intuition. Im übrigen mag politische oder religiöse Zugehörigkeit des Bewerbers gelegentlich eine Rolle spielen.

Die Untersuchung führte zu folgenden allgemeinen Feststellungen:

- Üblicherweise beläuft sich die Zahl der Bewerber um eine Schulleiterstelle auf 3 bis 7, manchmal auf weniger[3]; unter Umständen kann dies dazu führen, daß die Stelle noch einmal ausgeschrieben wird. Angesichts dieser Zahlen erweist sich ein förmliches Auswahlverfahren nicht selten als überflüssig.
- Bewerber kommen meist aus der näheren Umgebung, fast nie aus einem anderen Bundesland. Neben den bekannten mobilitätshemmenden Faktoren wirkt sich hier zusätzlich die Unkenntnis der länderspezifischen Schulgesetze und Schulverwaltungsregelungen aus.
- Trotz des großen Anteils der Frauen im Lehrerberuf ist die Zahl der weiblichen Bewerber außerordentlich gering.

2 Kritik am Auswahlverfahren

Auffallend war zunächst, daß keiner der Befragten sagen konnte, warum das praktizierte Verfahren und nicht ein anderes angewandt wird, und warum es in den beiden Bundesländern so ähnlich ist. Niemand konnte eine gesetzliche Vorschrift oder einen Erlaß nennen. Nur in einem Einzelfall wurde eine Verfügung, die das Verfahren schriftlich fixiert, erstellt, aber erst nachdem die hier beschriebene Befragung stattgefunden hatte.

Die Methoden der Beobachtung von Bewerbern sind von nur geringem Wert. Gerade die erfolgreichen Bewerber sehen darin zumeist eher ein administratives Ritual als ein brauchbares Auswahlverfahren. Die angewandten Methoden unterscheiden sich beträchtlich in Umfang und Intensität. Auch bezüglich der Zeit, die für die einzelnen Abschnitte der Prüfung eingesetzt wird, gibt es große Abweichungen. Zum Beispiel wurden in einem Fall bei der Prüfung über Schulverwaltungsrecht nur zwei Fragen gestellt, in einem anderen Fall mit anderen Prüfern wurde dieser Themenbereich sehr intensiv und zeitaufwendig abgefragt.

Während der vierteiligen Prüfung für Grund-, Haupt- und Realschulleiter wird der Lehrfähigkeit ein besonderer Stellenwert eingeräumt. Diese stärkere Beobachtung der bisherigen Lehrer- statt der künftigen Schulleiterrolle könnte verschiedene Gründe haben:

- Der Schulleiter wird nur als primus inter pares im Kreis der Lehrer angesehen.
- Nach der herrschenden beamtenrechtlichen Praxis wird ein Bewerber in seiner jeweils erworbenen "Qualifikation" überprüft.
- Schulaufsichtsbeamte kennen nur wenige Methoden für die Ermittlung von Leitungs- und Führungsfähigkeiten und neigen deshalb dazu, bei den ihnen vertrauten Methoden der "Lehrerbeurteilung" zu bleiben.

Es ist selbstverständlich, daß ein Schulleiter auch ein guter Lehrer sein muß. Diese aus den Personalakten des Bewerbers feststellbare Voraussetzung müßte nicht Gegenstand des förmlichen Auswahlverfahrens sein. Andere wesentliche Dimensionen, die die Eignung eines Lehrers für die Aufgabe als Schulleiter erkennen lassen, bleiben demgegenüber unberücksichtigt[4]. Erschwerend kommt hinzu, daß die auswählenden Schulaufsichtsbeamten keine Ausbildung in Personalmanagement und Personalauswahl haben. Der intuitive subjektive Eindruck ersetzt das fehlende Spezialwissen und die Kenntniss alternativer Methoden.

Die erfolgreichen Bewerber äußerten sich vielfach kritisch über das unzulängliche Verfahren und die Befragungsmethoden. So wurde die Ansicht vertreten, daß den Schulaufsichtsbeamten die eigene Erfahrung als Schulleiter fehle. Diese Kritik ist nicht unbegründet; denn unsere Untersuchung ergab, daß die meisten Schulaufsichtsbeamten kaum Kenntnisse über Auswahlmethoden außerhalb des Schulbereichs (z.B. in wirtschaftlichen Unternehmen) besitzen, die für das Schulsystem adaptiert werden können. Das fehlende Wissen über Kriterien der Bewerberprüfung zeigt sich weiterhin in sehr vagen Antworten der

Schulaufsichtsbeamten auf die Frage, was sie mit ihrem Prüfungsverfahren zu erreichen versuchen. Ähnlich unbestimmt äußern sie sich über die von ihnen verwendeten Auswahlkriterien, am meisten wurde "Erfahrung" genannt. Viele Schulaufsichtsbeamte berufen sich darauf, daß sie den Bewerber kennen; das gilt insbesondere im Gymnasial- und Berufsschulbereich. Sie meinen, daß ein Lehrer, der seine bisherigen Aufgaben zu ihrer Zufriedenheit bewältigt hat, auch für die neue Funktion als Schulleiter geeignet sei. Sie nehmen an, daß die Fähigkeiten, die ein Schulleiter braucht, entweder schon durch die bisherige Berufserfahrung erworben wurden oder tendenziell vorhanden sind:

- Für einen ehemaligen stellvertretenden Schulleiter können beispielsweise seine Kenntnisse in organisatorischen Fragen der Schule (z.B. Stundenplanerstellung) hilfreich sein.
- Einem Seminarleiter oder Fachleiter in einem Ausbildungsseminar sind bereits die Probleme der Lehrerbeurteilung vertraut.
- Mitglieder von Gremien, Parteien, Verbänden usw. haben vermutlich schon Erfahrungen in effizienter Konferenzleitung gesammelt.
- Ein Bewerber, der als Hilfsdezernent in einer Dienststelle der Kultusverwaltung tätig war, kann auf seine administrative Erfahrung verweisen.

Das so hoch eingeschätzte Beurteilungselement der Erfahrung ist jedoch nicht unproblematisch: 1) Normalerweise nimmt ein Lehrer, auch wenn er sich für eine künftige Tätigkeit als Schulleiter interessiert, nicht alle Möglichkeiten wahr, die ihm die für diese Aufgaben spezifische Erfahrung vermitteln könnten. 2) Sofern er die Gelegenheit erhält, sich in der Verwaltung zu betätigen, dürfte die Qualität der dabei gewonnenen Erfahrung sehr unterschiedlich sein. Bei einem stellvertretenden Schulleiter hängt es z.B. davon ab, in welchem Maße ihn sein Vorgesetzter in die Aufgaben der Schulleitung einbezieht, bei einem beispielsweise als Hilfsdezernenten tätigen Lehrer davon, ob er tatsächlich mit typischen Problemen der Verwaltung oder etwa nur mit dem Sammeln von Statistiken befaßt wird. 3) Nicht selten wird ein Bewerber, obwohl ihm jegliche administrative Erfahrung fehlt, für die Rolle des Schulleiters ausgewählt, weil er aufgrund seiner persönlichen Ausstrahlung den ihm gestellten Anforderungen gewachsen zu sein scheint.

Die folgenden Ergebnisse beruhen auf einer Befragung von 64 neuernannten Schulleitern, die 1981 und 1982 an Kursen für Schulleitung und -organisation im Hessischen Institut für Lehrerfortbildung teilgenommen hatten. Sie zeigen, daß der Faktor Erfahrung "streut"; er

läßt keine breit angelegte, gezielte Vorbereitung auf die Aufgaben des Schulleiters erkennen[6].

- Ein Drittel (d.h. 22) der Befragten hatte Erfahrung als stellvertretender Schulleiter,
- 7 als Hilfsdezernent oder Hilfsreferent in der Schulabteilung eines Regierungspräsidenten bzw. im Kultusministerium,
- ein Viertel (d.h. 16) als Seminarleiter,
- 7 als Fachleiter im Ausbildungsseminar,
- 7 als Fachbereichsleiter.

Obwohl besondere Fähigkeiten für die Aufgabenerfüllung von Schulleitern erforderlich sind – in der hier geschilderten Untersuchung äußerten immerhin 92% der 64 befragten Schulleiter die Ansicht, es bestehe Bedarf an einer spezifischen Vorbereitung vor Amtsübernahme –, ist ein aufgabenbezogenes Training als Vorbedingung in den Auswahlkriterien nicht vorgesehen. Das wäre zur Zeit auch nicht möglich, weil kein Ausbildungsangebot für designierte Schulleiter existiert. Der Mangel an Vorbereitung zeigt sich nicht zuletzt in der Tatsache, daß gegenüber und innerhalb der neuen Stellung große Unsicherheit herrscht. Fast zwei Drittel der Befragten erklärten, daß mehr als die Hälfte der von ihnen zu bewältigenden Aufgaben neuartig sei und sie dafür keinerlei Erfahrung mitbrächten. Was die Lehrerbeurteilung angeht, so hatten 60% der Befragten keine Erfahrung, wie sie Fachleitern oder Seminarleitern verfügbar ist. Dies ist um so bemerkenswerter, als die Schulleiter an der Entscheidung, ob ein Referendar eine permanente Stelle bekommt oder nicht, wesentlich beteiligt sind. Der Mangel wiegt in Rheinland-Pfalz noch schwerer, da Schulleiter dort auch voll ausgebildete Lehrer beurteilen müssen. Gerade weil der Erfahrung ein so hoher Stellenwert beigemessen wird, kommt es darauf an, Erfahrungsmängel zu ermitteln und kompensatorisch auszugleichen[7].

3 Kurse für Schulleiter

Gegenwärtig werden in mehreren Bundesländern Kurse für bereits amtierende Schulleiter angeboten (TISCHER, 1983; KIESLICH, FREDE & HEIZMANN, 1983; LOCH, 1983). Diese wurden in den letzten zehn Jahren entwickelt. Sie sind jedoch nur eine Zwischenlösung im gesamten Problembereich der Vorbereitung, der Orientierung und der Fortbildung in der Leitung und der Verwaltung einer Schule, zumal sie nicht in dem Umfang angeboten werden, daß alle neuen Schulleiter daran

teilnehmen können[8]. Kurse, die veranstaltet werden, wenn der Schulleiter schon im Amt ist, setzen außerdem zu spät an. Es ist vielmehr notwendig, bereits vor der Aufnahme der Tätigkeit als Schulleiter entsprechende Vorbereitungsmaßnahmen einzuleiten. Die in Hessen und Rheinland-Pfalz durchgeführten Lehrgänge sollen sich nach ihrer Zielsetzung an neuernannte Schulleiter wenden. Tatsächlich stellt man jedoch fest, daß die Teilnehmer sich nicht auf diese Zielgruppe beschränken. Insoweit entsteht ein Widerspruch zwischen Konzeption und Realität.

Bei all dem muß man eine klare Vorstellung über die mit den Lehrgängen angestrebten Ziele entwickeln und darauf achten, daß diese Zielsetzung auch tatsächlich eingehalten wird. Drei Möglichkeiten kommen hier in Betracht. Entweder beschränkt man die Lehrgänge im Sinne eines "Positionstrainings" auf Schulleiter, oder man bezieht verschiedene Funktionsträger, die in irgendeiner Weise für Schulleitung verantwortlich sind, in ein "Schulleitungstraining" ein, oder Lehrer und Funktionsträger nehmen gemeinsam an einem "allgemeinen Verwaltungstraining" teil[9].

Es wurde schon erwähnt, daß die Annahmen über die Erfahrung eines Bewerbers trügerisch sein können. Fertigkeiten und Fähigkeiten sind nicht immer angeboren oder durch Erfahrung gewonnen. Management-Trainer wissen, daß vielen Leitern ein hilfreiches Training in denjenigen Bereichen, in denen sie Defizite haben, vermittelt werden kann (vgl. KLYNE, 1983). Die verfügbare Zeit in einem zentralen Institut könnte besser genutzt werden, wenn mehr Simulations- und Beobachtungstraining eingesetzt würde. Solche Techniken brauchen längere Zeit und eine abgeschirmte Umgebung, wie sie eben nur in solchen zentralen Einrichtungen gegeben ist. Ein ergänzendes Training auf regionaler Ebene wäre erforderlich, um spezifische Aspekte wie z.B. "Leitung" und "Motivation" zu behandeln[10]. Eine dritte Dimension wäre das Selbststudium eigens vorbereiteter Materialien. Die verschiedenen Komponenten müssen zu einem ausgewogenen Ganzen zusammengefügt werden.

4 Auswahl von Leitungspersonal außerhalb des Schulsystems und in ausländischen Schulsystemen

Schulaufsichtsbeamte haben nur selten Gelegenheit, Auswahlmethoden und -techniken außerhalb ihres eigenen Systems kennenzulernen. In der Industrie und beim Militär gibt es intensive Verfahren, manchmal von mehrtägiger Dauer, weil Auswahlverfahren dort als sehr wichtig angesehen werden, um die besten Bewerber zu ermitteln.

Darüber hinaus enden die Verfahren nicht mit der Auswahl; sie werden vielmehr in einer Einführungsperiode (on-the-job-training) mit Beobachtungen und Beratung weitergeführt. Die Unangemessenheit der Verfahren, die für die Auswahl von leitendem Personal im schulischen Bereich existieren, wurde auch in anderen Ländern erkannt (JESWALD, 1977):

In den USA hat der Erfolg des Assessment-Center-Verfahrens, das von Industriepsychologen in Zusammenarbeit mit leitenden Regierungsschuldirektoren (School Superintendents), Schulaufsichtsbeamten und Mitarbeitern der angewandten Bildungsverwaltungsforschung (Applied Educational Administration Researchers) entwickelt wurde, zu einer Fortbildung für Schulaufsichtsbeamte (School Board Advisors) geführt, die diese besser befähigt, Auswahlverfahren durchzuführen (HERSEY, 1977, 1980). Diese Ausbildung erstreckt sich über drei bis vier Tage[11]. Stellenbewerber sind zwar ermüdeter, aber auch zufriedener mit den intensiveren Verfahren als mit den früheren unstrukturierten Interviews und dem Einsatz "intuitiven Wissens" (HOLLOMAN, 1980).

In England und Wales wurde ein dreijähriges Forschungs- und Entwicklungsprojekt (1980-1982) zur Auswahl von Schulleitern an weiterführenden Schulen (secondary schools) durchgeführt, bei dem die Beobachtung verwandter Auswahlmethoden einen Schwerpunkt bildete (MORGAN, 1983). Die Untersuchungen führten zu Feststellungen, die den Ergebnissen in Hessen und Rheinland-Pfalz ähneln: unterschiedliche Qualität der Auswahlverfahren, zumeist sehr vage Maßstäbe, dominant subjektiv geprägte Entscheidungen. Zudem waren die Unterlagen der Bewerber unvollständig und lückenhaft, so daß ihre beruflichen Werdegänge sich kaum vergleichen ließen. Diese Ergebnisse lösten ein Folgeprojekt aus, in dem in Zusammenarbeit mit Schulbehörden verbesserte Methoden entwickelt wurden. So wurde etwa vorgeschlagen, ein Ausbildungsprogramm für Interviewtechniken zu entwikkeln. Außerdem wurden neue Methoden, wie z.B. Simulation von Leitungs- und Problemlösungssituationen, eingeführt.

Im französischen Schulsystem wird die Notwendigkeit einer gründlichen Vorbereitung für die Schulleiterposition als so wichtig erachtet, daß ein designierter Schulleiter zu diesem Zweck drei Monate von seiner Unterrichtspflicht freigestellt wird (HELT, 1982; HOPES, 1982). Er durchläuft in dieser Zeit eine Serie von Kursen, Seminaren und Hospitationen in anderen Schulen, lernt Managementsituationen in Industrie und Handel kennen und erhält außerdem eine Fachausbildung für seine neuen Aufgaben.

In allen genannten Ansätzen wird der Zusammenhang zwischen Auswahl und Ausbildung herausgestellt.

5 Fehlendes Bindeglied zwischen Auswahlverfahren und Vorbereitung für Schulleiter in der Bundesrepublik Deutschland

Die gegenwärtigen Auswahlmethoden liefern weder der Auswahlkommission noch dem Bewerber Hinweise auf diejenigen Bereiche, in denen der Bewerber besonderer Ausbildung bedarf. Wie bereits erwähnt, wird entweder behauptet, daß der Bewerber schon ausreichende Erfahrung erworben habe oder daß er sie während der laufenden Arbeit sammeln werde. Mit Auswahlverfahren, die nur das Abspulen eines administrativen Prozesses sind, begibt man sich der Möglichkeit, Erfahrungslücken festzustellen und Maßnahmen zur Abhilfe zu empfehlen. Es geht also vor allem darum, bei den Vorbereitungsmaßnahmen Prioritäten zu setzen. Diese könnten während einer Orientierungsphase für künftige Schulleiter ermittelt werden. Vorrangige Funktionsbereiche lassen sich z.B. mit Hilfe sog. Prüflisten identifizieren (PARKES, 1980; HOPES & WEISS, 1980; von der BANK, 1982). Dabei ist allerdings darauf zu achten, daß Bewerber ihre Bedürfnisse selbst artikulieren können.

In diesem Zusammenhang sind die Ergebnisse der erwähnten Untersuchung über 64 hessische Schulleiter aufschlußreich. Diese waren in den Jahren 1981 und 1982 über ihre eigenen Vorbereitungsbedürfnisse vor Amtsantritt unter Anwendung einer sorgfältig zusammengestellten Liste befragt worden (HOPES, 1981). Eine auffallend große Zahl der Schulleiter gab als höchste Priorität "Fähigkeiten im zwischenmenschlichen Bereich" an. Dazu gehören Komponenten wie Kommunizieren, Zuhören, Beraten, Motivieren, Konfliktmanagement, Komitee- und Konferenzleitung, gruppendynamische Prozesse, Gruppenleitung, Verbesserung von Arbeitsmoral und Schulklima. Alle anderen Bereiche wurden als "wichtig" oder "sehr wichtig" eingestuft. "Rechtskenntnisse" und "Fähigkeiten als Lehrer" erhielten eine vergleichsweise niedrige Position. Das dürfte darauf zurückzuführen sein, daß diese Fähigkeiten zwar als wichtig angesehen, aber als selbstverständlich vorausgesetzt werden.

6 Konsequenzen

Zur Zeit besteht kein Zusammenhang zwischen Vorbereitung, Auswahl und Fortbildung der Schulleiter. Sollen Auswahlverfahren und Trainingsangebote verbessert werden, ist es notwendig, diesen Zusam-

menhang herzustellen. Es geht darum, ein Konzept der Karriereplanung zu entwickeln.

1) Auswahlmethoden

Im Auswahlverfahren müssen Methoden angewendet werden, die geeignet sind, erforderliche Leitungsqualitäten zu beurteilen. Dabei käme es darauf an, den Werdegang des Bewerbers zu analysieren. Erfahrungs- und Ausbildungslücken könnten insbesondere durch die Erstellung eines Profils ermittelt werden.

2) Ein integriertes Ausbildungskonzept für Leitung und Verwaltung im Bildungswesen

Leitungstraining ist etwas anderes als die herkömmliche Schulleiterfortbildung, die sich am Lehrgangsmodell orientiert. Notwendig ist ein systematisches Training, das in unterschiedlichen Phasen des beruflichen Werdegangs einsetzt. In bestimmten Abschnitten müßten Fertigkeitstrainings veranstaltet werden. Statt im Rahmen von Lehrgängen zu denken, sollte man einen übergreifenden Ansatz entwickeln. Optimal wäre ein gestuftes Trainingssystem, das mit wichtigen Phasen des beruflichen Werdegangs synchronisiert wird. Dazu gehören vorgeplante Lernerfahrungen, Fertigkeitstrainings, Seminare und Hospitationen. Letztere müßten als ein teilweise strukturiertes on-the-job-training ablaufen.

Nach diesem Konzept müßten die verschiedenen Komponenten des Vorbereitungstrainings aufeinander abgestimmt werden. Dazu benötigt man einen hauptamtlichen Koordinator, der zusätzlich zu seinen administrativen Aufgaben (Anmeldung von Teilnehmern, Einladung von Gastreferenten, Integration der Teilzeittrainer im Programm) eine pädagogische Funktion wahrnimmt und die Verantwortung für das Konzept und die Durchführung des gesamten Lernprogramms trägt.

3) Ausbildung der Ausbilder

Bislang werden die Schulaufsichtsbeamten nicht darauf vorbereitet, Erwachsene auszubilden, die ihrerseits bereits über eine Qualifikation verfügen. Sie haben nie in einer systematischen Ausbildung gelernt, wie sie intuitives Wissen und eigene Berufserfahrung sachgerecht nutzen können. Infolgedessen sehen sie sich außerstande, ihre reichlich vorhandene Erfahrung durch Konzepte der Leitung (vgl STOGDILL, 1974; HERSEY & BLANCHARD, 1982) und Einsichten der Verwaltungswissenschaft (vgl. BODENSIEK, 1979) zu objektivieren. Methoden für die Ausbildung in Leitung und Verwaltung fehlen ihnen ebenfalls. Unter diesen Umständen ist ein strukturiertes Trainingsprogramm für Ausbilder dringend erforderlich[12].

4) Ausbildung von Schulaufsichtsbeamten für Auswahlkommissionen

Weil Schulaufsichtsbeamte keine Spezialausbildung in Personalmanagement und Personalauswahl erhalten haben, kopieren sie häufig die vorhandenen naiven Modelle, ohne deren Relevanz nachzuprüfen. Es

e notwendig, daß sie andere Methoden – wie sie außerhalb des ulsystems oder auch in Schulsystemen anderer Länder erfolgreich gesetzt werden – kennlernen. Für die Beurteilung von Problemlögsverhalten und analytischen Fähigkeiten eines Bewerbers kommen Beispiel Verfahren in Betracht, die sich besser eignen als die kömmliche Interviewtechnik:
enannte "Eingangskorb-Übung": Eine Reihe typischer Schulprobleme d gesammelt. Der Bewerber schreibt auf, welche Maßnahmen er unehmen wird, und diskutiert diese mit der Auswahlkommission.
richterstattung": Die Fallstudie einer Schule wird dem Bewerber riftlich vorgelegt. Seine Aufgabe ist es, die Probleme zu analyen und in Form eines Berichts zu präsentieren. Hernach erörtert die von ihm vorgeschlagenen Maßnahmen mit der Auslkommission.
Viele der hier erwähnten Probleme können nicht von Schulaufsbeamten und Schulaufsichtsbehörden in einem Bundesland allein öst werden. Im übrigen ist ein Blick über die Grenzen hilfreich, n andere Länder, die vor ähnlichen Problemen standen, verfügen r längere Erfahrung in der Entwicklung adäquater Maßnahmen (vgl. BERTSON, 1980; HILLS, 1980). Die kritische Auseinandersetzung mit dort gewonnenen Lösungen könnte dazu beitragen, Fehlentwicklungen entgegenzusteuern, und so die Qualität der Leitung und Verwalg der Schule anheben.

Anmerkungen

Strukturierte Interviews wurden in zwei Regierungsbezirken in Hessen und in einem Bezirk von Rheinland-Pfalz durchgeführt und jeweils vom Leiter der Schulabteilung der Mittelinstanz gewährt. Schulaufsichtsbeamte, die für alle Schulformen verantwortlich sind, wurden in zwei Regierungsbezirken interviewt. Andere Interviews fanden in einem regionalen Lehrerfortbildungsinstitut in Rheinland-Pfalz und im zentralen Lehrerfortbildungsinstitut des Landes Hessen statt. Es gab keine Unterschiede der Auswahlverfahren in beiden Ländern und keinen Hinweis dafür, daß das Auswahlverfahren in einem der Länder besser gehandhabt wird als im anderen.

Jede Bestimmung der Allgemeinen Dienstordnung für Schulleiter wurde in der Untersuchung berücksichtigt, d.h. die Fähigkeit, Fertigkeit oder spezifische Verhaltensweise, die darin dargestellt war, herauskristallisiert.

Die befragten Schulaufsichtsbeamten erwähnten, daß keine besondere Neigung bestehe, Schulleiter zu werden. Die Gründe für diese Abneigung, sich um eine Schulleiterstelle zu bewerben, dürften sein: der

BEST COPY AVAILABLE

erheblich höhere Zeitaufwand; die Erkenntnis, daß man fortwährend in Konflikte hineingezogen wird; die Tatsache, daß man immer zwischen verschiedenen Beteiligten steht (Schulaufsicht, Schulträger, Lehrer, Schüler, Eltern, Öffentlichkeit, usw.). Viele Lehrer zweifeln, ob sich dieser Aufwand lohnt angesichts der Tatsache, daß die Gratifikationen, und zwar sowohl der finanzielle Vorteil als auch das Prestige, relativ gering sind.

4) Problemlösungsverhalten; Fähigkeiten, analytische Berichte zu schreiben; Kommunikationsfähigkeit; verbale und schriftliche Kommunikationsmethoden in großen Organisationen; Beratung; Entscheidungsverhalten; Streßmanagement; Fähigkeit zur Teamarbeit und Teamleitung; Konfliktkontrolle, Konfliktlösung.

5) Diese Erfahrung wird als "informatorische Beschäftigung" bezeichnet.

6) Die Zahlenangaben waren nicht alternativ, Mehrfachnennungen waren möglich.

7) In Baden-Württemberg werden Lehrgänge für Lehrer angeboten. Die Teilnehmer erhalten zum Abschluß eine Teilnahmebescheinigung, die zu den Personalakten genommen wird und eine Gesamtwürdigung enthält. Zweck dieser Beurteilung ist es, dem Teilnehmer und der Schulverwaltung Aufschluß über seine Führungsqualifikation – über Stärken und Schwächen – zu geben.

8) Es kommt häufig vor, daß es zu viele Interessenten für einen Kurs gibt und Wartezeiten bis zur nächsten Teilnahmemöglichkeit in Kauf genommen werden müssen. KIESLICH et al. (1983) berichteten aus Niedersachsen: "Es ist sehr mißlich, wenn für den Kurs I des beginnenden II. Durchlaufs von 158 Bewerbungen – davon mehrere zum 4. und 5. Male abgegeben – nur 25 (Kursstärke) berücksichtigt werden können."

9) s. Anmerkung 7.

10) Diese Maßnahmen waren in den ursprünglichen Lehrgangskonzeptionen vorgesehen. Entwicklungsphasen sollten zwischen den Kursen eingeschoben werden. Wegen fehlender Infrastruktur und Mangel an geeigneten Multiplikatoren kamen sie selten zustande.

11) Mitglieder der Auswahlkommission lernen die Testanwendung und üben Beobachtungstechniken, um Führungsverhalten zu beurteilen, wie es in Anmerkung 4 beschrieben wurde.

12) So nehmen z.B. im französischen Schulleitertrainingsprogramm die Ausbilder selbst mindestens zehn Tage im Jahr am Ausbildungsprogramm teil.

8 Literaturhinweise

BODENSIEK, H.: Schulverwaltung: Auf dem Weg zur Verwaltungswissenschaft. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens. 27(1979)1, S.44-62.

BANK, E.v.d.: Bericht über das 12. Seminar des Europarates für Lehrkräfte über ‚Schulmanagement in Europa'. Strasbourg: Europarat 1982.

CULBERTSON, J.: Educational Administration: Where we are and where we are going. In: FARQUHAR, R. & HOUSEGO, I. (Hrsg.): Canadian and Comparative Educational Administration. Vancouver: University of British Columbia 1980.

GLATTER, R.: Developing Staff for School-Management, Part 6 of Block 6, 'The Management of Staff'. In: OPEN UNIVERSITY (Hrsg.): Management and the School. Milton Keynes: Open University 1981.

HELT, J.P.: The training of head teachers in France. In: National Association of Head Teachers/Association for Teacher Education in Europe (Hrsg.): Training for Heads (School Leaders) in Europe. Haywards Heath & Brüssel: NAHT/ATEE 1982.

HESSISCHES INSTITUT FÜR BILDUNGSPLANUNG UND SCHULENTWICKLUNG: Schule und Daten 1. Altersstruktur der Lehrer des Landes Hessen / Altersstruktur der hessischen Schulleiter und deren Stellvertreter. Wiesbaden: HIBS 1982.

HERSEY, P.W.: National Association of Secondary School Principals' Assessment Center – from concept to practice. In: NASSP Bulletin. H 61 Nr. 410 Sept. 1977, S.74-79.

HERSEY, P.W.: National Association of Secondary School Principals' Assessment Center – practitioners speak out. In: NASSP Bulletin, H 64 Nr. 438 Okt. 1980, S.87-106.

HERSEY, P.W. & BLANCHARD, K.H.: Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources. Englewood Cliffs: Prentice Hall 1982 (4. Ausgabe).

HILLS, J.: Critical issues in the preparation of educational administrators in North America. In: FARQUHAR, R. & HOUSEGO, I. (Hrsg.): Canadian and Comparative Educational Administration. Vancouver: University of British Columbia 1980.

HOLLOMAN, W.J.: Reactions to the Assessment Center. In: NASSP Bulletin, H 64 Nr. 438 Okt. 1980, S.91-92.

HOPES, C. (Hrsg.): Europäisches Forum für Bildungsverwaltung. Frankfurt: DIPF 1981.

HOPES, C.: Die Ausbildung von Schulleitern im europäischen Vergleich. In: BANK, E.v.d. (Hrsg.): op.cit. 1982.

HOPES, C.: Kriterien, Verfahren und Methoden der Auswahl von Schulleitern am Beispiel des Landes Hessen – ein Beitrag zur Begründung der Relevanz von Schulleiterausbildung. Diss. Unveröffentlichtes Manuskript. Uni. Frankfurt 1983.

HOPES, C. & WEISS, M.: Management-Training für Schulleitung und Schulverwaltung in Großbritannien und der Bundesrepublik. In: Mitteilungen und Nachrichten des Deutschen Instituts für Internationale Päd. Forschung (1980) Nr. 100/101.

JESWALD, T.A.: A new approach to identifying administrative talent. In: NASSP Bulletin, H 61 Nr. 410 Sept. 1977, S.79-83.

KIESLICH, R.; FREDE, A. & HEIZMANN, G.: Aus- und Fortbildung von Schulleitern in Niedersachsen. In: Schulmanagement, Nr. 5, 1983, S.21-23.

KLYNE, P.: Training durch Rollenspiel: Neue Wege in der Schulleiter-Fortbildung. In: Schulmanagement, Nr. 5, 1983, S.24-27.

LOCH, L.: Schulleiter auf der Schulbank (Bayern). In: Schulmanagement, Nr. 5, 1983, S.14-18.

MILLER, B.; PADDOCK, S. & McCLEARY, L. (Hrsg.): Competency-based community education administration. Vol. 1. The Research Report. Tempe: South West Regional Center for Community Education Development 1979.

MORGAN, C.: The Selection of Secondary School Head Teachers. Milton Keynes: The Open University Press 1983.

128

PARKS, D. & FINLAYSON, J. (Hrsg.): Management Training for Further Education Staff in the United Kingdom and West Germany. Bristol: Coombe Lodge 1980.

STOGDILL, R.M.: Handbook of Leadership: A Survey of Theory and Research. New York: Free Press 1974.

TISCHER, E.: Führungsseminare für Schulleiter in Baden-Württemberg. In: Schulmanagement, Nr. 5, 1983, S.16-20.

Dietlinde Nord-Rüdiger und **Bernhard Kraak**

Motivation und Strategien in der beruflichen Weiterbildung

Zusammenfassung:

Zu der Frage, was Berufstätige dazu motiviert, sich an Maßnahmen betrieblicher Weiterbildung zu beteiligen, und was sie davon abhält, werden die Ergebnisse einer Befragung von 123 Berufstätigen mittlerer und unterer beruflicher Qualifikation und betrieblicher Position berichtet. Ziele und Erwartungen der Berufstätigen wurden in zwei Zusammenhängen erfragt: erstens im Kontext allgemeiner Lebensziele und allgemeiner Annahmen über die Auswirkungen von Weiterbildung und zweitens situations- und handlungsbezogen auf eine konkrete Weiterbildungsentscheidung. An Weiterbildung weniger Interessierte unterscheiden sich von sehr Interessierten dadurch, daß ihnen die durch die Weiterbildung zu erreichenden Ziele weniger wichtig sind. Den sehr Interessierten sind diese Ziele nicht nur wichtiger, sie beurteilen gleichzeitig Weiterbildung als geeigneter zur Zielerreichung.

Summary:

In order to investigate which factors motivate or discourage workers from participating in further education schemes, the results of questioning 123 people from the middle to lower range of qualification and job status were analysed. Aspects of the aims and expectations of the workers were examined in two contexts: firstly, that of their general aims in life and general assumptions concerning the effects of further education and secondly, that of the specific circumstances relating to their decisions to embark on further study. Those people who were less interested in further education, as opposed to those who were particularly interested, considered that the objectives to be achieved through further study were less important. Those particularly interested not only considered the objectives more important but, at the same time, they believed that further education was the best method suited to attain them.

1 Fragestellung

Weiterbildung, insbesondere auch berufliche Weiterbildung, wird von Bildungsforschern und Bildungspolitikern für wichtig gehalten. Dem scheint das tatsächliche Weiterbildungsverhalten Berufstätiger nicht immer zu entsprechen. Als besonders defizitär gilt das Verhalten weiblicher und älterer Arbeitnehmer und solcher mit wenig Schulbildung (Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1979, HAEBERLIN & LANDECK 1979, KARL 1979). Es ist aber wenig darüber bekannt, was Berufstätige motiviert, sich weiterzubilden, und was sie davon abhält. Wir haben deshalb empirisch untersucht, von welchen Erwartungen und von welchen Zielen bei Berufstätigen die Entscheidung für oder gegen die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen abhängt. Dabei gingen wir von den folgenden Annahmen aus: a) Es lassen sich vier Zielorientierungen unterscheiden, nämlich beruflicher Aufstieg, Verbesserung der Situation am Arbeitsplatz im Sinne von z.B. mehr Selbständigkeit und mehr Abwechslung, Verringerung des Risikos, arbeitslos zu werden, und (als Motiv gegen die Teilnahme) die Vermeidung zusätzlicher Belastung des Privatlebens. – b) Die Bedeutsamkeit der Ziele und ihre Auswirkungen auf das Verhalten hängen ab von der Arbeitsplatzsituation (v. RECUM 1979, S.34), von der Lebenssituation, z.B. von familiären Umständen, und von der Art der Weiterbildungsangebote.

2 Anlage der Untersuchung

2.1 Die Stichproben: Berufstätige mittlerer und unterer beruflicher Qualifikation und Position wurden in Frankfurter Betrieben befragt. Ausgewertet wurden die Interviews von 68 Frauen und 55 Männern mit einem mittleren Lebensalter von 24,1 Jahren und einer Altersspanne von 17 bis 31 Jahren. 48% hatten als Schulabschluß Mittlere Reife, 41% keinen weiterführenden Abschluß, 10% Abitur. 21% hatten keine oder keine abgeschlossene Berufsausbildung oder nur eine Anlernausbildung, 45% hatten eine Berufsausbildung vom Niveau einer dreijährigen Lehre oder einer zweijährigen Fachschule, bei 2% lag das Niveau der Berufsausbildung darüber, von 32% fehlte eine einstufbare Angabe.

Das Niveau ihrer derzeitigen Berufstätigkeit gaben 19% als "einfache" Tätigkeit oder unter dem Niveau eines Facharbeiters liegend

an, 65% als Tätigkeit "mittleren" Niveaus, 4% als "gehobene" Tätigkeit. 35% waren verheiratet oder lebten mit einem Partner zusammen. 28% hatten ein Kind oder mehrere Kinder. Frauen und Männer unterschieden sich bei allen diesen Angaben nicht nennenswert, erst recht nicht statistisch signifikant.

Zu den Betrieben gehörte die Frankfurter Stadtverwaltung mit Verwaltungsangestellten und -beamten und Erziehern; die Bundespost mit Mitarbeitern des einfachen Dienstes; die Bundesbahn mit Fernschreiberinnen, Sekretärinnen, Zugschaffnern, Fahrkartenverkäufern; eine Versicherungsgesellschaft mit kaufmännischen Angestellten; eine Bank mit Bankkaufleuten und Schreibkräften; ein Kaufhaus mit kaufmännischen Angestellten; eine Krankenkasse mit Angestellten im mittleren und gehobenen Dienst.

Über die Planung und Durchführung der Untersuchung wird ausführlich berichtet von KRAAK & NORD-RÜDIGER (1984, S.17-31).

2.2 Die Art der Weiterbildung: Den Begriff der Weiterbildung verwenden wir bei dieser Untersuchung so, wie es auch die Betriebe taten, d.h. ohne einen Unterschied zu machen zwischen Fortbildung und Weiterbildung. Weiterbildung kann also heißen: Kenntnisse und Können erwerben, um die derzeitige berufliche Position besser ausfüllen zu können oder um die Voraussetzungen für eine Beförderung zu schaffen oder um eine Spezialisierung zu ermöglichen. In allen Fällen ging es um Weiterbildung im eigenen Betrieb.

2.3 Eine besondere Befragungsmethode: Erwartungen und Bewertungen der Berufstätigen wurden in zwei sehr unterschiedlichen Kontexten erfragt. Einmal in allgemeinen Zusammenhängen: Erwartungen als allgemeine Annahmen über die Auswirkungen von Weiterbildung, Bewertungen als berufliche und außerberufliche Lebensziele. Zum andern situations- und handlungsbezogen, nämlich im Hinblick auf eine konkrete Entscheidung, ein Weiterbildungsangebot aufzugreifen oder nicht. In diesem Fall ging es um die konkreten Folgen der Beteiligung an dieser Weiterbildungsmaßnahme. (Zu den theoretischen Grundlagen der entscheidungsbezogenen Befragung s. KRAAK & NORD-RÜDIGER 1984, S.17-19).

2.4 Einteilung in sehr und weniger Weiterbildungsinteressierte: Ein Vergleich von Befragten, die sich für die Beteiligung an einer Weiterbildungsveranstaltung entschieden hatten, und solchen, die

sich dagegen entschieden hatten, hätte den Nachteil gehabt, daß zu der Kategorie der Dagegen-Entscheider nur wenige Befragte, nämlich 15 gehört hätten. Wir haben deshalb Befragte, die angegeben hatten, daß ihr Interesse an Weiterbildung "außerordentlich groß" oder "sehr groß" sei, zusammengefaßt zur Kategorie der "sehr Interessierten" und sie verglichen mit den Befragten, die angegeben hatten, ihr Interesse an Weiterbildung sei "nicht so groß", "etwas vorhanden", "ganz gering vorhanden" oder "überhaupt nicht vorhanden", die wir als "weniger Interessierte" zusammenfaßten.

3 Zur Validität der Ergebnisse

Unsere Stichproben sind sicherlich nicht repräsentativ. Die Betriebe dürften eine Auswahl solcher Betriebe darstellen, die meinten, daß sich ihr Weiterbildungsangebot sehen lassen könne. (Zur Gewinnung der Betriebe s. KRAAK & NORD-RÜDIGER 1984, S.20 f.) Bei den Befragten ist der Anteil derjenigen, die sich gegen die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen entschieden hatten, vermutlich kleiner als in den Betrieben. Auch bei dieser Befragung machten wir die Erfahrung, daß sich Aktive eher befragen lassen als diejenigen, die sich von bestimmten für eine Befragung relevanten Aktivitäten ausschließen. Unsere Ergebnisse geben daher möglicherweise keine zuverlässige Auskunft über die Motive von Berufstätigen, die sich gar nicht zu Weiterbildung entschließen.

Valide dürften die Daten sein, was die Ernsthaftigkeit und Gewissenhaftigkeit der Antworten anbetrifft. Übereinstimmungen zwischen den Antworten im allgemeinen Teil und im entscheidungsbezogenen Teil (KRAAK & NORD-RÜDIGER 1984, S.35) lassen darauf schließen, ebenso Beobachtungen der Interviewer.

Aus den Daten, die wir im Abschnitt 4.3 berichten, könnte gefolgert werden, daß manche Unterschiede mit Antworttendenzen zu erklären sind, daß sich nämlich die sehr Interessierten bei allen Fragen, also bei denen nach ihrem Interesse ebenso wie bei denen nach Bewertungen und Erwartungen, extremer äußerten, d.h. häufiger die höheren Antwortstufen wählten. Dieser Verdacht wird aber nicht bestätigt, wenn man die Angaben der "sehr Interessierten" mit denen der "weniger Interessierten" auch bei negativ bewerteten Sachverhalten vergleicht. Bei den Auswirkungen beruflichen Engagements auf außerberufliche, private Ziele bewerten die "weniger Interessierten" extremer.

4 Ergebnisse

4.1 Unterschiedliche Ziele

Ein Vergleich von Mittelwerten ergibt zunächst, daß sich die an Weiterbildung "sehr Interessierten" von den "weniger Interessierten" in vielen Punkten statistisch signifikant unterscheiden, wobei mindestens $p = 0{,}05$, bei 70% $p = 0{,}01$ ist.

An Weiterbildung "sehr Interessierte" bewerten p o s i t i v e r als an Weiterbildung "weniger Interessierte" – im allgemeinen Kontext von Lebenszielen u n d konkret entscheidungsbezogen:

Beruflich aufsteigen
Berufliches Weiterkommen konsequent vorantreiben können
Eine angesehene berufliche Position
Berufliche Verantwortung
Eigene Vorstellungen einbringen können
Eigene Vorschläge durchsetzen können
Anweisungen geben können
Die Arbeit selbst einteilen können
Erweiterung der fachlichen Qualifikation
Einarbeiten in neue Aufgaben
Berufliches Können auf dem neuesten Stand halten
Chancen auf dem Arbeitsmarkt
Finanzielle Unabhängigkeit

Entscheidungsbezogen kommen noch die nachstehenden antizipierten Weiterbildungsfolgen hinzu:

Fachlich mehr leisten
Sich durch Leistung mehr auszeichnen
Sicherer sein vor Entlassung
Mehr verdienen
Mehr berufliche Selbständigkeit
Eigene Fähigkeiten besser einsetzen können
Mehr berufliches Selbstvertrauen
Mehr Abwechslung bei der Arbeit

Aus diesen statistisch signifikanten Mittelwertunterschieden ergibt sich der Eindruck, daß die an Weiterbildung "sehr Interessierten" die beruflich stärker Engagierten sind. Berufliche Ziele unterschiedlichster Art sind ihnen wichtiger. Der Beruf steht mehr im Zentrum ihres Lebens. Das wird noch bekräftigt durch die Sachver-

halte, nämlich potentielle Nachteile von Weiterbildung, die von den "sehr Interessierten" statistisch signifikant weniger negativ bewertet werden, also eher in Kauf genommen werden, und zwar sowohl allgemein wie auch entscheidungsbezogen:

Mehr Zeit für den Beruf aufwenden auf
Kosten privater Interessen

Allgemein erfragt außerdem:
Dienstlich verreisen müssen
Überstunden machen müssen

Entscheidungsbezogen erfragt außerdem:
Belastung der Ehe oder Partnerbeziehung durch den Beruf
Mehr Zeit für den Beruf aufwenden auf Kosten
des Partners/der Partnerin

Dieses allgemeine Bild größeren beruflichen Engagements der an Weiterbildung "sehr Interssierten" differenziert sich, wenn Korrelationen zwischen den Bewertungen errechnet werden. Es zeigen sich engere Zusammenhänge mit Korrelationskoeffizienten um 0,40 und über 0,40 zwischen den folgenden Zielen:

Eine angemessene berufliche Position
Beruflich aufsteigen
Berufliches Weiterkommen konsequent vorantreiben können
Erweiterung der fachlichen Qualifikation
Anweisungen geben können
Berufliche Verantwortung

Hier handelt es sich offensichtlich um den Zielkomplex Aufstiegsorientierung. Diese Korrelationen sind vereinbar mit unserer Annahme über Zielorientierungen. Ebenfalls mit dieser Annahme vereinbar ist, daß zwischen Aufstiegszielen und den Zielen der Verbesserung der Situation am Arbeitsplatz und mit dem Ziel, die Gefahr des Arbeitsplatzverlustes zu verringern, nur relativ niedrige Korrelationen bestehen.

Noch besser vereinbar sind die Ergebnisse einer Faktorenanalyse, die für die "sehr Interessierten" die folgenden Faktoren und Faktorladungen ergab:

Faktor I	Dienstlich verreisen müssen	0,7414
	Beruflich aufsteigen	0,7381
	Einarbeiten in neue Aufgaben	0,6762
	Berufliche Verantwortung	0,5677
	Zeit für den Beruf aufwenden auf Kosten privater Interessen	0,4633
Faktor II	Berufliche Selbständigkeit	0,7910
	Eigene Vorstellungen einbringen können	0,7849
	Erweiterung der fachlichen Qualifikation	0.6118
Faktor III	Sicherheit vor Entlassung	0,8033
	Viel verdienen	0,7691

Diese Faktoren, von denen der erste 25% der Varianz, der zweite 17%, der dritte 14% erklärt, stimmen zwar inhaltlich nicht in vollem Umfang mit der Hypothese überein, weil sie Ziele zum Teil etwas anders sortieren, aber sie zeigen auch die Einteilung in voneinander relativ unabhängige Zielorientierungen. Davon ist eine deutlich aufstiegsakzentuiert, die zweite betont Selbständigkeit, die dritte kombiniert allerdings die Sicherheit vor Entlassung mit hohem Einkommen. Diese dritte Orientierung zielt also nicht nur auf die Sicherheit vor Arbeitslosigkeit, sondern kann eher interpretiert werden als Interesse an den materiellen Resultaten von Berufstätigkeit.

4.2 Unterschiedliche Erwartungen

Im allgemeinen Kontext nehmen an Weiterbildung "sehr Interessierte" häufiger als an Weiterbildung "weniger Interessierte" an (88% statt 40%), daß Weiterbildung eine wichtige oder sogar notwendige Voraussetzung für beruflichen Aufstieg ist. (Der Unterschied ist statistisch signifikant mit $p = 0{,}01$.)

Entscheidungsbezogen erwarten die an Weiterbildung "sehr Interessierten" (Frauen und Männer) einen größeren Einfluß von Weiterbildung auf

- ihre Situation am Arbeitsplatz:
  eigene Fähigkeiten besser einsetzen können,
  mehr Abwechslung bei der Arbeit,
  eigene Vorstellungen besser einbringen können,
  mehr berufliche Selbständigkeit,

die Arbeit mehr selbst einteilen können,
fachlich mehr leisten,
eigene Vorschläge besser durchsetzen können,
beruflich mehr tun können, was sie interessiert;
- ihre Position im Betrieb:
eine angesehenere berufliche Position,
mehr berufliche Verantwortung,
mehr Anweisungen geben können,
mehr berufliche Anerkennung;
- ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt:
größere Chancen haben;
- ihre finanzielle Unabhängigkeit:
finanziell unabhängiger werden.

Sämtliche Unterschiede sind statistisch signifikant mit $p = 0{,}01$ (61% der Unterschiede) oder $p = 0{,}05$.

Die Korrelationskoeffizienten lassen auch bei den Erwartungen einen Aufstiegskomplex erkennen: Mit Werten zwischen 0,45 und 0,48 korrelieren miteinander:

Eine angesehene Position
Mehr Anweisungen geben können
Mehr berufliche Verantwortung

Koeffizienten zwischen 0,28 und 0,35 weisen darauf hin, daß die an Weiterbildung "sehr Interessierten" relativ häufig von beruflichem Aufstieg – Indikator ist die angesehene berufliche Position – auch erwarten, daß sie

mehr eigene Vorstellungen einbringen können,
mehr eigene Vorschläge durchsetzen können,
mehr Abwechslung bei der Arbeit haben werden,
mehr verdienen werden,
sicherer vor Entlassung sein werden,
mehr Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben werden.

Sie nehmen also häufig an, daß beruflicher Aufstieg durch Weiterbildung ein Weg ist zu unterschiedlichen beruflichen Zielkomplexen: Verbesserung der Situation am Arbeitsplatz und Verringerung des Risikos, arbeitslos zu werden. Hinzu kommt das Ziel, mehr zu verdienen. Aufstieg wird von einem Teil der Befragten als Instrument zur Erreichung dieser Ziele aufgefaßt.

137

Korrelationskoeffizienten bei den Erwartungen erlauben den Schluß, daß von einer durch Weiterbildung gesteigerten Qualifikation von den "sehr Interessierten" häufig angenommen wird, daß sie die Chancen auf dem Arbeitsmarkt erhöht ($r = 0{,}44$) und weniger häufig, daß sie mehr Sicherheit vor Entlassung gibt ($r = 0{,}32$).

4.3 Unterschiedliche Folgengewichte

Aus der Kombination von Bewertung und Erwartung, genauer: von Intensität der Bewertung und dem geschätzten Einfluß einer Handlung auf das Eintreten oder das Ausmaß einer Handlungsfolge, resultiert die Wirksamkeit, das Gewicht eines Motivs (KRAAK & NORD-RÜDIGER 1984, S.61 f). Als besonders wirksame Motive sind diejenigen anzunehmen, bei denen sich große Intensität der Bewertung (hohe Bedeutsamkeit) mit der Annahme verbindet, daß Weiterbildung sehr wirksam ist. Wir haben für alle potentiellen Ziele von Weiterbildung mittlere Folgengewichte errechnet, indem wir die Mittelwerte der Bewertung mit den Mittelwerten für die geschätzte Wirksamkeit multiplizierten (KRAAK & NORD-RÜDIGER 1984, S.62). Generelles Ergebnis: Für die an Weiterbildung "sehr Interessierten" haben viele potentielle Weiterbildungsziele erheblich höhere Folgengewichte. Bei den "weniger Interessierten" ist das höchste Folgengewicht 5,90. Bei den "sehr Interessierten" liegen neun Folgengewichte darüber mit Werten zwischen 5,99 bis 8,45. Das bedeutet, für sie, d.h. in ihrer Sicht, stellt die Weiterbildung einen e f f e k t i v e r e n W e g zu ihnen w i c h t i g e r e n Z i e l e n dar. Den "weniger Interessierten" sind die Ziele nicht so wichtig u n d sie halten Weiterbildung nicht für so effektiv zur Zielerreichung.

Im einzelnen haben besonders h o h e F o l g e n g e w i c h t e bei den "sehr Interessierten" die Ziele, die sich auf die Erwartung richten,

- mehr berufliche Verantwortung und
- mehr berufliche Selbständigkeit zu bekommen,
- fachlich mehr zu leisten,
- mehr Abwechslung bei der Arbeit zu haben,
- mehr Chancen zu haben, eigene Vorstellungen einzubringen, und
- eigene Vorschläge durchzusetzen,
- die eigenen Fähigkeiten besser einsetzen zu können,
- sich mehr in neue Aufgaben einzuarbeiten.

Für die "sehr Interessierten" haben erheblich g e r i n g e r e s G e w i c h t als für die "weniger Interessierten" die Erwartungen

- private Interessen zugunsten des Berufs zurückstellen zu müssen,
- mehr Selbstvertrauen zu gewinnen,
- mehr Anerkennung zu erhalten.

Die Motivierung der "weniger Interessierten" ist gekennzeichnet durch geringeres Gewicht der beruflichen Ziele wie Selbständigkeit und höheres Gewicht des Vermeidungsziels, private Interessen zugunsten des Berufs vernachlässigen zu müssen. Höheres Gewicht haben für sie auch das Streben nach mehr Selbstvertrauen und Anerkennung.

4.4 Bedingungen für unterschiedliche Ziele und Erwartungen

Mögliche Bedingungen für die gefundenen Unterschiede könnten mit Personendaten zusammenhängen, bei denen wir statistisch signifikante U n t e r s c h i e d e zwischen den sehr und den weniger an Weiterbildung Interessierten gefunden haben.

Die an Weiterbildung "sehr Interessierten" sind jünger als die "weniger Interessierten": 55% von Ihnen sind nicht älter als 20 Jahre, während es nur 27% der "weniger Interessierten" sind. – Die "sehr Interessierten" verdienen auch weniger (56% gaben ein Bruttoeinkommen bis zu DM 1000 an, von den anderen waren das nur 25%), obwohl sie sich in ihrer beruflichen Position nicht unterscheiden. Daraus wäre zu schließen, daß es sich bei den "sehr Interessierten" vielfach um Berufstätige handelt, die beruflich noch etwas erreichen wollen, weil sie noch am Anfang ihrer Laufbahn stehen.

Die Beobachtung, daß Jüngere ein größeres Weiterbildungsinteresse haben, wurde mehrfach gemacht, vgl. HAEBERLIN & LANDECK (1979), KARL (1979).

Die an Weiterbildung "sehr interessierten" F r a u e n gaben seltener als "weniger interessierte" an, daß sie ihre ganze Zeit für Familie und Haushalt brauchen: nur 4% statt 31%. Es handelt sich bei den Frauen, die nicht meinen, ihre ganze (freie) Zeit für Familie und Haushalt verwenden zu müssen, sicherlich um die jüngeren, meistens noch unverheirateten Frauen unserer Stichprobe, die auch noch keine Kinder hatten. Die Mütter gehorchen mindestens zum Teil der gesellschaftlichen Erwartung, daß die Versorgung der Kinder (und des Haushalts) Sache der Frauen sei.

Das Ergebnis ist vereinbar mit den Daten von HAEBERLIN & LANDECK (1979), wonach sich Teilnehmer an Weiterbildungsveranstaltungen von Nichtteilnehmern in der antizipierten Belastung unterscheiden.

Die "sehr interessierten" Frauen und Männer sind nach ihren Angaben häufiger als die "weniger interessierten" von ihren Vorgesetzten über Weiterbildungsmöglichkeiten informiert worden: 38% statt 22%. Das spricht für die Annahme, daß eine wohlwollende Einstellung von Vorgesetzten zur Weiterbildung ihrer Mitarbeiter deren Interesse fördert. Die "sehr Interessierten" beurteilen den Nutzen, den sie von der Teilnahme an schon stattgefundenen Weiterbildungmaßnahmen hatten, haufiger als sehr oder ziemlich groß: 57% statt 20% bei den "weniger Interessierten". Es ist nicht erstaunlich, daß Erfahrungen mit Weiterbildung, die positiv bewertet werden, das Interesse an künftiger Teilnahme fördern.

Einige statistisch ebenfalls signifikante Unterschiede lassen sich schwer interpretieren. Sie können Ursache, aber auch Wirkung sein: Die "sehr Interessierten" fühlen sich häufiger sehr gut oder gut über Weiterbildungsangebote informiert (79% statt 51% bei den "weniger Interessierten"), haben schon öfter an Weiterbildungsveranstaltungen teilgenommen (65% statt 21%) und haben für ihre Weiterbildung häufiger (in ihrer Sicht) viel oder ziemlich viel aufgewendet (57% statt 20%).

K e i n e s i g n i f i k a n t e n U n t e r s c h i e d e ergeben unsere Daten: Beim Niveau der Schulbildung, dem Niveau der Berufsausbildung und bei dem Niveau der derzeitigen Berufstätigkeit. Vor allem der Befund bei der Schulbildung erscheint uns wichtig. Er stimmt nicht mit den Ergebnissen mehrerer empirischer Untersuchungen überein (KARL 1979; Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1979), die aber wohl meistens im Zusammenhang mit Weiterbildung im Sinne von Volkshochschule gewonnen wurden. Dafür spricht, daß BOSHIER (1977) das höchste Interesse an beruflicher Weiterbildung bei niedriger Schulbildung fand. DIEKERSHOFF & DIEKERSHOFF (1976) fanden bei Frauen im Hinblick auf betriebliche Weiterbildung keinen Zusammenhang mit der Schulbildung.

Einen Unterschied zwischen Frauen und Männern im Weiterbildungsinteresse fanden wir bei Häufigkeitsvergleichen nicht. Von den "sehr Interessierten" sind 41 Frauen und 37 Männer. Von den "weniger Interessierten" sind 27 Frauen und 18 Männer. Bei der Varianzanalyse kam allerdings ein statistisch signifikanter Unterschied mit $p = 0{,}05$ heraus.

"Sehr" und "weniger" Interessierte unterschieden sich nicht im Hinblick auf ihre Zufriedenheit mit ihrer beruflichen Situation.

5 Schlußfolgerungen

Unsere Daten zeigen im Vergleich zu anderen Untersuchungen wenige Beziehungen zwischen Personenmerkmalen und dem Weiterbildungsinteresse. Sie lassen statt dessen den Schluß zu, daß es darauf ankommt, ob Weiterbildungsangebote den Zielen der Adressaten entsprechen, zu ihnen passen, und von den Adressaten als effektiv, als tauglich zur Zielerreichung angesehen werden. Für die Anbieter von Weiterbildungsveranstaltungen ergibt sich daraus, daß die Attraktivität ihrer Angebote von folgendem abhängt:

a) Wie überzeugend sie darstellen können, daß der Teilnehmer konkrete Veränderungen seiner beruflichen Situation erwarten kann. Natürlich können Anbieter nichts versprechen, aber sie können deutlich machen, welche Chancen durch die Teilnahme erhöht werden – vorausgesetzt, das ist so.

b) Wie gut die zu erwartenden Veränderungen zu den beruflichen Zielen der potentiellen Teilnehmer passen. – Da es unterschiedliche berufliche Zielorientierungen zu geben scheint, könnten Angebote dadurch attraktiv werden – und die Gefahr von späteren Enttäuschungen verringern –, daß sie klar erkennen lassen, welche Ziele durch sie besser erreichbar werden: Aufstieg in gehobenere Positionen oder Verbesserungen der Arbeitssituation oder Verbesserung der materiellen Lage, soweit beides auch unabhängig vom Aufstieg erreicht werden kann.

Wenn Defizite der Weiterbildungsbereitschaft beklagt werden, wäre zu prüfen, ob Weiterbildungsangebote auch aus der Sicht der Adressaten tatsächlich den "Berufswert" haben, der sie motiviert, das Angebot anzunehmen.

6 Literatur

BOSHIER, R. 1977. Motivational orientations re-visited: life-space motives and the education participation scale. Adult Education 27, 89-115.

Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1979. Weiterbildungsverhalten der Bevölkerung. Informationen Bildung Wissenschaft 10, 217-218.

DIEKERSHOFF, S. & DIEKERSHOFF, K.M. 1976. Bildungs- und Weiterbildungsbereitschaft von Frauen bis zu 45 Jahren. Stuttgart: Kohlhammer.

HAEBERLIN, F. & LANDECK, K.-J. 1979. Einstellung zur Weiterbildung in Abhängigkeit von demographischen Merkmalen. Zeitschrift für Soziologie 8, 220-229.

KARL, C. 1979. Probleme und Ergebnisse der Erforschung von Weiterbildungsmotivation. In: SIEBERT, H. (Hrsg). Taschenbuch der Weiterbildungsforschung, 308-345. Baltmannsweiler: Schneider.

KRAAK, B. & NORD-RÜDIGER, D. 1984. Berufliche Motivation und berufliches Verhalten. Zur Frage geschlechtsspezifischer Unterschiede. Göttingen: Hogrefe.

RECUM, H.v. 1979. Internationale Tendenzen der Weiterbildung. Frankfurt: Rationalisierungskuratorium der Deutschen Wirtschaft.

142

Peter Jehle und **Dirk Randoll**

Elternberatung bei Kindern mit beginnendem Stottern
- Entwicklung und Erprobung eines Beratungsprogramms -

Zusammenfassung:

Im vorliegenden Beitrag wird über ein laufendes Projekt zur Entwicklung und formativen Evalution eines Beratungsprogramms für Eltern von Kindern mit einsetzendem Stottern berichtet. Da der Beschäftigung mit beginnendem Stottern bislang zu wenig Bedeutung beigemessen wurde und da die Frage, ob eine direkte oder ausschließlich indirekte Intervention angezeigt ist, noch kontrovers diskutiert wird, folgen zunächst einige Ausführungen zur theoretischen Grundlegung des Programms. Im Anschluß daran werden dessen Ziele, Inhalte und Vorgehensweisen beschrieben und zwei Einzelfallberatungen kurz dargestellt. Ferner wird ein Ausblick auf die geplante Weiterentwicklung und Verbesserung des Beratungsprogramms gegeben.

Summary:

This article reports on a current project for development and formative evaluation of a counselling program for parents whose children show beginning symptoms of stuttering. Because of the minor importance attached to beginning stuttering in the past and because the question, whether a direct or exclusively an indirect intervention is advised, is still controversially discussed, some ideas on the theoretical basis of the program are handled first. Subsequently the program's aims, its contents and procedures are described, two single case studies are discussed and an overview of further development and improvement planned for the counselling program is given additionally.

1 Fragestellung und Ausgangslage

Mit dem derzeit am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung laufenden Projekt[1]: "Entwicklung und Erprobung eines Programms zur Beratung der Eltern von Kindern mit beginnendem Stottern" werden im wesentlichen zwei Ziele verfolgt:

1. Die Entwicklung und Erprobung des Beratungsprogramms zur praktischen Anwendung in der Behandlung des beginnenden Stotterns,
2. die Erstellung einer "unabhängigen Variablen", mit der in künftigen experimentellen Studien die Rolle der Eltern bei der Behandlung des Stotterns untersucht werden kann.

In der zurückliegenden Projektphase ging es zunächst um eine erste Anwendung und Sammlung von Daten zur Korrektur und Weiterentwicklung des Programms (formative Evaluation). Eine erste Version des Programms wurde von RANDOLL (1982) entwickelt und in einer überarbeiteten Fassung an drei Einzelfallstudien erprobt. Nach einigen Verbesserungen des Programms (siehe Kap. 6) wird eine zweite Serie von drei bis vier Einzelfallberatungen durchgeführt, die nach einer neuerlichen Bewertung zu einer abschließenden Fassung des Programms und zu einem zusammenfassenden Evaluationsbericht führen soll (Fertigstellung ca. Ende 1984).

Stottern entsteht nach einschlägigen Untersuchungen in den meisten Fällen in einem Altersbereich von 2-8 Jahren, wir beschränken jedoch unsere Fragestellung möglichst auf Kinder im Alter von 2-6 Jahren, ehe durch den Schuleintritt eine starke Veränderung der Lebensumstände des Kindes eintritt. Die theoretische und praktische Beschäftigung mit der Stotterproblematik bezog sich in der Vergangenheit eher auf das ausgebildete Stottern bei Schulkindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Aus fachlichen, ethischen und ökonomischen Gründen steht jedoch außer Frage, daß einer Beschäftigung mit der Prävention bei beginnendem Stottern der Vorzug gegenüber einer Behandlung des ausgeprägten Stotterns gegeben werden muß. Mit diesem Projekt soll hierzu ein Beitrag geleistet werden.

2 Theoretische und begriffliche Grundlagen des Projekts

2.1 Allgemeine theoretische und begriffliche Überlegungen

Die Anzahl der angebotenen theoretischen Konzepte zur Erklärung des Stotterns ist außerordentlich groß und kaum überschaubar, so daß inzwischen zahlreiche Gruppierungsvorschläge gemacht wurden. Bekannt ist die Dreiteilung in 1. organische, 2. Entwicklungs- bzw. Umwelttheorien und 3. psychogene- bzw. Neurose-Theorien. Diese drei Gruppierungen unterscheiden sich in manchen Aspekten, in anderen stimmen sie überein oder ähneln sich zumindest.

Die bisherige Theoriebildung ist mit dem Nachteil behaftet, daß sie sehr häufig zu dichotomen Ansätzen geführt hat, d.h. entweder zu organisch/erblichen oder zu umweltorientierten Theorien. In neuerer Zeit werden jedoch einige Versuche unternommen, organische und umweltliche Bedingungskomplexe gleichzeitig in die Theoriebildung einzubeziehen (z.B. KIDD 1977). MYERS & WALL (1982) geben unter anderem eine Modellvorstellung frühkindlichen Stotterns wieder, in die 1. physiologische, 2. psycho-linguistische und 3. psycho-soziale Faktoren eingehen. Dadurch wird auch einer vielfältigeren Deskription des Prozesses des unfliessenden Sprechens Nachdruck verliehen. Bei den von uns herangezogenen Theorien des Stotterns werden durch situative Bedingungen (Umwelt) bewirkte Entwicklungs- oder Lernprozesse angenommen. Nach PERKINS (1977) sind diese Umweltbedingungen allgemein als Streßreize aufzufassen, wobei sich die einzelnen Theorien jeweils nach der angenommenen Auswahl der Streßvariablen und ihrer vermuteten Wirkungsweise unterscheiden.

Die derzeitige Situation der Deskription und Theoriebildung zum Stottern stellt sich demnach folgendermaßen dar: Es gibt keine hinreichend bewährte Theorie des frühkindlichen Stotterns, sondern vielmehr eine größere Zahl von unbewährten Theorien. Die Erkenntnis setzt sich durch, daß man es beim Stottern mit einem äußerst variablen Phänomen zu tun hat, für dessen Erklärung man kaum mit einer einheitlichen, umfassenden Theorie rechnen kann, sondern wofür evtl. mehrere alters- oder bedingungsspezifische Ansätze benötigt werden. Es erscheint uns deshalb nicht sinnvoll, eine Beratungskonzeption auf einer einheitlichen Theorie aufzubauen. Wir haben daher den Versuch unternommen, mit einer Reihe von Annahmen, die aus verschiedenen derzeit vertretenen Theorien entstammen, einen theoretischen Bezugsrahmen zu schaffen, auf dem wir unser Beratungsprogramm aufbauen. Der wichtigste Bestandteil unseres hypothetischen Bezugsrah-

mens stellt unter der Umweltkomponente das Verhalten der Eltern dar, über das nach unserer Vorstellung zahlreiche Umweltbedingungen an das Kind vermittelt werden.

In der Literatur tauchen verschiedene Begriffe auf, die mit der Entstehung des Stotterns in Zusammenhang stehen (z.B. "Entwicklungsstottern", "physiologisches", "frühes" oder "beginnendes" Stottern). Die begriffliche Präzisierung des beginnenden Stotterns ist mit einigen Schwierigkeiten verbunden, weil u.a. die angebotenen Begriffe aus verschiedenen theoretischen Ansätzen stammen und nicht zuletzt, weil das zu definierende Phänomen erst in der Entwicklung begriffen ist.

Eine wichtige Voraussetzung für eine befriedigende Definition des beginnenden Stotterns wäre, Klarheit über die Frage zu schaffen, ob es qualitativ eindeutige Sprechunflüssigkeiten zur Trennung zwischen dem beginnenden bzw. ausgebildeten Stottern und den Unflüssigkeiten des "normal" entwickelten Sprechens gibt, oder ob der Kontinuitätshypothese von BLOODSTEIN (1970) Gültigkeit zukommt. Zur Zeit ist davon auszugehen, daß für die Kontinuitätshypothese keine Gültigkeit aufgewiesen werden konnte, sondern die Möglichkeit einer klaren Trennung des normalen und stotternden Sprechens anhand von Arten von Sprechunflüssigkeiten in Frage kommt (siehe z.B. die Standarddefinition von WINGATE 1964). Wir verstehen unter dem beginnenden Stottern eine Art der Unterbrechung des Redeflusses. Die akustisch erfaßbaren Merkmale von Unterbrechungen bestehen sowohl aus "auffälligen" wie auch aus als "normal" zu bewertenden Sprechunflüssigkeiten[2], ihr Erscheinungsbild ist noch sehr variabel.

In Anlehnung an die Standarddefinition von WINGATE (1964) sind die zentralen Kategorien des Stotterns: Die Wiederholung von Silben und Lauten sowie einsilbigen Wörtern, hörbare und "nicht-hörbare" Prolongationen (Blocks) (siehe die Beispiele auf S.151). Wingate geht davon aus, daß diese Kategorien bei jedem chronisch Stotternden festzustellen sind. Von beginnendem Stottern sprechen wir dagegen dann, wenn wenigstens eine dieser Kategorien im Muster der Sprechunflüssigkeiten eines Kindes festzustellen ist. Hierfür – und damit gleichzeitig gegen die Kontinuitätsannahme Bloodsteins – sprechen zwar eine Reihe von Forschungsergebnissen (z.B. die Untersuchungen von DAVIS 1939, FLOYD/PERKINS 1974 und YAIRI/CLIFTON 1972), die Festlegung muß jedoch für Korrekturen aufgrund weiterer Forschungsergebnisse offenbleiben. Ein weiterer derzeitiger Nachteil dieser Definition liegt in der Begrenzung auf die vier obengenannten Merkmale, anhand derer der Begriff festgemacht wird. Es ist dringend

erforderlich, weitere Definitionsversuche möglichst bald auf weitere Einheiten zu stützen, z.B. physiologische und psycho-linguistische (siehe z.B. die Übersicht von GREGORY 1980).

Im Rahmen des Elternberatungsprogramms erscheint uns jedoch diese einfache Definition als Grundlage für die dort zu leistende differentielle Diagnose des beginnenden Stotterns geeignet. Der Begriff des beginnenden Stotterns ist nicht eng auf eine einzelne theoretische Vorstellung über das Entstehen des Stotterns bezogen (z.B. Entwicklungsstottern); er wird eher durch deskriptive Kategorien (Arten von Sprechunflüssigkeiten) festgelegt.

2.2 Die Rolle der Eltern bei der Entstehung des Stotterns

In umweltorientierten Theorien des Stotterns werden die Eltern als die wichtigsten "Umweltvermittler" angesehen, jedoch ist die bloße Feststellung der Umweltbedingtheit für die Ausgestaltung eines Beratungsprogramms noch nicht sehr informativ. Für diesen Zweck benötigte man genauere Angaben über die Verhaltensweisen der Eltern, mit denen sie – neben anderen Personen und Institutionen – die relevanten (Umwelt-) Bedingungen für die Entstehung und Erhaltung des Stotterns setzen.

Mit der Entwicklung der diagnosogenen Theorie JOHNSONS (1942)[3] wurde dem Einfluß von Umweltvariablen (hier insbesondere von Elternvariablen) auf die Entstehung, Weiterentwicklung bzw. Erhaltung kindlichen Stotterns mehr Beachtung geschenkt. Es ist jedoch zu konstatieren, daß sich die meisten Studien mit Bedingungen der Weiterentwicklung bzw. Erhaltung schon beobachtbaren Stotterns befaßt haben, während Studien, die streng genommen die Entstehung betreffen, eher selten sind. Dies hängt nicht zuletzt mit der schwierigen Wahl eines geeigneten Ansatzes zur Untersuchung potentieller Entstehungsbedingungen zusammen, da sich experimentelle Studien dazu aus ethischen Gründen von vornherein verbieten. Ergebnisse aus experimentellen Therapiestudien, in denen vermutete Umweltbedingungen zur Reduzierung des Stotterns bzw. zum Aufbau fließenden Sprechens durch ihre systematische Modifikation untersucht wurden (vgl. u.a.: WYATT/HERZAN 1962; KASPRISIN-BURELLI/EGOLF/SHAMES 1972), können mutmaßliche Entstehungsbedingungen des Stotterns nicht direkt aufdecken. Von Reduzierungsbedingungen auf Entstehungsbedingungen zu schließen, ist nicht ohne weiteres zulässig, da beide Bedingungen keineswegs dieselben sein müssen.

Korrelative Studien, die in der Literatur am häufigsten anzutreffen sind, können lediglich das gemeinsame Vorhandensein von Phänomenen aufdecken, wobei die Richtung der Bedingtheit (z.B. zwischen

147

elterlichen Einstellungen und kindlichem Stottern) nicht entschieden werden kann. Die Ergebnisse aus Korrelationsstudien, die sich auf Einstellungen, Persönlichkeitsmerkmale und Verhaltensweisen von Eltern stotternder Kinder und Eltern nicht-stotternder Kinder beziehen, legen zwar zumindest nahe, daß elterliche Variablen (insbesondere spezifische Streßvariablen) bei der Weiterentwicklung und Aufrechterhaltung des Stotterns eine Rolle spielen können. Die Widersprüchlichkeit dieser Ergebnisse ermöglichen jedoch nicht, eine Beratungspraxis unmittelbar daran auszurichten. Auch für eine gezielte Prävention wird der notwendige Bezug auf bestimmte gesicherte Umweltvariablen nicht ermöglicht.

Bei der Planung einer Beratung ist man zur Zeit noch auf den sicherlich unbefriedigenden Ausweg angewiesen, alle in einschlägigen Studien zur Elternkomponente als relevant befundenen Variablen, auch bei sich widersprechenden Befunden, als "Risikofaktoren" der Entstehung des Stotterns aufzufassen und zusammenzustellen. Diese Variablen stehen als Fundus für die Diagnose und Hypothesenbildung, die für jeden Beratungsfall individuell erfolgen müssen, bereit (siehe die folgende Beispiele). Die aus der Literatur[4] ermittelten Ergebnisse haben wir in einem Katalog von "Risikofaktoren" des Elternverhaltens zusammengestellt. Mit Bezug auf die Literatursichtung von QUARRINGTON (1974) scheint eine Tendenz zu einer permissiven und/oder passiven Erziehungspraxis und Inkonsequenz im Erziehen einigermaßen gesichert. Darüberhinaus sind zahlreiche, sich z.T. widersprechende Verhaltensweisen und Persönlichkeitsmerkmale von Eltern in einzelnen Studien "aufgefallen", die zumindest dort einen bedeutsamen Befund ergaben. Unter dieser Voraussetzung und unter dem Gesichtspunkt, daß wir von einer aversiven Erziehungs- und Interaktionsweise von Eltern erhöhten Streß für das Kind erwarten, enthält der erwähnte Katalog folgende, beispielhaft wiedergegebene, Komponenten:

a) Formal-sprachliche Ebene:

Sprechniveau und -geschwindigkeit der Eltern; Art des Fragestellens (z.B. drängend, komplex); Korrekturen und/oder Ermahnungen in bezug auf das kindliche Sprechen; Für-das-Kind-Sprechen; aktives Zuhören und Aufmerksamkeit.

b) Semantische Ebene:

Ironie; Hänselei; Nörgelei; Zynismus; Beleidigung/Unhöflichkeit; Drohungen; Beschuldigungen; Nichteingehen auf geäußerte Inhalte bzw. auf

Gefühle des Kindes; Kritik; "diktierte" Gefühle bzw. Handlungen (z.B.: "Du solltest glücklich sein"!; "Schau den Mann an, wenn du mit ihm sprichst"!).

c) Allgemeine Umweltvariablen:

Hohe Streßanforderungen an das Kind aufgrund bestimmter Aktivitäten oder ständige frustrierende Ereignisse; unorganisierter, hektischer Haushalt; inkonsequenter und aversiver Erziehungsstil.

Bei unserer Beratungstätigkeit müssen wir davon ausgehen, daß wir uneinheitlichen Entstehungs- bzw. Entwicklungsbedingungen des Stotterns gegenüberstehen. Es erscheint uns deshalb sinnvoll, spezifische Bedingungen über Stotterentstehung bzw. -entwicklung für jeden Einzelfall neu zu bestimmen um auf dieser Grundlage die grob geplanten Beratungsinhalte (S.153) darauf genauer abzustimmen. Der Katalog von Risikofaktoren dient uns deshalb als Orientierungshilfe zur Identifizierung möglicher individueller Entstehungs- und Entwicklungsvariablen.

3 Ansätze der Intervention bei beginnendem Stottern:

Die Behandlung des genannten Themas ist stark geprägt von der Diskussion um die Frage, direkte oder indirekte Intervention beim Kind. Die (empirische) Begründung der diagnosogenen Theorie Johnsons und die daraus abgeleitete und präskriptiv formulierte indirekte Intervention über eine Beratung der Eltern erscheint uns nicht gesichert. Das Eintreten für die Suche nach Möglichkeiten einer direkten Intervention braucht die bisher praktizierte indirekte Intervention nicht aufzugeben (siehe z.B. MARTIN u.a. 1972). Dies erscheint uns umso dringender, als die Art der direkten Vorgehensweisen und ihre potentiellen negativen Nebenwirkungen (z.B. Problembewußtsein des Kindes), die von Vertretern der indirekten Intervention postuliert werden, noch wenig untersucht worden sind.

Eine optimale Lösung der Frage nach den Interventionsmöglichkeiten sehen wir in der Ausarbeitung und experimentellen Erprobung verschiedener Ansätze und deren Kombinationen, die dann je nach diagnostischen Befunden (Kind/Eltern) und nach verfügbaren Ressourcen und Präferenzen (Eltern/Berater) ausgewählt und eingesetzt werden. Aufgrund unserer Literaturanalyse kommen wir zum Schluß, daß die generelle Ablehnung einer direkten Intervention beim Kind zu pauschal ist. Bei Kindern, die noch kein Problembewußtsein zeigen,

149

dürfte es empfehlenswert sein, dieses nicht leichtsinnigerweise zu schaffen, solange man eine gute Prognose dafür hat, mit einer Beratung der Eltern das Problem zu lösen. Darüberhinaus dürfte es vor allem darauf ankommen, die "richtige" direkte Interventionsmethode zu finden.
Nach Durchsicht der Literatur können die Interventionsansätze z.B. folgendermaßen gegliedert werden:

1. Reine Elternberatung,
2. Elternberatung, die deren direktes Intervenieren (Sprechförderung) beim Kind beinhaltet,
3. direkte Intervention des Beraters oder Therapeuten,
4. direkte Intervention des Beraters oder Therapeuten gekoppelt mit einer Form der Elternberatung, die wiederum deren direkte Sprachförderung des Kindes umfassen kann oder ohne direkte Sprachförderung durch die Eltern auskommt.

Die Vorgehensweise in unserem Beratungsprogramm entspricht in der derzeitigen Projektphase im wesentlichen der 2. der obigen Stufen; der Anteil einer direkten Intervention ist vorerst noch relativ klein gehalten; er liegt bei den Eltern, die hierfür eingeübt werden.

4 Beschreibung des Beratungsprogramms

4.1 Ziele und Ablauf der Beratung

Unser Ziel in diesem Projektabschnitt besteht darin, durch die Beratung bei den Eltern Verhaltens- und Einstellungsänderungen zu bewirken, die Eltern in eine einfache direkte Sprechförderung einzuüben, um dadurch die weitere Entwicklung des Stotterns aufzuhalten bzw. seine Entstehung zu vermeiden.

Das gesamte Programm ist in vier Abschnitte gegliedert: 3 Wochen Vorerhebung, 7 Beratungssitzungen, 3 Wochen Nacherhebung und eine katamnestische Phase von etwa 8 Monaten.

Vorerhebung: In den ersten beiden Wochen machen die Eltern 6-9 Tonaufzeichnungen der kindlichen Sprache (Eltern-Kind-Interaktion, Spielsituation); danach folgen ein Elterninterview, zwei Videoaufzeichnungen von Eltern-Kind-Interaktionen zuhause und nach Auswertung dieser Daten die Entscheidung für die jeweilige Interventionsstrategie auf der Grundlage der differentialdiagnostischen Ergebnisse.

Beratung: Für die Beratung der Eltern sind 7 Sitzungen – pro Woche eine – eingeplant. Parallel dazu werden die Sprache des Kindes und die Eltern-Kind-Interaktionen anhand von laufenden Tonaufzeichnungen und zwei Videoaufzeichnungen in der 3. und 7. Woche analysiert. Infrage kommt auch eine einmalige Kurzberatung der Eltern mit weiterer Beobachtung des Kindes.

Nacherhebung: In den 3 Wochen nach Ende der Beratung werden drei Tonaufzeichnungen zur differentiellen Analyse der Sprechweise des Kindes in Kombination mit einer Videoaufzeichnung erstellt.

Katamnese: In Abständen von 2 Monaten werden von den Eltern 3-4 Tonaufzeichnungen (katamnestische Erhebung) der kindlichen Sprache angefertigt.

4.2 Das Beratungsprogramm im einzelnen

4.2.1 Diagnostisches Vorgehen

Das diagnostische Vorgehen spielt sich insbesondere in der Vorerhebungsphase ab, die mit der Entscheidung über die Treatmentzuweisung endet. Das diagnostische Vorgehen umfaßt 1. eine differentielle Analyse der Sprechweise des Kindes, 2. in der bisherigen Projektphase eine informelle Analyse der Sprechweise der Eltern und der Eltern-Kind-Interaktion (in der Fortsetzung des Programms ist dafür eine systematische Analyse vorgesehen, damit künftig zu evaluatorischen Zwecken die Wirkung des Programms auch am Verhalten der Eltern erfaßt werden kann), 3. eine allgemeine Bedingungsanalyse für das Zusammenleben von Eltern und Kind. Das Beratungsprogramm wird nur für Kinder mit mutmaßlichem, beginnendem Stottern entwickelt.

4.2.1.1 Analyse der Sprechweise des Kindes

Bei der Analyse der Sprechweise des Kindes geht es vor allem um eine differentielle Diagnose. Hierbei stützen wir uns vor allem auf Vorschläge von ADAMS (1977), GREGORY (1980), L. JOHNSON (1980) und STANG (1982). Die Differenzierung erfolgt auf zwei Ebenen: 1. Abgrenzung von Sprechauffälligkeiten, die nicht in den Bereich des Stotterns gehören (v.a. Sprachentwicklungsverzögerungen). 2. Innerhalb von mutmaßlichem (beginnendem) Stottern in 4 Stufen der Symptomausprägung:

0. Keinerlei "auffällige" Sprechunflüssigkeiten
1. Sprechunflüssigkeiten mit Gefahrensignalen
2. Beginnendes Stottern
3. Ausgebildetes Stottern

Bei der differentiellen Diagnose bestehen zwei Fehlermöglichkeiten:

1. Die Symptomatik eines Kindes wird unterschätzt, so daß es in die 0. oder 1. Stufe kommt und seinen Eltern die Beratung vorenthalten wird.

2. Die Symptomatik des Kindes wird überschätzt, so daß es z.B. der 2. Stufe "beginnendes Stottern" zugewiesen wird und unnötigerweise eine Beratung der Eltern sowie eine Etikettierung des Kindes erfolgen.

Diesen Gefahren wird einmal durch die Einrichtung der Stufe 1 mit der "Weiteren Beobachtung" und durch eine bestimmte Vorgehensweise bei der Urteilsbildung, auf die unten näher eingegangen wird, zu begegnen versucht.

Die Daten für die differentielle Diagnose werden vor allem aus den Tonaufzeichnungen und dem Elterninterview gewonnen. Die Tonaufzeichnungen werden mit "Fein-Transkripten"[5], in denen die Sprechweise des Kindes mit allen Arten von Sprechunflüssigkeiten wörtlich wiedergegeben sind, und einem System von Kategorien von Sprechunflüssigkeiten analysiert.

Zum Kategoriensystem der Sprechunflüssigkeiten
a) Zentralkategorien (siehe Tab. 1):
Hier wird vorläufig angenommen, daß sie die wichtigsten akustischen Merkmale des Stotterns darstellen und auch schon für beginnendes Stottern maßgeblich sind. In Tab. 1 sind die durch Beispiele veranschaulichten einzelnen zentralen Kategorien, sowie die Norm für die Zuweisung in die einzelnen Stufen wiedergegeben.

b) Normale Sprechunflüssigkeiten:
Diese sind hier in zweierlei Bedeutung vertreten, 1. als Unflüssigkeitsmerkmale, die für nicht-stotternde Kinder typisch sind und 2. als weitere Gefahrensignale, falls diese Sprechunflüssigkeiten mit großer Häufigkeit auftreten. Sie gelten dann als allgemeine Schwäche der Sprachentwicklung, d.h. nicht als spezifische Merkmale für beginnendes Stottern.

c) Zusatzkategorien:
Sie betreffen Kategorien, die 1. weitere Merkmale des Stotterns beinhalten, jedoch teilweise erst im Laufe der Entstehung des Stotterns auftreten, oder die 2. teils ätiologischen Charakter haben und als Bedingungen des in der Entstehung befindlichen Stotterns gelten können. Diese Kategorien werden als "Gefahrensignale" definiert und

Tab. 1: Zentrale Kategorien des Stotterns mit Beispielen jeweils einer Sprechunflüssigkeitsart sowie Normen zur differentiellen Urteilsbildung*.

Zentrale Kategorien	Normen		
	Stufe O (keine Auffälligkeit)	Stufe 1 (Gefahrensignal)	Stufe 2 (beginnendes Stottern)
1. Wiederholung von Lauten bzw. Silben Bsp. einer L./S. Wied.: I-I-ICH ...	<1	>1 – <3	>3
2. Wiederholung von einsilbigen Wörtern. Bsp. einer Wied. eins. Wörter: Ich-Ich-Ich ...	<1	>1 – <3	>3
3. Prolongationen eines Lautes. Bsp. einer Prolong.: Waaarte ...	–	<1	>1
4. Blocks. Bsp. eines Blocks: K.....appe	–	<1	>1

* Bei den Normen der Zentralkategorien handelt es sich n i c h t um die geläufigen %-Werte der Stotterrate, sondern um gewichtete Werte:

$$\frac{\text{absolute Häufigkeit der jeweiligen Unflüssigkeitsart}}{\text{Anzahl der gesprochenen Wörter}} \times 100$$

Die Unterscheidung ist notwendig, da die jeweiligen Arten von Sprechunflüssigkeiten in einem Wort mehrmals auftreten können. Bei der Zählung der Häufigkeit einer Unflüssigkeit kommt es hier nicht darauf an, wieviele Iterationen e i n e s Lautes je ‚Wiederholungsfall' auftreten (z.B.: i-ich wird gleich gewertet wie i-i-i-i-ich). Die Anzahl der Iterationen wäre in Ergänzung zu den Zentralkategorien zu berücksichtigen (siehe Jehle 1984).

zur Absicherung von Urteilsbildungen aufgrund der Zentralkategorien verwendet (z.B. Atemauffälligkeiten, Vermeidungen, motorische Begleiterscheinungen, Stottergeschichte in der Familie, ...).

Die Zuweisung einer Symptomatik in die obigen 4 Stufen der Symptomausprägung bereitet wegen der Willkürlichkeit der Abgrenzung zwischen "normalen" und "pathologischen" Sprechunflüssigkeiten und der Normsetzung einige Probleme. Die Zentralkategorien und die "normalen Sprechunflüssigkeiten" dienen als wichtigstes Instrument zur Entscheidung über die Zuweisung; kommt dadurch keine eindeutige Urteilsbildung zustande, werden die Zusatzkategorien herangezogen. Folgende Feststellung ist in unseren Augen besonders wichtig: Wir halten die Prognose über den weiteren Verlauf der Entwicklung des Stotterns aufgrund der Zuweisung in eine der genannten Stufen zur Zeit für keineswegs gesichert. Wenn wir dennoch mit quantitativen Angaben arbeiten, dann nicht so sehr wegen ihrer Gültigkeit, sondern vielmehr um unsere Urteilsbildung für uns selbst, die Eltern sowie für den Leser nachvollziehbar zu machen. Eine genauere Beschreibung der differentiellen Analyse der Sprechweise des Kindes kann hier aus Raumgründen nicht gegeben werden, es sei verwiesen auf JEHLE (1984).

4.2.1.2 Bedingungsanalyse

Bei den bisherigen Einzelfallberatungen haben wir die Sprechweise der Eltern noch nicht systematisch untersucht, sondern lediglich auf einzelne Sprachstörungen (z.B. Stottern oder Stammeln) und auf ‚sonstige' auffällige Merkmale (z.B. Sprechgeschwindigkeit, Deutlichkeit der Aussprache) geachtet. Vor der Durchführung weiterer Beratungen werden wir zu dieser diagnostischen Frage eine systematische Vorgehensweise erarbeiten.

In der ersten Beratungssitzung wird mit den Eltern anhand eines Interviewleitfadens ein umfangreiches Gespräch geführt, in dem verschiedene Fragenkomplexe behandelt werden (z.B. bisheriger Verlauf der Entstehung der Sprechunflüssigkeiten; allgemeine Entwicklung; allgemeine Verhaltensprobleme und -stärken des Kindes; Reaktionen des Kindes und der Eltern auf Sprechunflüssigkeiten, v.a. Bewertung der Sprechunflüssigkeiten durch Eltern; Familiensituation).

Informelle Beobachtungen der Interaktion bezogen sich u.a. zunächst auf die Identifizierung unmittelbarer Reaktionsweisen der Eltern bei Episoden fließenden oder nicht-fließenden Sprechens des Kindes (z.B. Merkmale des aktiven Zuhörens bzw. Unterbrechens; Kom-

plexität und Aufforderungscharakter von Fragen, Anweisungen, Bitten, Verständnis, Ermunterung, Echtheit).

4.3.2 Die Beratung

Aufgrund der nach obigem Muster erhobenen Daten kommen wir zu einer vorläufigen Differential- und Bedingungsdiagnose. Auf dieser Grundlage erfolgt zu Beginn der Beratung in Absprache mit den Eltern die Zuweisung zu einer der folgenden Interventionsmöglichkeiten:

0. Ergibt die Differentialdiagnose keinerlei "auffällige" Sprechunflüssigkeiten des Kindes, wird auf eine Intervention verzichtet. Den Eltern wird jedoch freigestellt, zu jeder Zeit vorzusprechen, soweit sie eine Verschlechterung der Sprachentwicklung des Kindes beobachten.
1. Bei Sprechunflüssigkeiten mit "Gefahrensignalen" erfolgen eine einmalige Kurzberatung der Eltern und eine weitere Beobachtung der Entwicklung der Sprache des Kindes und anderer Bedingungen.
2. Bei beginnendem Stottern wird eine alleinige Elternberatung mit einer Einübung der Eltern in direkte Sprechübungen des Kindes verfolgt.
3. Bei ausgebildetem Stottern ist eine direkte Therapierung des Kindes in Kombination mit einer Elternberatung eingeplant.

Während auf die "0-Vorgehensweise" nicht näher eingegangen werden muß, wird im folgenden die zweite Interventionsstrategie ausführlicher beschrieben. Die Kurzberatung (1. Strategie) umfaßt eine Zusammenfassung der Beratungsinhalte, die den Eltern in einer einmaligen Sitzung dargeboten wird.

Die inhaltliche Planung des Beratungsprogramms stützt sich u.a. auf die Literatur zur allgemeinen Elternberatung (z.B. INNERHOFER 1978) sowie auf andere Arbeiten zur Therapie des Stotterns bei Vorschulkindern (siehe S.145 f. und Anmerkung 4) und umfaßt folgende Gesichtspunkte:

a) Theoretischer Teil:
   - Einführung in die Sprechproblematik des Kindes;
   - Einführung in Lernprinzipien (u.a. auch in bezug auf die Entwicklung und Aufrechterhaltung des Stotterns, operante und respondente Anteile des Lernens);
   - Beschreibung verschiedener Verhaltensdimensionen (z.B. aktives Zuhören, sowohl auf der non-verbalen als auch auf der verbalen Ebene durch Blickkontakt, Aussprechen lassen, Verständnis äußern, Ruhe und Höflichkeit zeigen etc.);

- Erarbeitung von Erziehungsstrategien (Analyse, Prävention oder Lösung von Erziehungsproblemen).

b) Praktischer Teil:
- Beobachtungsübungen zum eigenen und zum Kindverhalten;
- direkte Sprechförderung durch die Eltern: Serie von Sprechspielen (siehe unten);
- indirekte Sprechförderung durch die Verwirklichung der Verhaltensdimensionen (z.B. Reduzierung von Streß, z.B. mutmaßlichen Unterbrechern des Redeflusses);
- Anwendung von Erziehungsstrategien und Lösung spezifischer Erziehungsprobleme.

Allen Beratungssitzungen liegt in etwa dieselbe Struktur zugrunde. Zu Anfang jeder Sitzung erfolgt zunächst eine Feedbackphase, in der vor allem den Eltern die Gelegenheit gegeben wird, für sie relevante Themen zu besprechen und zu diskutieren. Weiterhin werden offene Fragen und inhaltliche Probleme, die im Zusammenhang mit der Programmdurchführung entstehen (insbesondere bei der Verwirklichung spezifischer Inhalte durch die Eltern zuhause), besprochen.

Danach folgen die Vermittlung von Informationen durch den Berater, die gemeinsame Erarbeitung von Themen und praktische Übungen zum Umgang mit dem Kind bzw. seiner Sprechsymptomatik. Diese Übungen werden in Form von Rollenspielen, in der Analyse vorgegebener bzw. von den Eltern erstellter Materialien (z.B. Ton- und Videoaufzeichnungen der kindlichen Sprache bzw. der Interaktion zwischen Eltern und Kind, Protokolle zur Verhaltensbeobachtung der Eltern in der Familie) und in der Bearbeitung kurzer Texte durchgeführt. Als Medien zur Strukturierung bzw. Wiederholung verschiedener Inhalte werden Übungsblätter und zusammenfassende Protokolle der jeweiligen Sitzungen dargeboten. Um die Vermittlung notwendiger theoretischer Grundkenntnisse transparenter bzw. realitätsnäher zu gestalten, wird besonderer Wert auf die Arbeit mit Beispielen aus der jeweiligen Familie gelegt.

Am Ende jeder Sitzung erfolgt eine ausführliche Instruktion zu Anwendungsübungen, die die Eltern zuhause durchführen sollen. Diese Anwendungsübungen haben den Zweck, die Eltern zur Selbst- und Fremdbeobachtung zu sensibilisieren, um ihnen auf dieser Basis die sukzessive Einführung und Verwirklichung einiger Handlungsstrategien zu erleichtern.

Ferner wird von den Eltern eine direkte Sprechfördermaßnahme in Form eines Sprechspiels durchgeführt. Das Spiel beinhaltet eine Hierarchie von sehr einfachen, dann schwieriger werdenden Sprechaufgaben, wobei die Eltern fließende bzw. nicht-fließende Sprecheinhei-

ten des Kindes differentiell bekräftigen. In dieses Vorgehen werden sie in den Beratungssitzungen mit Rollenspiel eingewiesen.

Die Beratungssitzungen finden einmal wöchentlich zu einem möglichst gleichbleibenden Zeitpunkt statt und sind auf 1 1/2 Stunden Länge geplant. Da sich die inhaltliche Planung unter anderem an der jeweiligen Familie orientiert und nicht auf eine Sitzung fixiert sein soll, können diese Zeitangaben, auch bezüglich der geplanten Anzahl von 7 Wochensitzungen, variieren.

5 Die bisherige Erprobung des Beratungsprogramms

Im bisherigen Stadium der Projektdurchführung ging es neben der Erprobung eines sukzessiv zu entwickelnden und zu verbessernden Beratungsprogramms vor allem auch darum, im Rahmen von Einzelfallberatungen die notwendigen Voraussetzungen für eine praxisbezogene Anwendung zu erkunden. Hierzu zählten u.a. folgende Gesichtspunkte:

1. Rekrutierungsmöglichkeiten von Eltern bzw. Kindern.
   Die frühe Erfassung des für das Projekt in Frage kommenden Personenkreises bereitet erhebliche Schwierigkeiten. Die an uns vermittelten Kinder sind bezüglich des beginnenden Stotterns eher zu alt.
2. Durchführung des Programms und Reflexion des Beraterverhaltens.
   Insbesondere das Beraterverhalten erscheint in zweifacher Hinsicht von Bedeutung: Einerseits sollte es im Interesse sowohl der zu Beratenden als auch bezüglich der Effektivität möglichst konsistent sein; andererseits sollte es unter forschungsmethodischen Gesichtspunkten im Sinne einer ‚unabhängigen Variablen' mit der Intention des Programms, in künftigen experimentellen Studien die Rolle der Eltern bei der Behandlung des Stotterns näher untersuchen zu können, kongruent sein. Aus diesen Gründen fanden gegenseitige Beobachtungen der Berater in den Sitzungen statt, es wurden Sitzungsprotokolle erstellt und verglichen und es wurden einige Beratungsgespräche auf Tonband aufgezeichnet. Eine umfassende Auswertung dieser Materialien erfolgt im Rahmen der Vorbereitung der zweiten Serie von Einzelfallberatungen.
3. Ermittlung von fehlenden Bestandteilen des Programms (siehe Kap. 6).
4. Erste Evaluationsversuche des Programms (siehe folgende Fallbeschreibungen).

Wir haben bisher mit insgesamt fünf Eltern (und deren Kindern) Kontakt aufgenommen. Davon wurde mit drei Eltern das Beratungsprogramm vollständig durchgeführt, wobei in einem Fall, über den an dieser Stelle nicht näher berichtet wird, nur sehr wenige Datenpunkte vorliegen[6]. Im vierten Fall ergab die differentialdiagnostische Auswertung der kindlichen Sprache minimale Unflüssigkeiten mit Gefahrensignalen (entsprechend der Gruppe 1, siehe S.149 und 153), so daß

mit den Eltern eine einmalige Kurzberatung durchgeführt wurde. Daten zur weiteren Beobachtung der Sprachentwicklung des Kindes stehen jedoch aus. In einem fünften Fall wurde trotz der Diagnose einer beginnenden Stottersymptomatik auf eine Elternberatung verzichtet, da das betreffende Kind aufgrund einer minimalen cerebralen Dysfunktion stark retardiert ist. Das Beratungsprogramm ist für diesen Fall nicht konzipiert. Im folgenden berichten wir deshalb über zwei durchgeführte und vorläufig abgeschlossene Einzelfälle. Wir bitten um Verständnis, wenn wir wegen des begrenzten Raumes keine näheren anamnestischen Angaben machen und die Fallbeschreibungen teilweise im ‚Telegrammstil' wiedergeben. Wir verweisen interessierte Leser auf die ausführlichen Fallbeschreibungen im zusammenfassenden Evaluationsbericht.

Fallbeschreibung R.: 7;5 Jahre (7 Jahre u. 5 Monate) bei Beratungsbeginn; männlich; seit ca. 3;5 Jahren sprachauffällig; bisherige Maßnahmen: unsystematische Beratung durch Sprachheilbeauftragte.

1. Diagnose und Beratung

Die differentialdiagnostischen Daten der Sprechsymptomatik zeigen vor Beratungsbeginn in bezug auf die Zentralkategorien eindeutige und konstante Überschreitungen der Normwerte bei Prolongationen und Blocks, in zwei Fällen bei Laut-/Silbenwiederholungen (siehe Tab. 2 Vorphase Beratung). Die Stotterrate weist mit einem Durchschnittswert von 14,8% gestotterter Worte auf eine ausgeprägte Stottersymptomatik hin, so daß eine Zuweisung in die 2. Symptomstufe erfolgte (siehe Tab. 2 Vorphase Beratung). Da R. zum Zeitpunkt der Rekrutierung bereits 7;5 Jahre alt war und der Zeitraum zwischen dem Beginn der Stottersymptomatik und der Ersterfassung ca. 3;5 Jahre betrug, war es unter dem Präventionsgedanken nicht angezeigt, aufgrund einer alleinigen Elternberatung eine Reduzierung der Stotterhäufigkeit zu erwarten. Aus evaluatorischen und organisatorischen Gründen (zeitliche Belastung der Eltern) boten wir den Eltern ein stufenweises Vorgehen an. Zunächst wurde eine Elternberatung durchgeführt, die wegen der beruflichen Belastungen des Vaters zu einem Großteil mit der Mutter alleine erfolgte. Die Beratung erstreckte sich über 7 Sitzungen in 8 Wochen und wurde nach ihrem Abschluß im Januar 1984 um eine direkte Therapierung des Kindes erweitert. Es ist in diesem Zusammenhang zu berücksichtigen, daß die Daten vor der direkten Therapie des Kindes unter anderen situativen Bedingungen mit erhöhten Sprechanforderungen erhoben wurden, als dies bei den in der Familie erhobenen Daten der Fall war.

158

Tab. 2: Absolute Häufigkeiten und gewichtete Kennwerte für die zentralen Kategorien des Stotterns* als Grundlage für die differentielle Diagnose v o r und n a c h der Elternberatung und vor der direkten Therapie des Kindes

Phase	Nr. der Sprechprobe / Datum	Häufigkeiten der Unflüssigkeiten								Zahl der gesprochenen Wörter je Sprechprobe
		Wiederhlg. von Lauten und Silben		Wiederhlg. von einsilbigen Wörtern		Prolongationen		Blocks		
		abs.	gew.	abs.	gew.	abs.	gew.	abs.	gew.	
Vorphase Elternberatung	1 / 12.03.	4	2,1	3	1,6	13	6,9	2	1,0	186
	2 / 15.03.	9	3,9	2	0,8	15	10,9	16	6,9	229
	4 / 27.03.	7	2,9	1	0,4	15	6,2	8	3,3	239
	5 / 29.03.	11	3,0	9	2,4	17	4,6	8	2,1	366
Nacherhebung Elternberatung	23 / 02.08.	4	1,2	9	2,6	2	0,6	8	2,3	346
	24 / 05.11.	1	0,5	1	0,4	2	0,9	4	1,8	212
	25 / 07.11.	6	2,4	1	0,4	4	1,6	3	1,2	246
Vorphase direkte Therapie des Kindes	26 / 17.01.	23	6,0	8	2,1	12	3,1	27	7,1	382
	27 / 24.01.	14	2,4	33	5,6	14	2,4	52	8,9	583

* Die absoluten Häufigkeiten - jeweils 1. Spalte einer Kategorie - wurden auf die jeweilige "Zahl gesprochener Wörter x 100" bezogen; die Daten aus der 26. und 27. Sprechprobe beziehen sich auf Erhebungen vor der direkten Therapie von R. nach Abschluß der Elternberatung.

Tab. 3: Stotterrate in "% gestotterter Wörter" vor und nach der Elternberatung und vor der direkten Therapie des Kindes.

Phasen	% gestotterter Wörter (Durchschnitt)	% gestotterter Wörter (Spannweite)
Vorphase Elternberatung	14,8%	11,8% – 19,6%
Nacherhebung Elternberatung	6,3%	5,7% – 7,1%
Vorphase direkte Therapie des Kindes	18,8%	18,3% – 19,3%

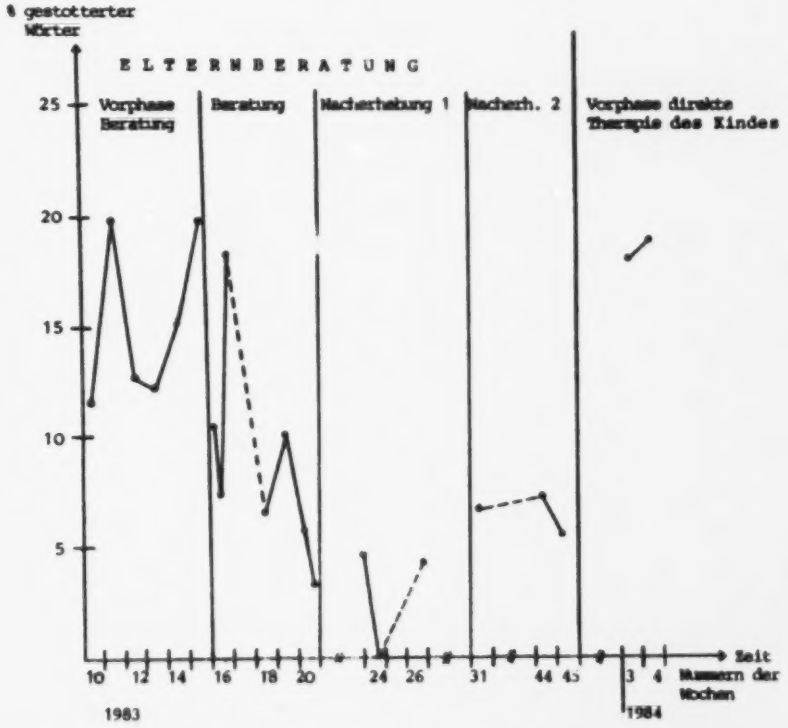
2. Ergebnisse

Beim Vergleich der in die Tab. 2 und 3 aufgenommenen Daten vor und nach der Elternberatung und bei der Betrachtung des Kurvenverlaufs der Stotterrate über alle Phasen (siehe Abb. 1) ist mit Bezug auf die Sprechweise des Kindes in der Familie auf eine Reduzierung der Stotterhäufigkeit und einer damit einhergehenden Abnahme der relativen Häufigkeiten bei allen Zentralkategorien zu schließen.

Unter der Annahme, daß die in Tab. 3 wiedergegebenen Daten Intervallskalenniveau haben, ergibt sich für die in der Familie erhobenen Daten eine prozentuale Verbesserung der Stotterrate von 57,4%[8].
Dieses Ergebnis wird jedoch unter Berücksichtigung folgender Gesichtspunkte relativiert:

- Trotz des Absinkens der relativen Häufigkeiten der Zentralkategorien für die in der Familie erhobenen Daten werden die Normwerte bei Blocks weiterhin konstant, bei Prolongationen einmalig überschritten.
- Die Stotterrate in der Nacherhebung ist für die Daten aus der Familie mit durchschnittlich 6,3% immer noch zu hoch, um von einem zufriedenstellenden Erfolg sprechen zu können.
- Berücksichtigt man ausschließlich die Daten aus der Vorerhebung der direkten Therapie des Kindes, ist eine Zunahme der relativen Häufigkeiten der Zentralkategorien bei Blocks, L/S-Wiederholungen, einsilbige Wortwiederholungen und eine Erhöhung der Stotterrate mit durchschnitt lich 18,9% zu erkennen (siehe Tab. 2, Tab. 3 und Abb. 1). Es bleibt zu fragen, ob ein Vergleich dieser Datenpunkte mit den in der Familie erhobenen Daten zulässig ist. Von einem Transfer der Ergebnisse der in der Familie erhobenen Daten auf die Therapiesituation kann sicher nicht gesprochen werden.

Abb. 1: Veränderung der globalen Stotterrate in % – gestotterter Wörter vor und nach der Elternberatung und vor der direkten Therapie des Kindes



*Auf der Abszisse ist die Zeit mit den Nummern der Kalenderwochen abgetragen. Datenpunkte gestotterter Wörter (in %) in alltäglichen Situationen zu Hause sind mit einer Linie (——) verbunden; Datenpunkte, zwischen denen eine oder mehrere Wochen ohne Datenerhebung lagen, sind mit einer gestrichelten Linie (----) verbunden.

Zusammenfassend ist festzustellen, daß bei der Interpretation der Ergebnisse äußerste Vorsicht geboten ist, würde man die Reduzierung der Stotterrate in der Familie ausschließlich auf die Beratung der Eltern zurückführen. Es liegen z.B. zu wenig Daten zur Sprechweise des Kindes und keine Veränderungsdaten zur Einstellung und zum Verhalten der Eltern vor, die gegen alternative Hypothesen als Ursache dieser Reduzierung sprechen könnten (z.B. Spontanremission).

Fallbeschreibung G.: 3;7 Jahre bei Beratungsbeginn; Sprechunflüssigkeiten seit 9 Monaten.

1. Diagnose und Beratung

Wie aus der Tab. 4 ("Vorphase") zu entnehmen ist, waren bei dem Jungen eine Zuweisung zur 2. Symptomstufe (siehe S.149 und 153) und damit eine Beratung der Eltern angezeigt. Die Eltern hatten zunächst keine Bewußtheit des Jungen bezüglich seines Sprechproblems beobachtet, einige Wochen vor der Beratung hatte er gelegentlich Ungeduld bei schwereren Unflüssigkeiten gezeigt.
Beide Eltern sprachen sehr schnell, gingen gut auf das Kind ein; sie waren abgesehen vom Sprechproblem mit der Entwicklung ihrer beiden Kinder sehr zufrieden. In der Verwandtschaft befinden sich keine weiteren Stotternden.
Wegen starker beruflicher Belastung des Vaters erhebliche Ausdehnung der Beratungszeit (10 Sitzungen in 8 Monaten). Das Treatment bestand in der Beratung beider Eltern und im Sprechspiel.

2. Ergebnisse

Bis zum Ende der langen Beratungszeit ergaben sich beim Kind folgende Veränderungen (in Tab. 4 werden die Daten aus der Beratungsphase selbst nicht wiedergegeben):

- Eine Reduzierung der Stotterrate von durchschnittlich 25,7% (Spannweite 15,5% bis 43,4%) vor der Beratung auf durchschnittlich 9,6% (Spannweite 5,9% bis 11,3%) nach der Beratung; dies ist eine durchschnittliche prozentuale Veränderung um 62,6% (siehe Abb. 2; Kurvenausschlag in der 38. Woche: vermutlich wegen erlittener Augenverletzung, Kurvenausschlag in der 25. – 27. Woche: ungeklärt).
- Eine Reduzierung der Häufigkeiten aller einzelnen zentralen Sprechunflüssigkeiten (siehe Tab. 4 "Nacherhebung" und die Normen in Tab. 1).
- Eine Erhöhung der Sprechgeschwindigkeit (siehe Abb. 2, obere Kurve).

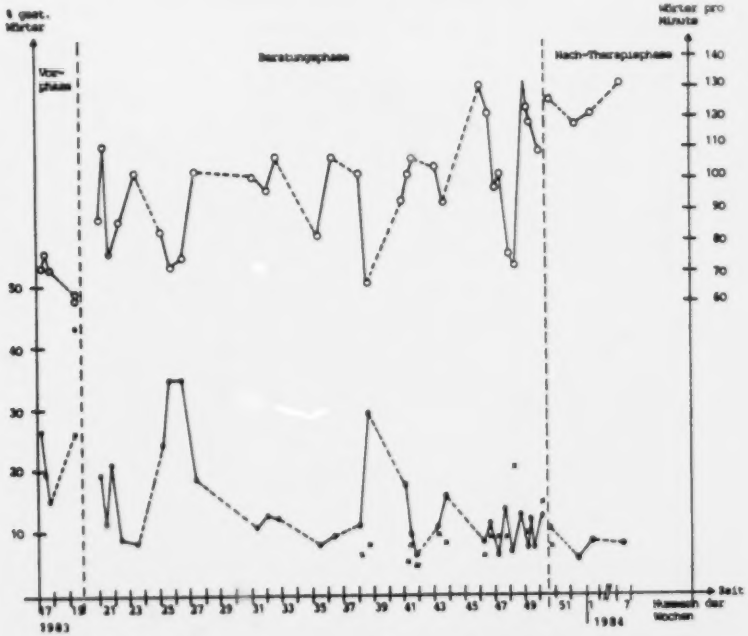
Die bisher vorliegenden Daten zeigen noch keinen zufriedenstellenden Erfolg auf, da die durchschnittliche Stotterrate von 9,6% – auch bei einem 4-jährigen Kind – zu hoch ist und bei den zentralen Unflüssigkeiten teilweise noch ein Befund vorliegt.

Tab. 4: Absolute Häufigkeiten und gewichtete Kennwerte für die zentralen Kategorien des Stotterns als Grundlage für die differentielle Diagnose v o r und n a c h der Elternberatung

Phase	Nr. der Sprechprobe / Datum	Häufigkeiten der Unflüssigkeiten								Zahl der gesprochenen Wörter je Sprechprobe
		Wiederhlg. von Lauten und Silben		Wiederhlg. von einsilbigen Wörtern		Prolongationen		Blocks		
		abs.	gew.	abs.	gew.	abs.	gew.	abs.	gew.	
Vorphase Elternberatung	1 / 26.04.	16	12,6	9	7,1	14	11,0	2	1,6	127
	2 / 27.04.	27	11,6	5	2,2	15	6,5	3	1,3	232
	3 / 28.04.	14	7,7	3	1,7	15	8,3	4	2,2	181
	4 / 10.05.	56	33,5	11	6,6	33	19,8	6	3,6	167
	5 / 10.05.	40	14,9	11	4,1	26	9,7	14	5,2	269
Nacherhebung Elternberatung	48 / 13.12.	25	6,5	15	3,9	1	0,3	1	0,3	384
	49 / 30.12.	5	2,4	3	1,4	2	1,0	0	0	211

Nach den vorliegenden Daten bestand der Effekt des Sprechspiels eher in einer Vereinfachung der Sprechaufgabe und einer "punktuellen" Reduzierung der Stotterrate beim Sprechspiel selbst (siehe Abb. 2 die tieferliegenden Kreuze). Am Kurvenverlauf der Daten aus den üblichen Sprechproben während dieser Phase ist jedoch keine nennenswerte Reduzierung zu sehen, so daß ein Transfer von der Sprechübung auf andere Situationen nicht anzunehmen ist. Aufgrund des Verlaufs der Daten dieser Beratung könnten diese Veränderungen auch durch "unspezifische Faktoren" (Spontanremission) eingetreten sein. In der Vorphase (2 1/2 Wochen) ist zwar ein entsprechender Abwärtstrend nicht zu ersehen, jedoch ist insbesondere wegen des langen Beratungszeitraums und wegen der dabei zu beobachtenden relativ stetigen Abnahme der Stotterrate Vorsicht geboten.

Abb. 2: Veränderungen der globalen Stotterrate und der Sprechgeschwindigkeit v o r und n a c h der Elternberatung[9]



*Die A b s z i s s e "Nummern der Wochen" gilt für beide Datenkurven. - L i n k e Ordinate "% gestotterter Wörter" und untere Kurve: Stotterrate in alltäglichen Situationen zu Hause = (•). Stotterrate beim Sprechspiel ab 38. WOche = (×); diese der durchgezogenen unteren Datenkurve zugeordneten Datenpunkte wurden wegen der Übersichtlichkeit nicht mit Linien verbunden. - R e c h t e Ordinate "Gesprochene Wörter pro Minute" und obere Kurve: Sprechgeschwindigkeit in alltäglichen Situationen zu Hause = (○). - Datenpunkte, zwischen denen eine oder mehrere Wochen ohne Datenerhebung lagen, sind mit gestrichelten Linien verbunden.

Der Einsatz des Programms erbrachte bei den beiden dargestellten Fällen eine sichtbare, aber noch nicht befriedigende Reduzierung des Sprechproblems, wobei dies bei Fall R wegen seiner Bedingtheit von vornherein nicht erwartet worden war.

6 Ausblick

Die aus den durchgeführten Einzelfallberatungen gewonnenen Erkenntnisse geben Anlaß zu weiteren Überlegungen über die Verbesserung des Beratungsprogramms in bezug auf folgende Gesichtspunkte:

1. Wir wollen künftig die Beratung möglichst nicht später als 1/2 Jahr nach Auftreten bzw. Erkennen erster Symptome beginnen (zumindest der 1. Junge (R) unserer beiden war zu alt im Sinne einer Prävention).
2. Die differentielle Diagnose sollte um die Erfassung möglicher Sprachentwicklungsverzögerungen erweitert werden.
3. Die Eltern-Kind-Interaktion muß aus diagnostischen, beratungsinhaltlichen und evaluatorischen Gründen systematisiert und quantifiziert werden.
4. Individuelle Bedingungen der Stottererhaltung (z.B. spezifische Streßauslöser) müssen in den Beratungsinhalten stärkere Beachtung finden.
5. Die Einübung in das Sprechspiel sollte dann konsequenter erfolgen, wenn die Spieldurchführung dies anzeigt.
6. Bei der Datenerhebung zur Evaluation der Beratung haben wir uns bisher einseitig auf das Sprechverhalten des Kindes konzentriert. Zusätzlich werden bei den künftigen Beratungen relevante Merkmale des Elternverhaltens (z.B. Bekräftigung, Aktives Zuhören, Sprechgeschwindigkeit, Verhalten im Sprechspiel) systematisch erhoben. Wir sehen dabei das Elternverhalten zunächst als "abhängige Variable" der Beratung, dann aber auch als "unabhängige Variable" für das Kindverhalten. Wenn das Elternverhalten in bestimmter Weise verändert wird, dann erst ist die Bedingung für die angestrebte Änderung des Kindverhaltens gegeben. Diese Voraussetzung soll künftig systematisch geprüft werden.

7 Anmerkungen

1) Das Projekt wird zum Teil aus Mitteln der Deutschen Forschungsgemeinschaft finanziert.

2) Als normale Sprechunflüssigkeiten gelten z.B. die Wiederholung mehrsilbiger Wörter, von Satzteilen oder die Korrektur eines Wortes.

3) JOHNSON ging in seiner diagnosogenen Theorie davon aus, daß die zunächst als normal anzusehenden Sprechunflüssigkeiten eines Kindes dadurch zu pathologischen Unflüssigkeiten würden, weil Eltern oder andere Bezugspersonen diese Sprechunflüssigkeiten als stotternd diagnostizierten und dadurch Reaktionen auf die Sprechunflüssigkeiten auslösten.

4) Vgl. u.a.: MORDECAI 1979; PERKINS 1977; QUARRINGTON 1974; SCHAAR 1980.

5) Für die Ausarbeitung und Analyse der Feintranskripte danken wir Frau Dipl.-Päd. Ilse Adams.

6) Die Eltern waren nicht bereit, die geforderten Tonaufzeichnungen der kindlichen Sprache und die Anwendungsübungen zuhause durchzuführen.

7) Die Beobachterübereinstimmung aus 3 Aufnahmen betrug r = .98 (BRAVAIS-PEARSON). Über die Problematik der Berechnung von r siehe Erläuterung zu Abb 2.

8) Die Berechnung der prozentualen Veränderungswerte der Stotterrate erfolgt nach der Formel:

$$\frac{\%\ \text{GW-Vor} - \%\ \text{GW-Nach}}{\%\ \text{GW-Vor}} \times 100$$

9) Beobachterübereinstimmung bei 39 der 51 Datenpunkte der Stotterrate anhand Produkt-Moment: r = .99. Dieser extrem hohe Wert wird relativiert durch die realistischere "Signierte-Platz-Übereinstimmung" von 63% bei 1 Beobachtung, berechnet nach MEES 1977, 48.

8 Literatur

Verwendete Abkürzungen verschiedener Zeitschriften:

JSHD – Journal of Speech and Hearing Disorders
JSHR – Journal of Speech and Hearing Research
JFD – Journal of Fluency Disorders
JCD – Journal of Communication Disorders

ADAMS, M.R.: A clinical strategy for differentiating the normally nonfluent child and the incipient stutterer. In: JFD 2, 1977, 141-148.

BLOODSTEIN, O.: Stuttering and normal nonfluency: a continuity hypothesis. In: British Journal of Disorders in Communication 5, 1970, 30-39.

DAVIS, D.M.: The relation of repetitions in the speech of young children to certain measures of language maturity and situational factors. Part I. In: JSHD 4, 1939, 303-318.

FIEDLER, P.A.; STANDOP, P.: Stottern. Wege zu einer integrativen Theorie und Behandlung. Urban & Schwarzenberg, München 1978.

FLOYD, S.; PERKINS, W.: Early syllable dysfluency in stutterers and nonstutterers: A preliminary report. In: JCD 7, 3, 1974, 279-282.

GREGORY, H.: Factors related to speech disfluency and the beginning of stuttering. In: G. F. Stournaras (Ed.): "Stotterdam 79". Proceedings of the international symposium about the stuttering child. The institute for Ear-, Nose-, Throat-Surgery. Dept. of Phoniatrics and Logopedics. Erasmus University Rotterdam, School of Medicine 1980.

GREGORY, H.; HILL, D.: Stuttering therapy for children. In: Seminars in Speech, Language and Hearing, Vol. 1, 4, 1980, 351-363.

INNERHOFER, P.: Das Münchner Trainingsmodell. Springer Verlag Berlin 1978.

JEHLE, P.: Zur Differentiellen Diagnostik des beginnenden Stotterns. Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt/Main (in Vorbereitung, 1984).

JOHNSON, L.: Facilitating parental involvement in therapy of the disfluent child. In: Seminars in Speech, Language and Hearing. Vol. 1, 4, 1980, 301-309.

JOHNSON, W.: A study of the onset and development of stuttering. In: JSHD 7, 1942, 251-257.

KASPRISIN-BURELLI, A.; EGOLF, D.B.; SHAMES, G.H.: A comparison of parental verbal behavior with stuttering and non-stuttering children. In: JCD 5, 1972, 335-346.

MARTIN, R.P.; KUHL, P.; HAROLDSON, S.: An experimental treatment with two preschool stuttering children. In: JSHR 15, 1972, 743-752.

MEES, U.: Methodologische Probleme der Verhaltensbeobachtung in der natürlichen Umgebung: I. Zuverlässigkeit und Generalisierbarkeit von Beobachtungsdaten. In: U. Mees, H. Selg (Hrsg.): Verhaltensbeobachtung und Verhaltensmodifikation. Klett, Stuttgart 1977, 43-65.

MORDECAI, D.: An investigation of the communication styles of mothers and fathers of stuttering vs. nonstuttering preschool children during a triadic interaction. Unpubl. Doctoral Diss. Evanston, Northwestern University 1979. O.No. 8007399.

MYERS, F.L.; WALL, M.J.: Toward an integrated approach to early childhood stuttering. In: JFD 7, 1982, 47-54.

PERKINS, W.H.: Speech Pathology. Mosby Com. St. Louis 1977.

QUARRINGTON, B.: The parents of stuttering children. The literature reexamined. In: Canadian Psychiatric Association Journal, Vol. 19, 1974, 103-111.

RANDOLL, D.: Planung der Durchführung eines Trainingsprogramms für Eltern stotternder Kinder. Unveröffentlichte Diplomarbeit am Fachbereich 4 der J.W.-Goethe-Universität Frankfurt/Main 1982.

SCHAAR, E.: Zur Frühbehandlung des Stotterns – Ein Trainingsprogramm unter besonderer Berücksichtigung neuro-psychologischer Aspekte. Diss. 1980 Würzburg.

STANG, H.: Das beginnende Stottern – Diagnose und Behandlungsansätze. In: Die Sprachheilarbeit 27, 1982, 6, 271-277.

VAN RIPER, C.: The nature of stuttering: Englewood Cliffs N.J. Prentice Hall 1971, 1982 (2.ed.).

WINGATE, M.E.: A standard definition of stuttering. In: JSHD 29, 1964, 484-489.

WYATT, G.; Herzan, H.: Therapy with stuttering children and their mothers. In: American Journal of Orthopsychiatry 32, 1962, 645-659.

YAIRI, E.; CLIFTON, N.: Disfluent speech behavior of preschool children, high school sensior and geriatric persons. In: JSHR 15, 1972, 714-719.

ZWITMAN, D.H.: The disfluent child. Baltimore Univ. Park Press 1978.

169

Rolf Kühn

Vorhersagbarkeit von Schulnoten mit Hilfe zweier Intelligenztests

Zusammenfassung:

Anhand einer Stichprobe von 219 Viertkläßlern aus mehreren Ländern der Bundesrepublik Deutschland wurde die Frage überprüft, wieweit die Schulnoten in den Hauptfächern durch die Verwendung nicht nur eines, sondern zweier Intelligenztests vorhergesagt werden können. Es ergab sich, daß die Prognostizierbarkeit durch das zweite Verfahren nicht wesentlich verbessert werden konnte. Über weitere Befunde, insbesondere aus Kanonischen Korrelationsanalysen, wird berichtet.

Summary:

By means of a sample of 219 pupils of the fourth grade in several states in the Federal Republic of Germany the question was investigated how much school marks can be predicted not only by one but also by two tests of intelligence. The results showed that the gain in predictability by the second test was only a little one. Other results, especially those out of the canonical correlation analysis are reported too.

1 Einleitung

Ein wichtiges Anliegen im pädagogischen und psychologischen Bereich stellt die Frage dar, wie gut und mit welchen Verfahren zukünftige schulische Leistungen vorhergesagt werden können. Je genauer diesbezügliche Prognosen ausfallen, um so effizienter sind etwaige pädagogische und psychologische Interventionen. Wie zahl-

reiche Untersuchungen zeigen, ist die intellektuelle Kapazität eines Probanden häufig der beste Einzelprädiktor bei der Vorhersage von Schulerfolg (s. z.B. INGENKAMP, 1975). Andere Variablen – beispielsweise solche aus der häuslichen Umwelt des Kindes – fallen dagegen in ihrem Vermögen, Streuungsunterschiede in den Schulnoten aufzuklären, gegenüber der testmäßig erfaßten Intelligenz deutlich ab (s. KÜHN, 1983). Diese Gegebenheiten lassen vermuten (vgl. HELLER et al., 1978, S.92), daß die Prognose von Schulerfolg unter Umständen erheblich verbessert werden kann, wenn statt e i n e s Intelligenztests z w e i Verfahren verwendet werden, sofern die verwendeten Tests weitgehend verschiedenartige Dimensionen erfassen und diese jeweils einen spezifischen Anteil an der Determination von Schulnotenunterschieden besitzen. Soweit ersichtlich, liegen zu dieser Thematik im deutschen Sprachraum kaum empirische Befunde vor.

Diese Überlegungen bildeten den Ausgangspunkt für die hier dargestellte Untersuchung, bei der konkret folgende Fragen im Mittelpunkt standen:

- Wieweit läßt sich die gesamte Schulnotenvarianz durch zwei ausgewählte Intelligenztests aufklären?
- Wie groß ist der Zugewinn an aufgeklärter Varianz durch den zweiten Test?
- Welche einzelnen Untertests besitzen das größte Gewicht im Rahmen einer solchen Aufklärung?

2 Stichprobe und methodisches Vorgehen

Um diese Fragen zu überprüfen, wurde auf einen Datensatz zurückgegriffen, der von mir zum Zwecke einer Aufgabenanalyse des Intelligenztests "Aufgaben zum Nachdenken AzN 4+" von HYLLA u. KRAAK (1965) erstellt worden war und der die Daten zur Validierung des AzN 4+ mit Hilfe des "Leistungsprüfsystems LPS" von HORN (1962) enthielt. Er umfaßt 219 Schüler (114 Jungen und 105 Mädchen) aus vierten Grundschulklassen mehrerer Bundesländer. Die Verfahren wurden zwischen Ende Mai und Ende Juni 1974 von den jeweiligen Klassenlehrern nach genauer Anleitung durchgeführt. Die einzelnen Untertests bildeten die unabhängigen Variablen. Als abhängige Größen fungierten die Schulnoten in den Fächern Deutsch, Mathematik und Sachkunde/Heimatkunde. Sie wurden am Ende des Schuljahres (im August) erhoben.

Die Erfassung der intellektuellen Fähigkeiten durch diese beiden Intelligenztests AzN 4+ und LPS erschien deshalb besonders günstig für die hier vorliegende Fragestellung, weil sich in einer zuvor durchgeführten, ge-

meinsamen Faktorenanalyse der beiden Verfahren herausgestellt hatte, daß die resultierenden Dimensionen relativ eigenständig den beiden Tests zugeordnet werden konnten. Mit anderen Worten: Es zeigten sich wenig Überschneidungen im Ladungsmuster, so daß angenommen werden konnte, daß die beiden Tests vorwiegend voneinander unabhängige Intelligenzaspekte erfassen. Als positiver Gesichtspunkt im Hinblick auf die Auswahl dieser Verfahren kommt die Tatsache hinzu, daß sie beide zuverlässige und valide Instrumente darstellen.

Um neben anderen Kennwerten Maße für die Vorhersagbarkeit der Schulnoten zu erhalten, wurden im Zuge der Auswertung sowohl multiple Korrelationskoeffizienten berechnet als auch eine sog. Kanonische Korrelationsanalyse mit Hilfe des Computerprogramms MCANO durchgeführt. (Näheres über diese statistische Methode findet sich z.B. bei MOOSBRUGGER, 1978; s. auch KÜHN, 1983). Anhand der Quadratzahl der multiplen Korrelation sollte der Betrag an aufgeklärter Schulnoten-Varianz ermittelt werden, und zwar je für den Fall, daß einerseits der erste Test allein (hier der AzN 4+), andererseits beide Verfahren zusammengefaßt in multiplen Regressionsanalysen als unabhängige Variablen Verwendung finden.

Da aufgrund vorliegender empirischer Befunde – s. sowohl HYLLA u. KRAAK (1965) als auch TENT (1969) – angenommen werden konnte, daß der AzN 4+ stärker mit Schulnoten korreliert als das LPS, wurde dem AzN 4+ als varianzstärkster Intelligenztest immer die erste Stelle in der Reihenfolge der Analyse eingeräumt. Die umgekehrte Zusammenstellung der Verfahren wird also hier nicht in Betracht gezogen.

Mit Hilfe der Kanonischen Korrelationsanalyse sollte herausgefunden werden, wie hoch der maximale Zusammenhang zwischen einer Linearkombination der Intelligenztestwerte auf der einen Seite und einer Linearkombination der Schulnoten auf der anderen Seite ausfällt. Gleichzeitig sollte anhand der ermittelten Gewichtskoeffizienten die Bedeutsamkeit einer jeden Variablen im Rahmen des statistischen Modells abgeschätzt werden. Die Berechnungen erfolgten sowohl für die Gesamtstichprobe als auch für Jungen und Mädchen getrennt, um etwaige geschlechtsspezifische Effekte aufdecken zu können.

Die folgende Übersicht gibt die Variablen wieder, die in die Kanonische Korrelationsanalyse eingesetzt wurden. Die Variablen z_1 – z_5 stellen dabei die Untertests aus dem AzN 4+ dar, z_6 – z_{12} sind die Untertests aus dem LPS. Die jeweils in Klammern angegebenen Hinweise beziehen sich auf Angaben aus dem betreffenden Testbeiheft und sollen in kurzer Form anzeigen, was der einzelne Untertest erfaßt.

Übersicht über die bei der Kanonischen Korrelationsanalyse eingesetzten Variablen

Variablensystem I (AzN 4+ und LPS):

z_1 = RE = Rechnen (Rechnerische Fähigkeiten)
z_2 = AN = Analogien (Schlußfolgerndes Denken)
z_3 = ZR = Zahlenreihen (Logisches Denken)
z_4 = SE = Satzergänzung (Sprachlogische Fähigkeiten)
z_5 = IV = Instruktionsverständnis (Verstehen und richtiges Ausführen von Aufgaben)
z_6 = Untertests(UT) 1+2 (Allgemeinbildung, Rechtschreibung; verbal factor)
z_7 = UT 3+4 (Denkfähigkeit; reasoning)
z_8 = UT 5+6 (Worteinfall; word fluency)
z_9 = UT 7-10 (Technische Begabung, Raumvorstellung; space)
z_{10} = UT 11+12 (Ratefähigkeit; closure)
z_{11} = UT 13+14 (Wahrnehmungstempo; perceptual speed)
z_{12} = Arbeitskurve 1+2 (schnelles Addieren; number)

Variablensystem II (Schulnoten):

z_{13} = Deutsch
z_{14} = Mathematik
z_{15} = Sachkunde/Heimatkunde

3 Ergebnisse

3.1 Varianzaufklärungen

In der Tabelle 1 ist für verschiedene Probandengruppen und Fächer dargestellt, wieviel Prozent Varianz einerseits durch den AzN 4+ allein und andererseits durch die Kombination der beiden Verfahren AzN 4+ und LPS determiniert ist. In den Klammern ist der sog. Schätzungseffekt (index of forecasting efficiency; s. GUILFORD, 1965, S.377 ff.) aufgeführt. An ihm erkennt man, um wieviel besser sich die Kriteriumswerte vorhersagen lassen, wenn man im Rahmen einer Prognose statt eines Durchschnittswertes für das Kriterium die Korrelation zwischen dem Prädiktor und dem Kriterium zugrunde legt. Die in der rechten Spalte jeweils aufgeführte Differenz zeigt an, um welchen Betrag die Varianzaufklärung steigt, wenn zum AzN 4+ zusätzlich das LPS verwendet wird. Die dahinter stehende Klammer gibt die durch das LPS hinzugewonnene Schätzgenauigkeit in Prozent an.

Wie aus dieser Tabelle zu ersehen ist, kann schon durch die Untertests des AzN 4+ ein Großteil der jeweiligen Schulnotenvarianz aufgeklärt werden. Die höchsten Prozentwerte sind im Fach "Mathematik" zu verzeichnen, wobei die 62.5% in der Gruppe der Jungen besonders hervorzuheben sind (39% Schätzgenauigkeit). Während hier in "Mathematik" gleichzeitig ein relativ großer Abstand von der Jungen- zur Mädchengruppe vorliegt (22% Differenz in der Varianzaufklärung), sind die Unterschiede zwischen den Geschlechtern in den beiden anderen Fächern nur minimal (0.4 und 3.3%).

Tab. 1: Beträge an Varianzaufklärung (in %) pro Fach, Probandengruppe und Testverfahren*.

Fach	Probanden	AzN 4+	AzN 4+ und LPS	Differenz
Deutsch	Gesamt	37.4 (21)	46.1 (27)	8.7 (6)
	Jungen	40.4 (23)	53.2 (32)	12.8 (9)
	Mädchen	40.0 (22)	51.7 (31)	11.7 (9)
Mathematik	Gesamt	52.6 (31)	54.1 (32)	1.5 (1)
	Jungen	62.5 (39)	63.4 (40)	0.9 (1)
	Mädchen	40.5 (23)	43.5 (25)	3.0 (2)
Sachkunde/ Heimatkunde	Gesamt	37.3 (21)	44.7 (26)	7.4 (5)
	Jungen	38.4 (22)	45.6 (26)	7.2 (4)
	Mädchen	41.7 (24)	49.4 (29)	7.7 (5)

* In Klammern die prozentuale Angabe des Schätzungseffektes.

Die Hinzunahme der Untertests des LPS zum AzN 4+ erbringt mit einem Höchstbetrag von 3% in "Mathematik" und mit maximal 7.7% in "Sachkunde/Heimatkunde" nur einen jeweils geringen Gewinn an zusätzlicher Varianzaufklärung. Entsprechend niedrig sind die Schätzungseffekte. Im Verhältnis dazu sind die ca. 9-13% Gewinn an Aufklärung im Fach "Deutsch" schon eher erwähnenswert. Aber auch hier sind die zugehörigen Schätzungseffekte mit 6 bzw. 9 % nicht beson-

ders hoch. – An der Größenordnung der vorher angeführten geschlechtsspezifischen Varianzunterschiede hat sich nach Hinzufügung des zweiten Tests kaum etwas verändert.

3.2 Kanonische Korrelationsanalysen

3.2.1 Anzahl und Höhe der signifikanten Kanonischen Korrelationen

Bei den durchgeführten Kanonischen Korrelationsanalysen wurden in der Gesamtstichprobe und in der Untergruppe der Jungen jeweils zwei Kanonische Korrelationen ermittelt, die statistisch signifikant waren. Bei den Mädchen gab es diesbezüglich nur eine einzige bedeutsame Kanonische Korrelation. Die nachfolgend aufgeführten Werte sind die zugehörigen Korrelationen (in Klammern die Quadratzahl, die in Prozenten den Anteil gemeinsamer Varianz der Linearkombinationen anzeigt): Gesamtstichprobe: 0.78 (61%), 0.48 (23%); Jungen: 0.82 (67%), o.55 (30%); Mädchen 0.78 (61%).

Vergleicht man nun diese Beträge an aufgeklärter Varianz – und zwar diejenigen der ersten Kanonischen Korrelation – mit den durch die Tests AzN 4+ und LPS erzielten Höchstbeträgen in den einzelnen Probandengruppen (s. Tab.1), so zeigt sich, daß in der Gesamtstichprobe 6.9%, bei den Jungen 3.6% und bei den Mädchen 9.3% m e h r Varianz durch die Kanonische Korrelation aufgeklärt wurde.

3.2.2 Die Kanonischen Variablen

Um die Art der Kanonischen Variablen und um gleichzeitig die Bedeutung der einzelnen Testvariablen abschätzen zu können, werden nachfolgend die Kanonischen Variablen U und V näher analysiert.

Zur Gesamtstichprobe:

Auf der Prädiktorenseite ragen in der Linearkombination U_1 hauptsächlich drei Variablen des AzN 4+ heraus (s. folgende Tabelle 2): Die Variable "Rechnen" (z_1) besitzt das weitaus größte Gewicht, gefolgt von "Instruktionsverständnis" (z_5) und "Zahlenreihen" (z_3). Die Koeffizienten der LPS-Untertests fallen dagegen mehr oder weniger stark ab, lediglich das "Wahrnehmungstempo" (z_{11}) sowie die "Allgemeinbildung, Rechtschreibung" (z_6) sind erwähnenswert.

An dieser Stelle muß ein Wort zu den hier und unten auftretenden negativen Vorzeichen gesagt werden: Da man die Kanonischen Variablen anhand der Gewichtskoeffizienten analog einer Faktorenlösung nach dem Hauptkomponentenmodell interpretieren kann (MOOSBRUGGER, 1978, S.113), werden die

negativen Koeffizienten in dem Sinne aufgefaßt, daß diese Variablen inhaltlich als Gegenpol zu den mit positiven Gewichten versehenen Variablen gesehen werden.

Tab. 2: Kanonische Gewichtsvektoren U und V der Variablensysteme I (z_1-z_{12}) und II (z_{13}-z_{15}) für die Gesamtstichprobe sowie getrennt für Jungen und Mädchen

z-Variablen	Gesamtstichprobe		Jungen		Mädchen
	U_1	U_2	U_1	U_2	U
z_1	.61	−.38	.72	−.17	.43
z_2	.10	.01	−.02	−.06	.25
z_3	.31	−.19	.28	−.29	.18
z_4	.14	.19	.09	.04	.15
z_5	.39	.12	.31	.20	.43
z_6	.24	.29	.21	.31	.27
z_7	−.18	−.24	−.05	−.12	−.32
z_8	.13	.26	.12	.34	.04
z_9	−.07	.17	−.04	.14	−.05
z_{10}	.12	−.06	.08	.06	.10
z_{11}	.25	.08	.06	−.17	.43
z_{12}	.02	−.00	.03	−.03	.03
	V_1	V_2	V_1	V_2	V
z_{13}	.51	.42	.41	.60	.75
z_{14}	.75	−.79	.88	−.75	.20
z_{15}	.42	.44	.24	.28	.62

Negative Gewichtskoeffizienten treten in der hier betrachteten Linearkombination bei "Denkfähigkeit" (z_7) und "Technische Begabung, Raumvorstellung" (z_9) auf. Da diese beiden Untertests überwiegend Items beinhalten, die der Proband mit Hilfe seiner Anschauunggskraft bewerkstelligen muß (s. hierzu die Ausführungen über den Faktor "reasoning" bei JÄGER, 1984, S.23), ist das anschauungsgebundene Denken offenbar die Komponente, die U_1 gegenpolig kennzeichnet. – Diese Linearkombination U_1 soll nun wegen der geringen Koeffizienten auf den sprachlichen Untertest z_8 und z_{10} und wegen des hohen Gewichtes auf z_1 mit dem Begriff "Mathematische Fähigkeiten" bezeichnet werden, wobei n u m e r i s c h-logisches, nicht aber an figurales Material gebundenes Rechenvermögen gemeint ist.

Auf der Kriteriumsseite steht dieser Kanonischen Variablen die Linearkombination V_1 gegenüber. Da die drei Hauptfächer – ganz besonders das Fach "Mathematik" (z_{14}) – mit positiven Gewichtskoeffizienten versehen sind, wurde V_1 die Interpretation "Hauptfachnoten mit Schwerpunkt auf der Mathematikzensur" gegeben.

In U_2 sind mit positiven Vorzeichen vorwiegend die mehr sprachgebundenen Variablen miteinander kombiniert (s. Tabelle 2), und zwar durch "Allgemeinbildung, Rechtschreibung" (z_6), "Wortflüssigkeit" (z_8), "Satzergänzung" (z_4) und "Instruktionsverständnis" (z_5). Diese Tatsache wird unterstrichen durch die negativen Koeffizienten bei den Untertests "Rechnen" (z_1) und "Zahlenreihen" (z_3). Aufgrund solcher Gegebenheiten wurde diese Linearkombination mit dem Ausdruck "Sprachliche Fähigkeiten" benannt.

Eine Widerspiegelung dieser sprachlich ausgerichteten Kombination ist bei V_2 auf der Kriteriumsseite feststellbar, wo positive Gewichte bei "Deutsch" (z_{13}) und "Sachkunde/Heimatkunde" (z_{15}) auftreten, während ein negativer, verhältnismäßig hoher Gewichtskoeffizient mit "Mathematik" (z_{14}) verbunden ist. V_2 wurde deswegen die Bezeichnung "Deutsch- bzw. Heimat- und Sachkundeleistungen" gegeben.

Das Muster der Gewichte, wie es in der Gesamtstichprobe aufgetreten ist, findet sich in ähnlicher Form bei den J u n g e n wieder (s. Tabelle 2). Die obigen Interpretationen der Kanonischen Variablen werden deshalb übernommen. Es muß aber bedacht werden, daß hier im ersten Kanonischen Variablenpaar die mathematischen Komponenten (z_1 und z_{14}) sowie in U_2/V_2 die sprachlichen Variablen (z_5, z_6, z_8, z_{13}) stärker betont sind. Die höheren Kanonischen Korrelationen in dieser Jungen-Untergruppe (s. Abschn. 3.2.1) lassen sich hieraus erklären.

Bei den M ä d c h e n liegen folgende Verhältnisse vor: Auf der Kanonischen Variablen U (s. Tabelle 2) ist – im Vergleich zu den vorher besprochenen Probandengruppen – das Gewicht für "Rechnen" deutlich geringer. Dafür sind die Koeffizienten bei "Instruktionsverständnis" (z_5) und besonders bei "Wahrnehmungstempo" (z_{11}) um einiges höher. Diese drei genannten Variablen prägen mit einem Gewichtskoeffizienten von je .43 am stärksten diese Linearkombination, während die anderen Untertests dagegen mehr oder weniger abfallen. Auffällig ist in diesem Zusammenhang das relativ hohe negative Gewicht bei "Denkfähigkeit" (z_7), das mehr das anschauungsgebundene, logische Denken beinhaltet (s.o.). Erwähnenswert ist auch, daß hier mit einem Wert von .25 die Variable "Analogien" das größte Gewicht besitzt im Verhältnis zu den vergleichbaren Koeffizienten in den anderen beiden Gruppen. – Da es sich im vorliegenden Fall um eine Mischung ziemlich heterogener Untertests handelt, die die Kanonische

Variable U bestimmen, erscheint eine Interpretation schwierig. Es soll deshalb für eine Kurzbeschreibung von U eine Aneinanderreihung der nach ihrem Gewicht bedeutsamen Variablen in Form von "RechnerischeFähigkeiten/Instruktionsverständnis/Wahrnehmungstempo"genügen. – Innerhalb der Kanonischen Variablen V gibt es auf allen drei Hauptfächern positive Gewichte (s. Tabelle 2). Besonders hoch sind die Koeffizienten auf "Deutsch" (z_{13}) und "Sachkunde/Heimatkunde" (z_{15}). Aufgrund der vorliegenden Gegebenheiten erhielt diese Linearkombination die Kennzeichnung "Hauptfachnoten mit deutlichem Schwerpunkt auf den Fächern Deutsch und Sachkunde/Heimatkunde".

4 Diskussion der Ergebnisse

Die Befunde aus den Kanonischen Korrelationsanalysen zeigen, daß maximal ein ziemlich großer Teil der Kriteriumsvarianz, nämlich etwa zwei Drittel, durch die beiden Intelligenztests AzN 4+ und LPS aufgeklärt werden konnte. Bei Annahme vollständiger Reliabilität beider Verfahren ist der "wahre" Zusammenhang noch um einiges höher zu veranschlagen. Schulerfolg am Ende der vierten Jahrgangsklasse – operationalisiert in Form der Hauptfach-Schulnoten – hängt nach diesen Ergebnissen überwiegend von intellektuellen Fähigkeiten ab. Mit dem Restbetrag der aufzuklärenden Gesamtvarianz bleibt somit nur noch ein verhältnismäßig kleiner Teil übrig, der vermutlich durch nicht-kognitive Variablen (affektive Persönlichkeitsmerkmale, Variablen aus der häuslichen Umwelt und aus dem Bereich der Schule) bestimmt ist. (Es sollte hierbei aber bedacht werden, daß diese Bereiche nicht isoliert zueinander stehen, sondern daß die den Schulerfolg determinierenden Variablen mehr oder weniger miteinander in (Wechsel-) Beziehung stehen; s. z.B. LANGFELDT-NAGEL, 1982 oder KÜHN, 1983).

Aufgrund der relativ geringen Beträge an gesteigerter Varianzaufklärung durch die Hinzunahme des zweiten Tests, des Leistungsprüfsystems, erscheint eine gleichzeitige Verwendung von AzN 4+ und LPS für Vorhersagezwecke nicht sehr lohnenswert (s. hierzu auch die Ergebnisse von HELLER et al. 1978, S.92). Besonders für den Praktiker, beispielsweise für den Lehrer oder (Schul-)Psychologen, ist hiernach der Aufwand der zusätzlichen Testdurchführung mit dem LPS im Verhältnis zur erzielten Verbesserung der Prognosegenauigkeit unverhältnismäßig hoch.

Wie ist es zu erklären, daß das LPS so relativ wenig an Mehr-Varianz aufklärt? Den Grund hierfür kann man darin sehen, daß dieses Testverfahren wegen seiner Konzeption (d.h. Anlehnung an das Fakto-

renmodell der Intelligenz von THURSTONE) vorwiegend k u l t u r u n a b h ä n g i g e Faktoren im Sinne der "fluid intelligence" (s. CATTELL, 1973, S.265ff.) mißt und diese Faktoren nur einen geringen Einfluß auf die k u t u r e l l e n Leistungen, wie sie sich in den Schulnoten ausdrücken, besitzen. Der AzN 4+ beinhaltet demgegenüber mehr schulbezogene Items (s. HELLER et al., 1978, S.66), und zwar im Sinne der CATTELL' schen "crystallized intelligence".

Die Kanonischen Korrelationsanalysen lassen in der Gesamtstichprobe sowie in der Untergruppe der Jungen erkennen, daß sich das Muster der Gewichtskoeffizienten auf der jeweiligen Linearkombination U inhaltlich gut mit der zugehörigen Linearkombination V vereinbaren läßt. In der Mädchengruppe ist dagegen die Struktur der Gewichte nicht so eindeutig zu interpretieren. – Faßt man die vergleichbaren Paare von Linearkombinationen U_2/V_2 und U/V zwischen Jungen und Mädchen näher ins Auge, so zeigen sich auffällige Unterschiede bezüglich der Gewichtskoeffizienten auf denjenigen Linearkombinationen, die die unabhängigen Variablen beinhalten. Während bei den Jungen sprachliche Fähigkeiten mit den sprachlich ausgerichteten Fächern "Deutsch" und "Heimatkunde/Sachkunde" im Zusammenhang stehen,sind es bei den Mädchen u.a.die rechnerischen Fähigkeiten, die mit den Sprachfächern verknüpft sind. Dieser Befund kann entweder bedeuten, daß Jungen und Mädchen unterschiedliche Fähigkeiten für bestimmte Leistungen in den genannten Fächern einsetzen oder daß die beiden Tests AzN4+ und LPS für die Geschlechter unterschiedlich valide sind. Es könnte aber auch sein, daß hier Beurteilungseffekte durch die Lehrer bei der Vergabe von Schulnoten mit eine Rolle spielen.

Erwähnenswert erscheint ferner, daß es innerhalb der Reihe der zwölf in den Kanonischen Korrelationsanalysen eingesetzten Untertests immer nur relativ wenige Variablen sind, die in deutlicher Weise die entsprechende Linearkombination bestimmen. (Dies Ergebnis könnte wichtig sein für eine Neu-Zusammenstellung einer Testbatterie zwecks Vorhersage von Schulleistungen in den Hauptfächern.) Auffällig ist in diesem Zusammenhang, daß "Instruktionsverständnis" in den jeweils ersten Linearkombinationen ein relativ starkes Gewicht besitzt. Hieraus ist zu ersehen, daß einer solchen Fähigkeit – nämlich das Verstehen und richtige Ausführen von Instruktionen – im Rahmen intellektueller Merkmale offenbar eine besondere Bedeutung zukommt, wie es bereits SCHLEE (1974) sowie KLEBER u. FISCHER (1982) ausgeführt haben.

173

Wie aus der Tabelle 1 zu erkennen ist, werden die erzielten Varianzbeträge durch das jeweilige Fach (die sprachlichen Fächer auf der einen, "Mathematik" auf der anderen Seite) sowie durch das Geschlecht der Schüler moderiert. Die erheblich bessere Vorhersagbarkeit der Mathematiknoten in der Gruppe der Jungen ist dabei besonders bemerkenswert, steht aber im Widerspruch zu den Befunden anderer Autoren (s. z.B. SEASHORE, 1962; AMELANG u. VAGT, 1970; AMELANG u. KÜHN, 1974), bei denen in der Mehrzahl der Fälle eine größere Prognostizierbarkeit des Kriteriums bei den M ä d c h e n gefunden wurde.

Es ist darauf hinzuweisen, daß zwar eine Repräsentativität der Stichprobe fehlt, daß aber dennoch eine Verallgemeinerung der Ergebnisse mit nicht allzu großen Fehlern behaftet sein dürfte. Folgende Tatsachen sprechen für diese Annahme: Zum einen waren mehrere Bundesländer in der Untersuchung vertreten, zum anderen gab es im AzN 4+ nur geringe Unterschiede bezüglich der Mittelwerte und Streuungen beim Vergleich der Daten aus der vorliegenden Stichprobe mit denjenigen aus der Eichstichprobe, so daß eine bedeutsame Verzerrung der Befunde nicht sehr wahrscheinlich ist. – Abschließend muß auch betont werden, daß mit den vorliegenden Daten nur eine auf kurze Frist bezogene Vorhersagemöglichkeit verbunden war, da die Zeit zwischen der Erhebung der unabhängigen und abhängigen Variablen (s. Punkt 2) nur etwa zwei bis drei Monate betrug.

5 Literatur

AMELANG, M. u. R. KÜHN: Ursachen für die bei Jungen und Mädchen unterschiedlichen Korrelationen zwischen Schulnoten und Leistungstests. In: ECKENSBERGER, L.H. u. U.S. ECKENSBERGER (Hrsg.): Bericht über den 28. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Saarbrücken 1972. Bd. 5. Göttingen: Hogrefe 1974, S.87-95.

AMELANG, M. u. G. VAGT: Warum sind die Schulnoten von Mädchen durch Leistungstests besser vorherzusagen als diejenigen von Jungen? In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 2(1970)3, S.210-220.

CATTELL, R.B.: Die empirische Erforschung der Persönlichkeit. Weinheim: Beltz 1973.

GUILFORD, J.P.: Fundamental statistics in psychology and education. New York: McGraw-Hill, 1965[4].

HELLER, K.A., B. ROSEMANN u. K.-H. STEFFENS: Prognose des Schulerfolgs. Eine Längsschnittstudie zur Schullaufbahnberatung. Weinheim: Beltz 1978.

HORN, W.: Leistungsprüfsystem LPS. Göttingen: Hogrefe 1962.

HYLLA, E. u. B. KRAAK: Aufgaben zum Nachdenken AzN 4+. Begabungstest für den Übergang auf weiterführende Schulen. Neubearbeitung von H. HORN, E. SCHWARZ u. U. RAATZ (Neunormierung 1976 durch R. KÜHN). Weinheim: Beltz 1965.

INGENKAMP, K.: Pädagogische Diagnostik. Weinheim: Beltz 1975.

JAGER, A.O.: Intelligenzstrukturforschung: Konkurrierende Modelle, neue Entwicklungen, Perspektiven. In: Psychologische Rundschau, 35(1984)1, S.21-35.

KLEBER, E.W. u. R. FISCHER: Anweisungs- und Sprach-Verständnis-Test ASVT. Weinheim: Beltz 1982.

KÜHN, R.: Bedingungen für Schulerfolg. Zusammenhänge zwischen Schülermerkmalen, häuslicher Umwelt und Schulnoten. Göttingen: Hogrefe 1983.

LANGFELDT-NAGEL, M.: Der Einfluß der Schulbildung auf Intelligenztestleistungen. Eine Längsschnittuntersuchung. Frankfurt a.M.: Lang 1982.

MOOSBRUGGER, H.: Multivariate statistische Analyseverfahren. Stuttgart: Kohlhammer 1978.

SCHLEE, J.: Rezeptive Sprachbarrieren im Unterricht. In: Bildung und Erziehung, 27(1974), S.224-256.

SEAHORE, H.G.: Woman are more predictable than man. In: Journal of Counseling Psychology, 9(1962)3, S.261-270.

TENT, L.: Die Auslese von Schülern für weiterführende Schulen. Göttingen: Hogrefe 1969.

Hermann Zayer und **Berthold Schaaf**

Computersimulation im Unterricht und Didaktik: Ergebnis einer Modellkonstruktion

Zusammenfassung:

Die Computertechnologie entwickelt sich sehr schnell und ihre gesellschaftlichen Konsequenzen sind umstritten. Das gilt vor allem für den Computer im Unterricht. Die Nützlichkeit des Computers als Unterrichtsmedium hängt von der Übereinstimmung zwischen technischen Gegebenheiten und der Unterrichtskonzeption ab. Computersimulationsmodelle haben einige Vorteile, die besonders in der Methodenausbildung zum Tragen kommen. Für die Anwendung im psychologischen Experimentalpraktikum wurde ein Simulationsmodell konstruiert, das einige Bedingungen des Kurzzeitgedächtnisses zum Inhalt hat. Es bedarf noch der Erprobung.

Summary:

Computer application is spreading very fast and subject of the discussion about the social consequences of this technology, especially the use of computer-based instructional systems in education. The usefulness of the computer as teaching aid depends on the combination of appropriate software with the course design and teaching strategy. Computer simulated models have some advantages when used to teach research methodology. A simulation model suitable for an introductory laboratory course in psychology has been constructed. It is a model of the effects of several factors on visual and auditory memory span. Its applicability yet has to be proved.

"Ich höre und vergesse,
ich sehe und erinnere,
ich tue und verstehe".
(Chinesisches Sprichwort)[1]

1 Informationstechnologische Entwicklung und Unterricht

1984 ist das Jahr der Schreckensvision vom Großen Bruder und seines Überwachungssystems, dessen Verwirklichung durch die technologische Entwicklung und insbesondere den Computer erleichtert wird und näher gerückt ist – so die Meinung vieler Menschen. Zugleich wurde in der Vergangenheit und wird in steigendem Maße vor einem Computer-Analphabetismus gewarnt. Zwischen diesen beiden unvereinbaren Einstellungen zum Computer sind die Meinungen angesiedelt, die sich mit Fragen der rasch fortschreitenden technologischen Entwicklung und seiner gesellschaftlichen Akzeptanz befaßen. Das gilt insbesondere auch für das Bildungswesen und die in der öffentlichen Diskussion befindlichen Bildungsziele und -inhalte. Die gegensätzlichen Standpunkte sind stärker polarisiert, als es nötig und der Sache dienlich ist. Insbesondere steht die Frage nach der Computeranwendung im Unterricht im Blickpunkt von Betroffenen und Verantwortlichen.

Ein herausragender Vertreter der Richtung, die große positive Erwartungen mit der Ausbreitung der Computertechnologie verbindet, ist PAPERT, ein Computerspezialist und langjähriger Mitarbeiter PIAGETs, der aufgrund seiner Erfahrungen mit dem Programmiersystem LOGO bei Kindern eine andere Pädagogik und neue Art zu lernen heraufkommen sieht: "Zu lernen, mit einem Computer zu kommunizieren, könnte andere Lern w e i s e n verändern." (PAPERT 1982, S.28; Sperrung von H.Z.)

Dem stehen die bisher nicht befriedigenden Erfahrungen gegenüber, die mit dem computerunterstützten Unterricht (CUU) gemacht wurden. Allerdings fordert PAPERT auch eine völlig andere Anwendung des Computers, als es im traditionellen CUU der Fall war. Darauf wird noch näher eingegangen.

Aus völlig anderer Perspektive steht diesem Standpunkt die mahnende Aussage von J. WEIZENBAUM, einem der führenden Computerspezialisten auf humanwissenschaftlichem Gebiet, entgegen, der für

ein geändertes ethisches Denken in der technologischen Entwicklung plädiert. Notwendig ist ein Nachdenken über die gesellschaftlichen Folgen des ‚Imperialismus der instrumentellen Vernunft', die sich in der Ausbreitung des Computers und der Beeinflussung des menschlichen Denkens manifestiert (WEIZENBAUM 1977). Eine solche Einstellung muß zu einer wesentlich zurückhaltenderen Beurteilung des Computers im Unterricht führen, als es bei PAPERT angeklungen ist. Über diese globalen Standpunkte hinaus ist es notwendig, die Vor- und Nachteile einer Einbeziehung der Informationstechnologie in die Pädagogik im Einzelfall und unter Berücksichtigung der Randbedingungen zu beurteilen.

Die Stimmen, die Zurückhaltung anraten, werden seltener, während die Befürworter zahlreicher werden. Von letzteren wird die Ansicht vertreten, daß die Computernutzung zu den zukünftigen Kulturtechniken gehören wird und entsprechende Fertigkeiten dem Kanon der unerläßlichen Bildungsgüter zuzurechnen seien. Dabei wird häufig der Hinweis in den Vordergrund gerückt, daß diese Kenntnisse, die für eine qualifizierte Gestaltung der beruflichen Zukunft unerläßlich seien, allen Personen vermittelt werden sollen und nicht einer kleinen Elite mit spezialisierter Ausbildung überlassen werden dürfen. Hierin liegt ein Hinweis darauf, daß sich die technologische Entwicklung durchgesetzt und im gesellschaftlichen Bewußtsein positiv etabliert hat. Damit stellt sich die dringliche Aufgabe, die Auswirkungen auf das Bildungswesen zu untersuchen und die Anwendungsmöglichkeiten im vorgegebenen Rahmen zu optimieren. Potentielle Gefahren, die mit dem technischen Fortschritt verbunden sind, erfordern eine permanente Diskussion über die Auswirkungen auf die verschiedenen Lebensbereiche, die berührt sind und in noch stärkerem Maße in Zukunft betroffen sein werden. Ein aktuelles Urteil des Bundesverfassungsgerichts (1984) zum Datenschutz weist auf die Bedeutung dieser Frage hin. Davon können das Bildungswesen und seine Institutionen nicht ausgeklammert werden.

2 Didaktische Erwägungen bei der Konstruktion eines Computersimulationsmodells

Der Computer im Unterricht hat bereits eine längere Tradition und ist, wie schon erwähnt, nicht unumstritten. Der traditionelle CUU mit seiner Betonung von ‚drill and practice' und Lerneffektivierung als wichtiger Zielsetzung hat die Hoffnungen nicht erfüllt, die auf ihn gesetzt wurden. Die Bemühungen, sich der Entwicklung mit neuen

Methoden anzupassen, haben in der Schule zum Informatikunterricht geführt, dessen Lerninhalte Computertechnik und Programmieren sind. Ob dieser Weg, der zu einer kleinen technischen Elite führt und nicht für alle geeignet ist, erfolgreich ist, muß die Zukunft erweisen.

Die Ursachen für den geringen Erfolg des bisherigen CUU liegen u.E. in dem Versäumnis, die Prinzipien der Wissensvermittlung der traditionellen Unterrichtsformen und die Bedingungen und Möglichkeiten der neuen Technologie aufeinander abzustimmen. Das ist bisher nur sehr unzureichend gelungen, weil eine Analyse der beiden Systeme Pädagogik und Computertechnologie aus der jeweils anderen Sicht notwendig ist, um zu einer effektiven Interaktion zu gelangen. Die vorhandenen Ansätze bleiben zu sehr den herkömmlichen Denkschemata verhaftet. Das zeigen folgende Überlegungen zur Technologie einerseits und zur Pädagogik andererseits.

Die Technologie, und hier vor allem die Software (z.B. VAN DER MAST 1981), ist in einem Aufbaustadium, das ein problemloses Experimentieren oder gar normales Arbeiten unter den vorgegebenen Rahmenbedingungen curricularer Festlegungen noch nicht erlaubt. Innerhalb des gesamten Spektrums von ‚Unterricht mit dem Computer' gibt es zwischen den verschiedenen Fächern und den Methoden des CUU, die in ihnen angewandt werden, große Unterschiede. Die Lerninhalte, die als Programme verfügbar sind, unterscheiden sich in erster Linie nach dem Grad ihrer Formalisierbarkeit. Je eher die Lerninhalte einer formalen Darstellung zugänglich sind (z.B. Mathematik, Chemie – im Gegensatz zu Literatur, Sozialkunde), um so größer ist das Angebot verfügbarer Software. Das ist nicht verwunderlich, da die Programmierung der Computer eine formalisierte Darstellung der Inhalte erforderlich macht. Die Problematik betrifft allerdings weniger die Syntax, den Satzbau eines Programms, sondern eher die Semantik, die Bedeutung, die vermittelt werden soll. Offensichtlich ist es wesentlich schwieriger, Grundsätze und Anwendungsbeispiele einer Literaturinterpretation in einem Unterrichtsprogramm darzustellen als die Rechenregeln der Statistik. Die äußere Bedingung der Formalisierung in einem Programm, die durch das technische Medium Computer gesetzt wird, betrifft aber nicht das Wesentliche, was im Unterricht vermittelt wird: die inhaltliche Bedeutung des Lerngegenstandes. Je nach Fall lassen sich noch eher prozedurale Aspekte, d.h. Handlungsanweisungen für den Umgang mit dem Lerngegenstand, in einem Programm schematisieren.

Am Massachusetts Institute of Technology (MIT) hat das Forschungszentrum für Erziehungswissenschaften durch einen Computer Filme herstellen lassen, deren Inhalte nicht mit den bekannten Na-

turgesetzen übereinstimmen. In ihnen wird der Beobachter in eine Position versetzt, von der aus er eine Welt beobachtet, in der sich z.B. Fahrzeuge mit einer Geschwindigkeit durch die Gegend bewegen, die technisch nicht erreichbar ist. Der Computer selbst arbeitet natürlich ausschließlich nach den physikalischen Gesetzen. Dennoch kann er Ergebnisse produzieren, die ihre Grenzen nur in der menschlichen Vorstellungskraft finden und nicht in der Realität vorkommen.

Daraus läßt sich die Schlußfolgerung ziehen, daß die Rolle des Computers für den Unterricht durch die Funktion der Programme und die Bedeutung der Programminhalte definiert wird. Die Randbedingungen des technischen Mediums wie hohe Arbeitsgeschwindigkeit, Dauerleistung ohne Ermüdung, jederzeitige individuelle Verfügbarkeit usw. sind nur untergeordnete Faktoren, obwohl sie in der Vergangenheit häufig im Vordergrund standen. Den Computer als elektronisches Buch oder im Sinne eines Diaprojektors zu benutzen, läßt die oben angedeuteten Möglichkeiten der Informationsvermittlung und -darstellung außer Betracht. Eine Methode, die viel mehr auf die inhaltliche Bedeutung der Programme als auf die technischen Vorteile abzielt, ergibt sich aus der Anwendung von Simulationsmodellen im Lehr-/Lernprozeß. Auf sie wird im folgenden näher eingegangen.

Andererseits müssen, um zu einer sinnvollen Verwendung des Computers im Unterricht zu gelangen, nicht nur die technischen Voraussetzungen gegeben sein. Es ist ebenso wichtig, die Unterrichtskonzeption in methodisch-didaktischer Hinsicht so zu gestalten, daß die Vorteile, die das Hilfsmittel bietet, überhaupt zur Geltung kommen können. Das bedeutet nicht, daß die Inhalte durch den Computer vorgegeben oder Lehrer durch Maschinen ersetzt werden. Der Computer ist ein Instrument, dessen Nutzen durch die Art der Aufgaben, die er zu erfüllen hat, bestimmt wird.

Eine spezielle Form des CUU besteht in der Benutzung von Simulationsmodellen im Unterricht. Sie haben sich bereits in verschiedenen Anwendungsgebieten bewährt (z.B. SIMON 1980, WEDEKIND 1981) und sollen hier auf ihren Nutzen für einen anderen Bereich untersucht werden. Simulationsmodelle sind in dieser Anwendung Lerninhalte, die als Ablaufmodelle in Form eines Computerprogrammes vorliegen. Im zeitlichen Verlauf zeigen sich Eigenschaften und Funktionsweise des Modells, dessen Systemverhalten zusätzlich über die Modellparameter von außen gesteuert werden kann. Ein Beispiel ist die Darstellung des Zerfalls radioaktiver Substanzen, wobei nicht die mathematischen Gleichungen des Zerfallsprozesses, sondern eine grafische Darstellung auf dem Bildschirm erscheint. Durch Veränderung der Modellparameter können unterschiedliche Substanzen simuliert werden. Nähere Hinweise zu diesem Modell finden sich bei ZAYER

(1983). Die Besonderheit der Computersimulation gegenüber herkömmlichen Formen des CUU, die eine direkte Lernstoffvermittlung anstreben, besteht in der didaktisch-methodischen Zielsetzung im Rahmen des Lehr-/Lernprozesses:

a) Veranschaulichung abstrakter Lerninhalte,
b) Experimentieren am Modell,
c) Problemorientierte Vermittlung des Modelldenkens.

Bei der Anwendung als Lernmethode treten die methodischen Probleme nicht auf, die der Computersimulation als Forschungsmethode in den Humanwissenschaften anhaften (STARBUCK 1983).

Bei der Simulation im Unterricht wird der Lernende nicht wie beim programmierten Unterricht in einen objektivierten Lerndialog verwikkelt und von Lerninhalt zu Lerninhalt geleitet, sondern es wird ihm die Bedeutung und Funktionsweise des Modells, das als Programm abläuft, veranschaulicht. Die Lerninhalte ergeben sich aus dem Modellverhalten und der Manipulation der Parameter, die der Benutzer je nach Zielsetzung vornimmt. Bei einer systematischen Variation kann so ein Quasi-Experiment durchgeführt werden, was neben der inhaltlichen Kenntnis über das Modell zum Erlernen von methodischem Wissen und zur Darstellung wissenschaftlicher Forschungsstrategien beitragen kann. Simulationsmodelle lassen sich demnach für einen weiten Aufgabenbereich einsetzen, der sich von der Visualisierung einfacher Sachverhalte bis zur Benutzung komplexer Modelle, die zu Forschungszwecken konstruiert wurden, erstreckt. Entscheidend sind die Lernziele und die didaktischen Absichten, die damit verbunden sind. Wenn, wie eben angedeutet, neben der inhaltlichen Bedeutung eine prozedurale Komponente mitbedacht wird, lassen sich sinnvolle Anwendungsmöglichkeiten auch für Fächer aufzeigen, bei denen prozedurale Fertigkeiten bedeutsam sind, wie z.B. in der Methodenausbildung in den Humanwissenschaften.

Weitere didaktische Gesichtspunkte ergeben sich, wenn die Möglichkeit verschiedener Darstellungsformen und die Bedeutung des Komplexitätsaspektes für die Aussagekraft unterschiedlicher Modelle zum gleichen Gegenstand einbezogen werden.

Heuristik und Algorithmisierung sind Verfahrensweisen, die gleichsam als Such- und Findeoperationen das Erreichen einer Lösung in jeder Phase eines Problemlösungsprozesses erleichtern (HILLE 1978). Beides sind Prozeduren, die bei der Verwendung von komplexen, dynamischen Simulationsmodellen grundlegend sind. Sie sind kennzeichnend für einen Ansatz ‚induktiven Lernens', wobei Denken und Handeln in gleicher Weise zum Tragen kommen können, um zu den ange-

strebten Ergebnissen zu gelangen. Durch Erkundungsexperimente werden zusätzliche Eigenschaften und Funktionen des Modells oder von Teilen des Modells entdeckt: Die Erkenntnisse verändern sich in Abhängigkeit von der Perspektive, aus der das Problem angegangen wird. Damit ist ein Denkstil angesprochen, der auf Problemanalyse und reflexive Anwendung prozeduraler Fertigkeiten ausgerichtet ist.

Qualtitatives und quantitatives Denken können, wechselweise auf den gleichen Gegenstand bezogen, eingeübt werden. Neben der reflektierenden Beobachtung ist auch aktives Experimentieren möglich. Aus diesen Überlegungen ergibt sich, daß Simulation im Unterricht keine Lehrstrategie an sich beinhaltet, sondern sehr verschiedenen Strategien zugeordnet werden kann (FREIBICHLER 1978). Die Simulationsmethode als solche legt keine Didaktik[2] fest. Sie bietet lediglich Möglichkeiten an, die je nach Unterrichtskonzeption und Modellkonstruktion unterschiedliche didaktische Funktionen erfüllen können. Diese große Flexibilität ist gleichzeitig aber auch die Aufgabe, die dem Lehrenden gestellt ist. Ein Simulationsmodell kann nicht per se in den Unterricht eingefügt werden. Es muß in allen Teilschritten von der Auswahl des Gegenstandes über die Festlegung der Modellvariablen, Ausmaß der Benutzersteuerung, Ausgabemodalitäten bis zum Anwendungszeitpunkt in eine Gesamtkonzeption der Unterrichtsgestaltung integriert sein.

Die Wechselwirkung, die in diesem Fall zwischen Lerninhalt und Lehrmethode entsteht, zeigt sich am deutlichsten im Mathematikunterricht (ENGEL 1975). Dort ist aber auch die Realisierung des Modells am leichtesten und sind die Rückwirkungen von der Methode auf den Inhalt am ehesten möglich, worauf zuvor bereits einmal unter dem Gesichtspunkt der Formalisierbarkeit hingewiesen wurde. ENGEL (1982) hat diese Methode auch für den Statistikunterricht in der Schule angewandt. Ebenso gibt es einige Versuche in der Statistikausbildung in den Humanwissenschaften (z.B. EMOND 1981, JANKE-GRIMM 1983).

Für einen anderen Bereich in der Methodenausbildung, für das Experimentalpraktikum in Psychologie, soll im folgenden der Versuch unternommen werden, ein Simulationsmodell zu konstruieren, dessen Anwendungsmöglichkeiten und didaktische Funktionen als Ersatz für zusätzliche Realexperimente untersucht werden können. Wegen des hohen Zeit- und organisatorischen Aufwandes, der bei der praktischen Durchführung von Experimenten entsteht, ergeben sich in der Regel zwei Konsequenzen:

a) Versuchsaufbau, Operationalisierung usw. sind vorgegeben. Es kann keine praktische Erfahrung mit der Umsetzung einer theoretischen Fragestellung in ein Experiment gewonnen werden.

b) Es besteht nur die Möglichkeit zu ‚Ein-Schuß'-Experimenten. Ein wesentlicher Gesichtspunkt der erfahrungswissenschaftlichen Forschungsstrategien, die Heterogenität der Problembestimmung und der verwendeten methodischen Mittel (HERRMANN 1977), bleibt ausgeklammert.

Von den Lernzielen, die HECKHAUSEN (1969) für die Ausbildung in experimenteller Psychologie genannt hat, bleiben somit einige wichtige, wie etwa ‚Operationalisierung', ‚Entwerfen des Versuchsplans' u.ä. außer Betracht. Sehr wichtig für die Logik des Experiments ist das Lernziel ‚Kontrollieren der unabhängigen Bedingungen', welches durch ‚Kontrolle und Ausschaltung von Störgrößen' ergänzt werden kann. Unter Berücksichtigung dieser Punkte können Simulationsmodelle eingesetzt werden, um die Defizite zu vermindern oder das Einüben der Lernziele überhaupt zu ermöglichen. Gleichzeitig kann ein inhaltliches Modell dazu dienen, fiktive Daten für eine nachfolgende statistische Analyse zu liefern. Damit ist der zusätzliche didaktische Gesichtspunkt gegeben, die Lernziele aus verschiedenen Blickwinkeln, d.h. von verschiedenen Unterrichtsfächern her anzugehen.

Von den drei auf Seite 202 genannten didaktischen Zielsetzungen sind im Falle der Anwendung eines Simulationsmodells im Experimentalpraktikum folgende Gesichtspunkte herauszuheben:

a) Die Veranschaulichung abstrakter Lerninhalte bezieht sich nicht auf den Inhalt des Experiments, d.h. auf die psychologische Theorie, zu der das Experiment durchgeführt wird. Eine solche Interpretation eines Simulationsmodells würde es in den Status der Simulation als Forschungsmethode erheben, was nicht intendiert ist. Veranschaulicht und verdeutlicht werden die prozeduralen Aspekte des experimentellen Vorgehens, z.B. die Bedeutung von zusätzlichen unabhängigen Variablen, Kontrolle von Störvariablen, Wirkung von Stichprobeneffekten u.ä. Der Erkenntnisgewinn durch die Computersimulation bezieht sich also auf das Experiment als Forschungsstrategie und kann die theoretische Lehrbuchdarstellung vergegenständlichen.
b) Das Experimentieren am Modell ist der Durchführung von Realexperimenten im Praktikum gegenüber zu stellen. Dieser Gesichtspunkt bezieht sich einerseits auf die nahezu unbegrenzte Wiederholbarkeit von Modellexperimenten unter verschiedenen Per-

spektiven, die der Computer ermöglicht. Es kann ohne große Beschränkungen durch organisatorische und ethische Bedingungen mit fiktiven Versuchspersonen im Doppelsinn des Wortes experimentiert werden. Der Simulationsbenutzer kontrolliert alle beteiligten Variablen und kann ihre Auswirkung auf die Komplexität des Ansatzes und die damit verbundenen Schwierigkeiten für die Durchführung von Realexperimenten abschätzen. Andererseits kann ein fiktives Experimentieren am Modell niemals die Erfahrungen eines Realexperimentes, den Umgang mit den Apparaturen, die Interaktion mit den Versuchspersonen usw. ersetzen.

c) Am deutlichsten zeigen sich u.E. die Möglichkeiten der Computersimulation an der dritten didaktischen Zielsetzung. Die problemorientierte Vermittlung des Modelldenkens betrifft die Heterogenität der möglichen Modelle zu einer vorgegebenen, inhaltlichen Thematik. Der Umgang mit einem Modell, das explizit als solches aus dem Gegenstandsbereich abgeleitet wird, fördert das modellorientierte Denken. Als Ausgangspunkt kann ein Problemlösungsansatz benutzt werden, bei dem die Zielsetzung für das Praktikum über den Erwerb praktischer Fähigkeiten zur Durchführung eines Experiments hinausgeht. Die Umsetzung der psychologischen Fragestellung über die Formulierung eines theoretischen Modells, Operationalisierung bis zur Simulationsdurchführung am Computer und Analyse der Ergebnisse erfordern unterschiedliche Denkformen und Verfahrensweisen. Die Konstruktion eines Simulationsmodells bringt eine Formalisierung mit sich, die sich in der Korrektheit des Computerprogramms zeigt. Für die Anwendung des Modells zu didaktischen Zwecken beschränkt sich die Korrektheit auf Plausibilität der Simulationsergebnisse – es wird keine inhaltliche Gültigkeit erwartet. Am nützlichsten ist die Simulationsmethode, wenn im Praktikum ein Modell konstruiert und programmiert wird und dann die Simulationen durchgeführt werden. Das verhindert in der Regel der hohe Zeitaufwand, weshalb meist nur Modellexperimente mit vorgegebenen Modellen durchgeführt werden.

Wie bereits zu Anfang erwähnt, bedürfen sowohl die technischen Bedingungen als auch die Unterrichtsformen in Bezug auf die Verwendung von Computersimulationsmodellen noch der Weiterentwicklung, die den Zusammenhang zwischen beiden Bereichen berücksichtigt. Die vorstehenden theoretischen Erörterungen gehen von idealisierten Annahmen aus, die bei dem Versuch einer Anwendung in der Realität Einschränkungen mit sich bringen. Ein konkreter Versuch soll dennoch anschließend dargestellt werden.

3 Das Simulationsmodell ‚KODIERUNG'

Das Simulationsmodell, das im folgenden näher beschrieben wird, wurde unter Berücksichtigung zweier wichtiger Gesichtspunkte konstruiert:

a) Das Modell soll in der Praxis, d.h. im Zusammenhang mit einem ‚Experimentellen Praktikum' erprobt und nach Auswertung der Erfahrungen eventuell verbessert werden. Der Grad seiner Nützlichkeit für die Anwendung im Unterricht kann nur beurteilt werden, wenn die konkrete Organisationsform dieser Lehrveranstaltung einbezogen wird. Deshalb muß ein Experiment in einem Modell simuliert werden, das zu den im Praktikum eingesetzten Versuchen gehört. Das Modell darf jedoch für die erste Erprobung dieses Ansatzes nicht zu kompliziert aufgebaut sein, was konkret bedeutet, daß das Experiment, vom theoretischen Hintergrund und den formalen Aspekten Operationalisierung, Versuchsplan usw. her gesehen, möglichst einfach und klar strukturiert sein muß. Diese Forderung ist nötig, um einen Modellalgorithmus zu erhalten, der selbst unproblematisch ist, da es in diesem Falle nicht um den Anspruch geht, Theorienbildung zu betreiben oder eine inhaltliche Validierung vorzunehmen, sondern die didaktische Zielsetzung zu erproben.
b) Das Modell soll in das Simulationsrahmenprogramm EXPER SIM[3] eingebaut werden. EXPER SIM stellt eine große Anzahl von Hilfsroutinen zur Verfügung, die die Ein-/ Ausgabe, Steuerung der Modellvariablen, deskriptivstatistische Auswertung u.ä. betreffen, so daß der Programmieraufwand weitgehend auf das eigentlich Modell, das innerhalb des Rahmenprogramms den Kern bildet, beschränkt wird. Nähere Angaben zu EXPER SIM bei ZAYER (1983).

Jedoch gibt das Rahmenprogramm natürlich einige Konventionen vor, die von dem Simulationsmodell eingehalten werden müssen. Die Schnittstellen zwischen Rahmenprogramm und programmiertem Modell betreffen insbesondere die Klassifizierung der Variablen und die Art des Versuchsplans. Es muß zwischen Versuchplänen mit und ohne Meßwiederholung unterschieden werden, die nicht im gleichen Simulationsmodell angewendet werden können. Unter Berücksichtigung der oben genannten Punkte, die die Verschränkung zwischen didaktisch-methodischem Hintergrund und technischen Gegebenheiten nochmals deutlich werden lassen, wurde ein Praktikumsexperiment ausgewählt, das inhaltlich zur Thematik des Kurzzeitgedächtnisses gehört. Es beruht auf einer Untersuchung von DORNIC (1967) zur Bedeutung der phonemischen Kodierung beim unmittelbaren Behalten. Die zentrale

Hypothese besagt, daß die Speicherung im Kurzzeitgedächtnis über eine phonemische Kodierung der eintreffenden Informationen erfolgt, gleichgültig über welche Sinnesmodalitäten die Information ankommt. Im Praktikum wird dazu ein Experiment durchgeführt, das folgende Variablen beinhaltet:

1. unabhängige Variablen
   - Sinnesmodalität: optisch, akustisch,
   - Länge des Gedächtnismaterials: 6 Ziffern, 8 Ziffern,
   - Störung der Speicherung: gestört, ungestört;

2. abhängige Variable
   - Zahl der Ziffern, die in richtiger Reihenfolge reproduziert wurden.

Als Abschluß des Experiments wird eine Exploration durchgeführt, die den Schwierigkeitsgrad der Reproduktion und das Ausmaß der Störung erfassen soll. Der Versuchsplan legt fest, daß die Versuchspersonen alle Bedingungskombinationen in zufälliger Reihenfolge durchlaufen sollen.

Bei der Konstruktion des Simulationsmodells ‚KODIERUNG' wurde festgelegt, daß es mindestens alle Variablen in den Ausprägungen enthalten muß, die auch im Experiment vorliegen. Darüber hinaus können zusätzliche Variablen oder Ausprägungsstufen von Variablen eingebaut werden. Das geschieht unter der Vorgabe, daß das Rahmenprogramm es auf sehr einfache Weise erlaubt, Variablen oder bestimmte Ausprägungsstufen ‚stillzulegen', so daß sie bei der Simulationsdurchführung nicht mehr in Erscheinung treten. Es ist also vorteilhafter, immer ein ‚vollständiges' Modell zu konstruieren, das je nach Intention auf Teilmodelle reduziert werden kann. So ist beispielsweise eine einfache Gelegenheit gegeben, den Benutzern in beschränktem Umfang eine Modellentwicklung im Rahmen des programmierten Modells zu ermöglichen.
In das Modell wurden folgende Variablen eingebaut:

1. unabhängige Variablen
   - Sinnesmodalität: optisch, akustisch,
   - Länge des Gedächtnismaterials: 5,6,7,8,9 Ziffern,
   - Störung der Speicherung: keine Störung, unspezifische Störung, spezifische Störung,
   - Stärke der Störung: hoch, niedrig,
   - Darbietungsgeschwindigkeit: 1 Ziffer/Sek., 2 Ziffern/Sek., 4 Ziffern/Sek.;

2. abhängige Variablen
   - Zahl der Ziffern, die in richtiger Reihenfolge reproduziert wurden,
   - Anzahl spezifischer Fehler,
   - subjektiver Schwierigkeitsgrad.

Dadurch können wesentlich komplexere Modelle als im Realexperiment aufgebaut werden, die zusätzlich auch in einem komplizierteren Versuchsplan durchgeführt werden können.

Das Kernstück des Modells ist der Algorithmus, der aufgrund der Effekte, die den unabhängigen Variablen zugeschrieben werden, die fiktiven Werte der abhängigen Variablen erzeugt, die im Modell als Ausgabegrößen fungieren. Die verschiedenen Möglichkeiten, formalisierte Zusammenhänge herzustellen, reduzieren sich im konkreten Fall auf ein table-look-up, eine tabellarische Darstellung, der angenommenen Mittelwerte und Streuungen für die einzelnen Effekte. Je nach Auswahl der Effekte durch den Benutzer und ihrer Kombination untereinander werden sukzessiv die Werte angepaßt, bis am Ende der abhängigen Variable je nach Bedingungskonstellation entsprechende Kennwerte zugeordnet werden. Diese dienen dann dazu, fiktive Ergebniswerte für die einzelnen Versuchspersonen zu erzeugen, die nach einer bestimmten Verteilung oder auch zufällig um die Kennwerte variieren. Zusätzlich können systematische oder zufällige Störgrößen aufgesetzt werden, die die Analyse der Ergebnisse erschweren. Dies ist im Modell ‚KODIERUNG' nicht geschehen.

Die Bestimmung der Verteilungskennwerte ist nach der Berücksichtigung zusätzlicher Literatur und nach Plausibilitätsaspekten erfolgt. Zum Teil werden auch die Ergebnisse früherer Praktikumsexperimente herangezogen. Es gehört mit zu den schwierigsten Problemen, die Festlegung des Algorithmus, der die simulierten Daten erzeugt, so zu gestalten, daß weder völlig unplausible Werte noch solche Werte berechnet werden, bei denen die Effekte, die gezeigt werden sollen, unidentifizierbar werden. Diese Feinabstimmung des Modellalgorithmus kann nur nach Versuchssimulationen und darauf folgenden Modellanpassungen und nicht aus theoretischen Überlegungen heraus geleistet werden.

Neben arbeitsökonomischen ist es auch aus diesen Gründen sinnvoll, mit einem Modell bestimmte Komplexitätsgrenzen nicht zu überschreiten. Es wären eventuell zu viele Versuchssimulationen und Modellkorrekturen notwendig, um ein hochkomplexes Modell auszutesten. Es darf nicht vergessen werden, daß die Simulationsmodelle zu Unterrichtszwecken verwendet und nicht als Forschungsinstrumente zur Abbildung einer Theorie eingesetzt werden sollen. Das beschriebene

Modell ‚KODIERUNG' hat seine Erprobungsphase noch nicht absolviert.

Wie bereits früher betont, können Simulationsexperimente die Realexperimente, sei es in der Ausbildung, sei es in der Forschungspraxis, nicht ersetzen. Computersimulationen im Unterricht bieten jedoch einige didaktische Möglichkeiten, die eine wertvolle Ergänzung des üblichen Lehrbetriebes darstellen können. Welcher Gesichtspunkt dabei in den Vordergrund gerückt wird, hängt von der Einordnung des Modells in die Unterrichtskonzeption und von der Anwendungsperspektive ab, die gewählt wurde. Die Vielfalt der Einsatzmöglichkeiten von der Veranschaulichung eines Lernstoffes bis zur Benutzung als Forschungsmethode macht die Computersimulation zu einem globalen Hilfsmittel. Ihre praktische Bedeutung für den Unterricht muß aber im hier beschriebenen Anwendungsfall noch durch konkrete Erprobung bestätigt werden. Das soll als nächster Schritt in einer entsprechenden Untersuchung geschehen.

4 Anmerkungen

1) Zitiert nach NIEVERGELT u. VENTURA (1983)

2) Didaktik ist hier in Abgrenzung zur Methodik verwendet wie bei v. CUBE (1976).

   Didaktik: Entwicklung und Optimierung von Ausbildungsstrategien.

   Methodik: Erforschung der Steuerungswirkung von Ausbildungsmethoden.

3) EXPER SIM wird vertrieben von der gemeinnützigen Organisation CONDUIT, die Computersoftware für den Unterricht sammelt.
   CONDUIT, P.O. Box 388, Iowa City, Iowa 52244 USA.

5 Literatur

BUNDESVERFASSUNGSGERICHT: Urteil vom 15.12.1983 – Volkszählungs-Urteil-. Neue Juristische Wochenschrift, 1984, S.419 ff.

CUBE, F.v.: Ausbildung zwischen Automation und Kommunikation. Bochum: Kamp 1976.

DORNIC, S.: Effects of a Specific Noise on Visual and Auditory Memory Span. Scand. J. Psychol., 1967, 8, S.155-160.

EMOND, W.J.: Some Benefits of Micro-Computer in Teaching Statistics. In: SMITH, P.R. (ed): Computer Assisted Learning. Selected Proceedings from the CAL 81 Symposium. Oxford: Pergamon Press 1981.

ENGEL, A.: Computerorientierte Mathematik. Der Mathematikunterricht, 1975, 21, Heft 2.

ENGEL, A.: Statistik auf der Schule: Ideen und Beispiele aus neuerer Zeit. Der Mathematikunterricht, 1982, 28, S.57-85.

FREIBICHLER, H.: Zum didaktischen Stellenwert von Simulationen. In: SIMON, H. (Hrsg.): Simulation und Modellbildung mit dem Computer im Unterricht. S.181-189. Grafenau: Lexika 1978.

HECKHAUSEN, H.: Allgemeine Psychologie in Experimenten. Göttingen: Hogrefe 1969.

HERRMANN, T.: Psychologie und das kritisch-pluralistische Wissenschaftsprogramm. In: Scheewind, K.A. (Hrsg.): Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Psychologie. S.55-69. München: Reinhardt UTB 659, 1977.

HILLE, R.: Über die Notwendigkeit der Vermittlung von heuristischen Strategien an der Hochschule, insbesondere bei Computersimulationen komplexer Systeme. In: SIMON, H. (Hrsg.): Simulation und Modellbildung mit dem Computer im Unterricht. S.191-203. Grafenau: Lexika 1978.

JANKE-GRIMM, G.:EDV-unterstützte Übungen in naturwissenschaftlichen Studiengängen. EDV in Medizin und Biologie, 1983, 14, S.33-39.

MAST, Ch. van der: A Portable Program to Present COURSEWARE on Microcomputer. In: SMITH, P.R. (ed.): Computer Assisted Learning. Selected Proceedings from the CAL 81 Symposium. Oxford: Pergamon Press 1981.

NIEVERGELT, J. u. A. VENTURA: Die Gestaltung interaktiver Programme. Mit Anwendungsbeispielen für den Unterricht. Stuttgart: Teubner 1983.

PAPERT, S.: Mindstorms: Kinder, Computer und neues Lernen. Basel: Birkhäuser 1982.

SIMON, H. (Hrsg.): Computer-Simulation und Modellbildung im Unterricht. Datenverarbeitung/Information im Bildungsbereich Bd. 3. München: Oldenbourg 1980.

STARBUCK, W.H.: Computer Simulation of Human Behavior. Behavioral Science, 1983, 28, S.154-165.

WEDEKIND, J.: Unterrichtsmedium Computersimulation. Weil der Stadt: Lexika 1981.

WEIZENBAUM, J.: Die Macht der Computer und die Ohnmacht der Vernunft. Frankfurt: Suhrkamp 1977.

ZAYER, H.: Simulationsmodelle im computergesteuerten Unterricht in den Sozialwissenschaften. Mitteilungen und Nachrichten des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt. 1983, 110/111, S.119-135.

II. REZENSIONEN

Wilfried H o m m e r s: Die Entwicklungspsychologie der Delikts- und Geschäftsfähigkeit. Ein exemplarischer Beitrag zur Validität der zivilrechtlichen Altersgrenze des vollendeten siebenten Lebensjahres.

Göttingen, Toronto, Zürich: Verlag für Psychologie Dr. C.J. Hogrefe 1983, XIII, 222 S., DM 56,-.

Die vielfältige Befassung mit psychologischen Fragen in rechtlichen Zusammenhängen läßt es legitim erscheinen, daß Psychologen sich auch mit der Beschaffenheit gesetzlicher Regelungen unter Gesichtspunkten ihrer Wissenschaft beschäftigen – mit der Grundlage, von der aus der Gesetzgeber oder das Gericht ihnen in ihrer Eigenschaft als Sachverständige Fragen stellen. So geht es dem Verfasser nur am Rande um Probleme der forensischen Psychologie im engeren Sinn als vielmehr um die Prüfung der Frage, ob einige ausgewählte Altersgrenzen im Bürgerlichen Gesetzbuch, für deren Begründungen dem Gesetzgeber um die Jahrhundertwende systematisch gewonnene Erkenntnisse über die Entwicklung bestimmter Fähigkeiten nicht zu Gebote standen, heutigen psychologischen Erkenntnissen standhalten.

Der Verfasser schickt seiner Untersuchung einen geschichtlichen Überblick voraus, aus dem gelegentlich eine gewisse Verwunderung zu sprechen scheint, daß die Juristen das Phänomen der allmählichen und sich individuell unterschiedlich vollziehenden menschlichen Entwicklung schon so früh berücksichtigt haben. Doch ist offenkundig, daß jeder Rechtskreis in irgendeiner Weise regeln muß, von wann an oder unter welchen Voraussetzungen dem Menschen die Fähigkeit zuerkannt werden soll, rechtswirksam zu handeln. Für unser heutiges Recht konstatiert der Verfasser unterschiedliche Regelungstypen, wobei er von deren beliebiger Verwendbarkeit auszugehen scheint. Diesem Eindruck muß allerdings mit dem Hinweis auf sinnvolle Differenzierungen des Gesetzgebers begegnet werden, die sich je nach der Art der Rechte oder Pflichten in unterschiedlichen, teils schematisierenden, teils individualisierenden oder auch beide Elemente kombinierenden Lösungen niederschlagen.

Mit der Geschäftsfähigkeit und der Deliktfähigkeit wählt der Verfasser für seine Betrachtung zwei Regelungstypen mit einer Altersspanne begrenzter Handlungsfähigkeit, die bei beiden mit der Vollendung des siebenten Lebensjahres auf die Zeit der Handlungsunfähigkeit folgt und bei beiden mit der Vollendung des achtzehnten Lebensjahres in die volle Handlungsfä-

higkeit einmündet. Während der Gesetzgeber es aber bei der Geschäftsfähigkeit aus Gründen der Rechtssicherheit und Zweckmäßigkeit bei klaren Altersabgrenzungen beläßt, trifft er bei der Deliktfähigkeit um der individuellen Gerechtigkeit willen eine Regelung, nach der die Deliktfähigkeit des sieben bis achtzehn Jahre alten Minderjährigen zwar nicht in jedem Einzelfall festgestellt werden muß, nach der jedoch der Einwand mangelnder Deliktfähigkeit im Einzelfall erhoben werden kann.

Die Grundgedanken dieser Regelungen lassen es ausgeschlossen erscheinen, daß – um ein eigenes Beispiel einzubringen – verfeinerte psychologische Verfahren den Gesetzgeber bewegen könnten, die Regelung der beschränkten Geschäftsfähigkeit durch eine Regelung der bedingten Geschäftsfähigkeit zu ersetzen, weil es viel zu umständlich und zeitraubend wäre, im Einzelfall des täglichen Lebens die notwendigen Festellungen zu treffen. Die Regelung der beschränkten Geschäftsfähigkeit ist aufgrund verschiedener Modalitäten der elterlichen Zustimmung aber auch nicht so starr, wie es auf den ersten Blick scheinen mag, daß es notwendig wäre, den Beginn der beschränkten Geschäftsfähigkeit – um ein weiteres Beispiel zu nennen – heraufzusetzen, nur weil gesicherte empirische Erkenntnisse dies nahelegen. Der Notwendigkeit einer Herabsetzung nach unten stünde jedenfalls die Erfahrung entgegen, daß sich die Praxis der kleinen Einkäufe des täglichen Lebens, die die geschäftsunfähigen Sechs- oder Fünfjährigen vornehmen, trotz der geltenden Siebenjahresgrenze für den Beginn der beschränkten Geschäftsfähigkeit bewältigen läßt. Kurzum: Dem Gedanken des Verfassers, daß der Gesetzgeber die Ergebnisse empirischer Untersuchungen über Gesetzmäßigkeiten der menschlichen Entwicklung unmittelbar in gesetzliche Regelungen umsetzen und festgestellte tatsächliche Veränderungen unmittelbar in Gesetzesänderungen einbringen sollte, kann der Jurist nicht ohne weiteres zustimmen, weil für ihn spezifische zusätzliche Gründe bei dem Erlaß oder der Änderung von Vorschriften maßgeblich sind.

An einem konkreten Beispiel sei der Zusammenhang zwischen einer bestimmten Gesetzesauslegung, der aus ihr entwickelten Fragestellung und den ausgewählten psychodiagnostischen Verfahren gezeigt. Zuvor zum Kontext: Der Verfasser beschränkt die Prüfung der unteren Altersgrenze für die Geschäftsfähigkeit auf eine Sonderregelung, nach der der über sieben Jahre alte Minderjährige der Zustimmung des gesetzlichen Vertreters zu einer Willenserklärung nicht bedarf, wenn diese ihm lediglich einen rechtlichen Vorteil gewährt. Wie sinnvoll diese Beschränkung auf eine Ausnahme ist, sei hier dahingestellt, da kaum erwartet werden kann, daß der Gesetzgeber die Siebenjahresgrenze allein für eine Sonderregelung herabsetzt.

Hinzuweisen ist jedoch auf ein Mißverständnis der Norm, aufgrund dessen der Verfasser Verfahren wählt, deren Ergebnisse zu der Ausgangsfrage nichts beitragen können, ohne daß die Verfahren hier unter psychologischen Gesichtspunkten beurteilt werden sollten. Der Verfasser nimmt (wie auch manche Juristen) an, der Minderjährige sei im Hinblick auf die genannte Vorschrift voll geschäftsfähig. Er meint, der Gesetzgeber setze in ihr die generelle Fähigkeit des über sieben Jahre alten Minderjährigen voraus, sich aufgrund eigener Überlegungen selbst vor möglichen Nachteilen, die

198

mit der Abgabe einer auf einen rechtlichen Vorteil gerichteten Willenserklärung verbunden sind, zu schützen. Dem ist jedoch nicht zu folgen, weil der gesetzliche Vertreter trotz dieser Ausnahmevorschrift anstelle des Minderjährigen handeln kann. Der gesetzliche Vertreter kann drohende Nachteile auch nachträglich abwenden. Wenn der Gesetzgeber durch die Festsetzung der Siebenjahresgrenze bewirken wollte, wie der Verfasser ermittelt hat, daß die darunterliegende Altersgruppe davor geschützt werden sollte, sich durch eigenes Handeln irgendwelche Nachteile zuzufügen, kann daraus also nicht auf die Absicht des Gesetzgebers geschlossen werden, die Gruppe der über sieben Jahre alten Minderjährigen in bezug auf die behandelte Art von Willenserklärungen des Schutzes durch den gesetzlichen Vertreter völlig zu berauben. Wenn die Ausnahmeregelung nach allem nicht darauf beruht, daß der Gesetzgeber für sie schon bei dem Siebenjährigen generell die Fähigkeit voraussetzt, die Nachteile zu reflektieren, die eine auf rechtliche Vorteile gerichtete Willenserklärung mit sich bringen kann, ist diese Fähigkeit auch kein Kriterium für die Prüfung, ob das in der Vorschrift vorgesehene Alter vorverlegt werden kann.

Im rechtsgeschäftlichen Bereich kommt es nach geltendem Recht für die Rechtswirksamkeit der Handlungen beschränkt geschäftsfähiger Minderjähriger (abgesehen von der behandelten Ausnahme) auf die Zustimmung der Eltern, keinesfalls aber auf individuelle Fähigkeiten an. Deshalb bedarf der Richter dort nicht der Hilfe des Sachverständigen. Anders, wenn bei unerlaubten Handlungen der Einwand fehlender Deliktfähigkeit erhoben wird, insbesondere wenn es um fahrlässig begangene unerlaubte Handlungen geht. Der Verfasser bildet sich auch hier zu verschiedenen Fragen eine eigene juristische Meinung und legt Urteile aus, um sich so die Grundlage für seine theoretischen wie empirischen Überprüfungen zu schaffen. Beispielhaft sei die aus einem Urteil des Reichsgerichts von 1902 abgeleitete Ansicht genannt, es handele sich "bei Unrechtserkenntnis und Vergeltungspflichtverständnis um Erkenntnisse moralischer Art", und deshalb sei bei der Prüfung, ob die nach § 828 Abs. 2 BGB erforderliche Einsicht vorhanden sei, auch die Fähigkeit zu moralischer Wertung zu prüfen. Es geht gerade hier um schwierige rechtliche Fragen, deren Behandlung in einer Besprechung nicht möglich ist. Doch seien die Bedenken nicht verhehlt, die sich aus dieser Vorgehensweise wegen der aus rechtlicher Sicht zu fordernden Kenntnisse grundsätzlich ergeben.

Wenn der Richter dem Sachverständigen Fragen stellt, tut er dies von einer bestimmten Rechtslage her. Der Richter erwartet vom Sachverständigen die Klärung von Sachfragen, nicht von Rechtsfragen. Auch der Gesetzgeber möchte vom Sachverständigen etwas über bestimmte tatsächliche Verhältnisse erfahren, um es bei seiner rechtlichen Entscheidung zu berücksichtigen. Wer mit Hilfe empirischer Verfahren ermittelt, ob von den Erkenntnissen seines Faches her die Änderung der in einer Norm festgesetzten Altersgrenze vorzuschlagen ist, muß die einschlägigen juristischen Gegebenheiten bei seiner Fragestellung dagegen selbst beachten. Was juristisch erheblich ist und wie eine Vorschrift auszulegen ist, ist für einen Nichtjuristen

sicherlich nicht immer leicht erkennbar. Seine Vorschläge können aber nur aufgenommen werden, wenn die juristischen Gegebenheiten zutreffend berücksichtigt werden. So stellt sich die Frage, wie derjenige, der selbständig oder nach einigen Hinweisen und Ratschlägen aus der anderen Disziplin fachübergreifend arbeitet, nicht nur das Einzelne, sondern auch die größeren Zusammenhänge erkennt, die bei der Lösung von Problemen von Bedeutung sind.

Insgesamt kommt der Verfasser zu dem Ergebnis, daß die Überprüfung mit den vorhandenen psychologischen Verfahren keinen Anlaß gibt, auf eine Änderung der unteren Altersgrenze für den Beginn der Geschäftsfähigkeit und den Beginn der Deliktfähigkeit hinzuwirken. Es geht in dieser Besprechung also nicht um die Verteidigung juristischer Bastionen gegenüber Änderungsvorschlägen einer mit Mißtrauen betrachteten anderen Disziplin. Gleichwohl schien es im Interesse des Zusammenwirkens von Psychologen und Juristen erforderlich, an einigen Beispielen die Schwierigkeiten und Grenzen aufzuzeigen, die sich für einen Wissenschaftler bei der Befassung mit einer anderen Disziplin ergeben können. Der je anderen Diziplin könnten Änderungsvorschläge jedenfalls nur dann abgenommen werden, wenn sie nicht auf einer Verkennung der Voraussetzungen des anderen Faches beruhen.

Ursula Fehnemann

Stefan L e b e r: Die Pädagogik der Waldorfschule und ihre Grundlagen.

Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt 1983, 311 S., DM 49,-, (für Mitglieder DM 29,50).

Immer deutlicher ist zu spüren: Die Waldorfschule, die sie bestimmende besondere, weil vom sonst "Üblichen" abweichende Pädagogik und die dahinter stehende theoretische Grundlegung treten mehr und mehr aus einer traditionell eher defensiven Haltung hervor. Gemeint ist weniger der offenbar ungebremste Drang zur Gründung immer neuer Waldorfschulen im In- und Ausland, sondern das verstärkte Erscheinen von wissenschaftlichen Publikationen über die Waldorfschule, ihre Pädagogik und deren Grundlagen in nicht anthroposophisch orientierten wissenschaftlichen Verlagen. Nach zurückliegenden Taschenbuchveröffentlichungen bei Rowohlt und Fischer[1] sind vor allem die 1982 erschienene Arbeit von Peter Schneider[2] und die hier zu besprechende Veröffentlichung von Stefan Leber zu nennen.

Obgleich unter dem alleinigen Autor Stefan Leber scheinbar als Monographie erschienen, entpuppt sich dieses Buch als themenzentrierter Sammel-

band, an dem neben dem Herausgeber Leber weitere 12 Autoren – darunter der schon erwähnte Peter Schneider –, die allesamt der Anthroposophie verbunden sind, mitgewirkt haben. Die Verfasser haben langjährige Erfahrungen als Lehrer in Waldorfschulen und als Dozenten an Waldorfseminaren und/oder Universitäten und Pädagogischen Hochschulen. Sie sind alle mit z.T. zahlreichen einschlägigen Publikationen überwiegend in anthroposophischen Verlagen und Zeitschriften hervorgetreten.

Das Buch gliedert sich in vier Teile, eine umfangreiche Einleitung und drei Hauptteile:

Die vom Herausgeber Stefan Leber geschriebene Einleitung – eigentlich mehr eine Wesentliches der anderen Teile vorwegnehmende Zusammenfassung – ist nicht überzeugend gegliedert. Zunächst werden wichtige, weil grundlegende Eckdaten "zur Biographie und Pädagogik Rudolf Steiners" sehr verdichtet und damit für Außenstehende, die man ja mit diesem Band vor allem ansprechen will, leicht mißverständlich zusammengefaßt. Schließlich werden in wenig systematischer Weise Ausführungen zu so grundsätzlichen Fragen wie "Aufbau und Organisation" oder "pädagogische Intention" der Waldorfschule gemacht. Einige der insgesamt 10 Unterpunkte wie "Einheitsschule", "Selbstverwaltung", "Temperamente" oder "künstlerischer Unterricht" sprechen zwar typische Merkmale der Waldorfschule an, verständlicher für Aussenstehende wäre jedoch eine einleitende Abhandlung waldorfpädagogischer und waldorfschulspezifischer Besonderheiten unter gängigeren Überschriften wie Zielsetzung, Leistungsprogramm (Fächerkanon, Stundentafel, außercurriculare Aktivitäten, Abschlüsse), Schulleitung, Unterrichtsorganisation, Leistungsbeurteilung, Lehrerbildung u.ä.

Sehr viel überzeugender ist der Teil A: "Zur anthroposophischen Menschenkunde", der sich mit den theoretischen und anthroposophischen Grundlagen der Waldorfpädagogik auseinandersetzt und dessentwegen allein schon das Buch empfehlenswert erscheint. Hier liegt eine klare und einleuchtende Gliederung vor. In dem Kapitel "Erkenntnistheoretische Grundlagen der Waldorfpädagogik" faßt Peter Schneider in knapper Form die grundsätzlichen Darlegungen seiner 1982 erschienenen "Einführung in die Waldorfpädagogik"[2] zusammen, deren Studium diese Zusammenfassung letztlich nicht ersetzen kann und die daher als wichtige Voraussetzung für das Verständnis der epistemologischen Grundlage der Waldorfpädagogik unentbehrlich ist.

In den folgenden drei Kapiteln wird dann die anthroposophische Menschenkunde am Beispiel der Entwicklung des Menschen in den ersten drei Jahrsiebten, d.h. von der Geburt bis zum 21. Lebensjahr entwickelt. Dies geschieht getrennt nach den Jahrsiebten "frühe Kindheit" durch Ernst-Michael Kranich, "Mitte der Kindheit" durch Hans Müller-Wiedemann und "Jugendalter" durch Stefan Leber. Bemerkenswert ist die Hervorhebung der großen Bedeutung, die gerade das erste, vorschulische Jahrsiebt für die ganze spätere Entwicklung hat. In diesem Kapitel wird auch der Waldorfkin-

dergarten und seine Bedeutung innerhalb der Waldorfpädagogik dargelegt.

Immer wieder wird in diesem Teil A auf Phänomene und ihre begriffliche Definition verwiesen, die nur aus der Kenntnis der von Rudolf Steiner entwickelten und so benannten anthroposophischen Erkenntnislehre verstanden werden können und daher die Beschäftigung mit dessen grundlegenden Schriften nahelegt. Entsprechende Hinweise sind in Text und Literaturverzeichnis vorhanden.

Im Teil B "zur Methodik – Didaktik einzelner Gebiete" wird von verschiedenen Autoren die waldorfpädagogische Methodologie klassischer Fächer wie Deutsch, Naturwissenschaften, Mathematik, Geschichte und Fremdsprachen in unterschiedlichem Umfang dargelegt. Neben dem Lob für die interessante Zusammenschau mehrerer Fächer bleibt allerdings die auffällige Kopflastigkeit zugunsten der Oberstufe (die Autoren sind fast ausschließlich Oberstufenlehrer) zu kritisieren sowie die zu knapp geratenen Unterkapitel zu gerade für die Waldorfpädagogik so wichtigen Fächern wie Fremdsprachen und künstlerisch-handwerklicher Bereich sowie das Fehlen der Musik und Eurythmie (!) und des Hauptunterrichts in Unter- und Mittelstufe. Dadurch wirkt dieser Teil des Buches unvollständig, wenngleich er in einzelnen Kapiteln wie z.B. dem zur Naturwissenschaft (Manfred von Mackensen) oder dem zur Mathematik (Ernst Schuberth) erhellende Einsichten in eine anthropologisch begründete Fachdidaktik vermitteln kann.

Der Teil C "zu speziellen pädagogischen Fragen und zur Schulorganisation" wirkt, mit Ausnahme des Kapitels über die Hiberniaschule von Peter Schneider, deren Sonderstellung innerhalb der Waldorfpädagogik und -schule schon früher Gegenstand von Publikationen war, überflüssig: Die Ausführungen zum "individuellen Lernen" (Christoph Lindenberg) gehören in den Teil A, die "Erfahrungen mit dem Epochenunterricht in der Waldorfschule" (Wilhelm Rauthe) in den Teil B und die Kapitel "Die Sozialgestalt der Waldorfschule" (Ulrich Rösch) sowie "Rudolf Steiner (1861-1925)" (Christoph Lindenberg) in das Einleitungskapitel.

Gerade in diesem Teil C und seiner Gliederung, die den Sammelcharakter des ganzen Buches am deutlichsten zum Ausdruck bringt, wird die wenig durchgearbeitete Gliederung des Einleitungsteils und das Fehlen einer abschließenden Zusammenfassung spürbar. Dennoch – zum ersten Mal schweben Ausführungen zur Waldorfschule und ihrer Pädagogik, insbesondere zu den immer wieder interessierenden und diskutierten waldorfschulspezifischen "Besonderheiten" nicht mehr im theorieleeren Raum, sondern haben in dieser Publikation im Teil A ein tragfähiges erkenntnistheoretisches und anthropologisches Fundament. Das allein schon macht diesen Versuch einer Darlegung der Waldorfschule, ihrer Pädagogik und deren Grundlagen durch eine Gruppe dazu berufener Autoren für außerhalb der anthroposophischen Pädagogik Stehende empfehlenswert.

Anmerkungen: 1) Christoph Lindenberg: Waldorfschulen: angstfrei lernen, selbstbewußt handeln. Praxis eines verkannten Schulmodells. Reinbek bei Hamburg, 5. Aufl. 1977; Peter Schneider und Georg Rist: Die Hiberniaschule. Von der Lehrwerkstatt zur Gesamtschule: Eine Waldorfschule integriert berufliches und allgemeines Lernen. Reinbek bei Hamburg 1980; Erhard Fucke: Lernziel: handeln können. Erfahrungen und Überlegungen zu einem erweiterten Bildungskonzept. Frankfurt am Main 1981.
2) Peter Schneider: Einführung in die Waldorfpädagogik. Klett-Cotta: Stuttgart 1982.

Rüdiger Haug

MARTIN LUTHER 1483-1546: Dokumente seines Lebens und Wirkens. Dokumente aus staatlichen Archiven und anderen wissenschaftlichen und kulturellen Einrichtungen der Deutschen Demokratischen Republik. Im Jahre des 500. Geburtstages Martin Luthers mit Unterstützung des Martin-Luther-Komitees herausgegeben von der Staatlichen Archivverwaltung der DDR. Redaktion: Reiner Groß, Manfred Kobuch, Ernst Müller.

> Weimar: Hermann Böhlaus Nachf. 1983 (Auslieferung für die Bundesrepublik Deutschland: Böhlau Verlag, Köln). 438 S., 320 teils farbige Abbildungen, DM 138,-.

Dieser hervorragend kommentierte Bildband erschien im traditionsreichen Böhlau-Verlag zu Weimar, der seit 1883 die historisch-kritische Ausgabe von Luthers Werken betreut (sie steht kurz vor dem Abschluß). 245 bisher großenteils unveröffentlichte Dokumente werden in vorzüglichen Abbildungen und einer parallelen Quellenedition mit genauen Nachweisen vorgestellt. Erläutert werden die Dokumente durch namhafte Archivare. Neben den Redaktoren arbeiteten mit: Gottfried Börnert, Rudolf Engelhardt, Dieter Bohm und Fritz Wendt. Die Aufnahmen besorgte Joachim Petri.

Dr. Gerhard Exner, der Leiter der Staatlichen Archivverwaltung der DDR, dankt im Vorwort dem staatlichen Luther-Komitee für Unterstützungen. Die Verpflichtung der staatlichen Archive, Museen und Bibliotheken, das Erbe Martin Luthers zu wahren und zu würdigen, "geht nicht nur aus Luthers weltweiter Bedeutung hervor, sondern auch aus der Tatsache, daß sich die meisten Stätten seines Lebens und Wirkens auf dem Territorium der DDR befinden: Die Geburtsstadt Eisleben, in der er auch verstarb; die Schulen in Mansfeld, Magdeburg und Eisenach; die Universität und das Augustiner-

Kloster in Erfurt; Wittenberg, wo er über dreißig Jahre wirkte; der Disputationsort Leipzig sowie die Wartburg, auf der er seine Bibelübersetzung begann" (S.13). Die deutsche und internationale Luther-Forschung habe in den letzten 150 Jahren in annähernder Vollständigkeit Luther-Dokumente erschlossen und in der großen Weimarer Luther-Ausgabe veröffentlicht. Doch seien aus dem Umfeld Luthers bei weitem "nicht alle Archivalien bekannt und gedruckt worden" (S.13).

Ähnlich wie im Katalog der Martin-Luther-Ausstellung des Germanischen Nationalmuseums in Nürnberg,werden auch in dieser Dokumentation einleitend Wirtschaft und Gesellschaft der Reformationszeit umrissen. So wird begonnen mit der Bergordnung des Herzogs Georg von Sachsen für die Bergwerke zu Annaberg. Weitere Dokumente zum Bergbau, zur gesellschaftlichen Entwicklung und zur Universität Wittenberg folgen. Im Kommentar zur Gründungsurkunde der Universität Wittenberg, einer auf Antrag von Kurfürst Friedrich dem Weisen durch Kaiser Maximilian I. am 6. Juli 1502 in Ulm ausgestellten Urkunde, werden knapp und präzise Grundzüge mittelalterlicher Universitätsgeschichte geschildert. Bildungshistorisch relevant sind auch Dokumente über Luthers Studienjahre in Erfurt, seine Tätigkeit als Hochschullehrer in Wittenberg, sein theologisches Wirken und seine Förderung des Schulwesens und der Schulvisitationen.

Daß manchmal Nuancen im Begrifflichen wichtig sind, kann folgendes Beispiel zeigen. So lesen wir in der Einführung: "Der mansfeldische Montanunternehmer Hans Luther ließ seinen begabten Sohn Martin eine solide Ausbildung an Lateinschulen in Magdeburg und Eisenach zuteil werden und ermöglichte ihm vom Jahre 1501 an ein Studium an der Universität Erfurt mit dem Ziel eines juristischen Berufes" (S.15). Der Begriff "Montanunternehmer" könnte bei Lesern den Eindruck eines großbürgerlich-kapitalistischen Familienhintergrundes erwecken. In den Kommentaren zu den Cranach-Bildern von Luthers Eltern wird jedoch deutlich, wie karg der Lebenszuschnitt der Luther-Familie war. Bei Luthers Mutter ist von einem "in schwerer und zermürbender Arbeit vollbrachten entbehrungsreichen Leben" die Rede (S.51). Auch bei der Schilderung des Aufstiegs von Luthers Vater vom einfachen Bergmann zum Hüttenmeister werden die Entbehrungen hervorgehoben, die notwendig waren, "um in täglicher Arbeit diese gesellschaftliche Stellung als Kleinunternehmer zu erreichen" (S.50). Bemerkenswert sachlich ist die Darstellung von Luthers Haltung im Bauernkrieg. Zutreffend heißt es: "Luther hielt zwar manche Forderung der von ihren Herren unterdrückten Bauern für berechtigt, lehnte aber den bewaffneten Widerstand gegen die Obrigkeit, den jene mit dem Evangelium rechtfertigten, schroff ab" (S.16).

So verdient die editorische Gestaltung des Bandes und die Auswahl der Dokumente volle Anerkennung. Der Band ist auch für die bildungsgeschichtliche Forschung ein Gewinn.

Christoph Führ

Jahrbuch für die Geschichte Mittel- und Ostdeutschlands. Band 32. Mit Beiträgen zum Schwerpunktthema: In memoriam Hans Herzfeld. Im Auftrage der Historischen Kommission zu Berlin. Herausgegeben von Otto Büsch u.a.

Berlin: Colloquium Verlag 1983. 706 S., DM 200,-.

Der 1983 erschienene 32. Band des Jahrbuchs enthält eine Fülle von Beiträgen, die die bildungshistorische Forschung angehen, vornehmlich jene zum Gedenken an die Berliner Historiker Hans Herzfeld (1892-1982) und Fritz Hartung (1883-1967). Der Besprechungsteil einschließlich der Zeitschriften-Umschau für 1981 umfaßt mehr als 400 Seiten. Z.B. rezensierte Peter Mast Christian Rengers Arbeit "Die Gründung und Einrichtung der Universität Bonn und die Berufungspolitik des Kultusministers Altenstein. Bonn: Röhrscheid 1982" (S.325-327). Wolfgang Neugebauer berichtet über die Studie von Wolf Dietrich Jost "Gewerbliche Schulen und politische Macht. Zur Entwicklung des gewerblichen Schulwesens in Preußen in der Zeit von 1850-1880. Weinheim, Basel: Beltz 1982" (S.331-333).

Wie erwähnt, stehen im Mittelpunkt des Bandes die Beiträge zum Gedenken an Hans Herzfeld und Fritz Hartung. Die Historische Kommission zu Berlin würdigte im Februar 1983 in einer Festveranstaltung Persönlichkeit und Werk des am 16. Mai 1982 kurz vor seinem 90. Geburtstag verstorbenen Nestors der deutschen Geschichtswissenschaft. Herzfeld war 20 Jahre Vorsitzender der Historischen Kommission und Mitherausgeber des Jahrbuchs. An sein Lebenswerk wird in Beiträgen von Otto Büsch, Hans-Dietrich Loock, Wilhelm Berges und Dieter Sauberzweig erinnert. Vor allem die biographische Studie "Hans Herzfeld – Persönlichkeit und Werk" (S.13-92) des Herzfeld-Schülers Gerhard A. Ritter verdient als wissenschaftsgeschichtliche Skizze besondere Aufmerksamkeit. Das Jahr 1933 – Herzfeld war damals nichtbeamteter außerordentlicher Professor in Halle – zerstörte jede Hoffnung auf seine weitere berufliche Karriere, da einer seiner Großväter Jude war. Als Träger des Eisernen Kreuzes erster Klasse war Herzfeld zunächst vor Verfolgung geschützt. 1938 wurde er abgesetzt. Im Rückblick auf jene Jahre schrieb Herzfeld 1966: "Die Studentenschaft der damals zahlenmäßig recht begrenzten Universität Halle-Wittenberg mit den inneren Nöten einer Jugend, die zum großen Teil Opfer der bevorstehenden Ereignisse werden sollte, verdichtete sich hier in einem eng zusammenhaltenden Doktorandenkreis, der ebenso Gegner des Nationalsozialismus wie begeisterte Anhänger umfaßte: jugendliche Idealisten auch sie, die zum Teil das Studium der Geschichte bewußt mit dem der Theologie verbanden, bis zum 30. Januar 1933 ehrlich überzeugt, die ‚Nichtkonformisten' dieses Zeitpunktes darzustellen wie jede andere lebendige Jugend, wenn sie, etwa in den erregten Wahlkämpfen des Jahres 1932, sich dem Widerspruch der älteren Generation verschloß... Die Nationalsozialisten unter ihnen, von denen manche schon 1934 durch den Gegensatz ihres persönlichen Ideals und der Wirklich-

keit des Einparteien-Staates in schwerste innere Konflikte gerieten, haben ihre bedrohten Kommilitonen mit allen Mitteln zu schützen gesucht – selbst indem sie einem der am meisten gefährdeten den Weg zur Aufnahme in die SS bereiteten. Ich kann dieser Generation meiner Studenten nur das Zeugnis ausstellen, daß sie bis zu meiner Absetzung, ebenso aber in und nach dieser, einen Lehrer, der sich bemüht hatte, ihnen mit menschlichem Anstand gerecht zu werden, eine unerschütterliche Treue bewahrt haben" (S.36). Im Kollegenkreis erlebte Herzfeld "die verhängnisvolle Unfähigkeit der Universität zum Widerstand" (S.37). Andererseits konnte Herzfeld, unterstützt durch seinen bewährten Freund, den Verfassungshistoriker Fritz Hartung, noch bis 1940 publizieren. Damals veröffentlichte er nach über siebenjähriger Arbeit die große Biographie des nationalliberalen Parteiführers und späteren preußischen Finanzministers, Vizepräsidenten des preußischen Staatsministeriums, des vormaligen Frankfurter Oberbürgermeisters Johannes von Miquel. Herzfeld zählt seitdem zu den Begründern der modernen kommunalwissenschaftlichen Forschung.

1943 wurde Herzfeld wegen angeblicher Wehrkraftzersetzung für sieben Wochen von der Gestapo verhaftet. Danach zog er sich, besonders gefördert von Gerhard Ritter, nach Freiburg zurück. Damals entstand sein zweibändiges, mehrfach neu aufgelegtes und überarbeitetes Werk über "Die moderne Welt 1789-1945", von dem Gerhard A. Ritter mit Recht schreibt, daß es "entscheidend das Geschichtsbild einer ganzen Generation von Geschichtslehrern und Studenten geprägt hat" (S.55). Erst im Alter von 58 Jahren erhielt Herzfeld seinen ersten Ruf auf das gerade geschaffene Ordinariat für Neuere Geschichte an der Freien Universität (kaum anzunehmen, daß er im gleichen Alter heute einen solchen Ruf erhielte!). Nach seiner Emeritierung 1960 traf Herzfeld die Krise der deutschen Universität tief. Gerhard A. Ritter schreibt: "Herzfeld muß es geradzu als eine Absurdität des Denkens erschienen sein, Professoren und Studenten, die doch gemeinsame Ziele hatten und der von ihm als Realität angesehenen ‚Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden' angehörten, in den Universitätsgesetzen zumindest implizit als einander feindlich gegenüberstehende Gruppen aufzufassen und damit den unmittelbaren Kontakt zwischen Professoren und Studenten, von dessen Lebendigkeit und Intensität die Wirksamkeit einer Universität abhängt, zu erschweren. Daneben bedauerte er, ‚wieviel unentbehrliche Produktivkraft durch diese Zustände verschlungen wird. Und am allerwenigsten haben die Politiker, die das Unheil angerichtet haben ... die geringste Vorstellung, was sie damit auf unabsehbare Zeitdauer anrichten'" (S.63).

Werner Schochows Centenar-Essay über Fritz Hartung mit dem Titel "Ein Historiker in der Zeit" (S.219-250) ist gleichfalls von hoher bildungshistorischer Relevanz. Hartung, nach kurzer Tätigkeit an den Universitäten

in Halle und Kiel 1923 auf den Berliner Lehrstuhl für Verfassungs- und Verwaltungsgeschichte, Wirtschaftsgeschichte und Politik berufen, stand der Weimarer Republik kaum mit Sympathie gegenüber. Allen Linksströmungen begegnete er eher mit starken Vorbehalten. Im Frühjahr 1933 wurde er als Dekan in den Konflikt Sprangers mit dem preußischen Kultusminister Rust hineingezogen. Hartung gelang es, in der NS-Zeit seine eigene Lehr- und Forschungsfreiheit zu wahren. Dies zeigen z.B. Kontroversen mit Carl Schmitt und Paul Schmitthenner. 1945 im umkämpften Berlin notiert er am 29. April im Tagebuch: "Ich finde keine historische Parallele dafür, daß eine Führung ihr Volk bis aufs letzte hat verbluten lassen, ohne jede Aussicht auf eine Wendung... Vielleicht sind wir Historiker mitschuldig... Wir haben uns nicht gewehrt gegen die politische Verfälschung der Geschichte, haben – davon weiß ich mich frei – sie sogar mitgemacht oder doch – das gilt auch von mir – nicht dagegen angekämpft; die Aussichtslosigkeit des Kampfes hat uns abgeschreckt, die Opfer haben wir gescheut" (S.234). Nach dem Ende des Krieges fungierte er als Dekan der Philosophischen Fakultät und als Sekretar der philosophisch-historischen Klasse der Akademie: "Mit großer Beharrlichkeit verfolgt Hartung über Jahre hin sein Ziel, das Gewicht dieser ihm anvertrauten Korporationen zu mehren" (S.235). Er zeigt sich entschlossen, Übergriffe seitens der SED "in aller Schärfe zurückzuweisen" (S.236). 1948, als bereits in Westberlin die Freie Universität offiziell eröffnet wurde, beklagte Hartung in einem Brief an Gerhard Ritter "die planmäßige Sowjetisierung" und bemerkt, "für mich ist nunmehr die Grenze erreicht, hinter die ich mich nicht zurückdrängen lasse" (S.237). Nach 25jähriger Zugehörigkeit vollzog Hartung den Trennungsstrich: "An der Universität habe ich den Kampf aufgegeben, nicht aus Feigheit, auch nicht aus Müdigkeit, sondern aus dem Gefühl heraus, daß ich mich an dem Rückgang mitschuldig mache, wenn ich weiter lese" (S.237). Nach seiner Emeritierung bewahrte Hartung seine starke Bindung an die Akademie der Wissenschaften in Ost-Berlin. Hier konnte er sich einen relativen Freiraum erhalten und Editionen und Forschungsvorhaben verantwortlich weiterführen, bis er 1958 schließlich seine wissenschaftspolitische Vermittlermission als beendet ansehen mußte.

Christoph Führ

Walter E i s e r m a n n, Hermann J. M e y e r, Hermann R ö h r s (Hrsg.): Maßstäbe. Perspektiven des Denkens von Eduard Spranger.

Düsseldorf: Schwann 1983. 335 S., DM 24,-.

Vor mehr als drei Jahrzehnten – dies sei vorausgeschickt – zählte der Rezensent in Tübingen zu Sprangers Hörern, beteiligte sich auch am Fackelzug zu seinem 70. Geburtstag und sah in Spranger (1882-1963) eine letzte Verkörperung des Glanzes der Berliner Universität in der wilhelminischen Ära, ein zeitfernes Monument des preußisch-kulturprotestantischen Idealismus, kurz, einen großen unnahbaren Gelehrten.

Ziel des hier vorzustellenden Sammelbandes ist keine umfassende Auseinandersetzung mit Sprangers vielschichtigem Gesamtwerk. Das Vorhaben der Herausgeber ist bescheidener. Sie wollen begrenzte Fragestellungen, Perspektiven und Ergebnisse des Spranger'schen Denkens kritisch vergegenwärtigen. Anlässe dazu boten der 100. Geburtstag wie der 20. Todestag. Die Beiträge stammen überwiegend von Schülern und Freunden Sprangers, doch kamen auch jüngere Wissenschaftler zu Wort, die Spranger nicht mehr persönlich erlebten.

Vorangestellt ist der Tübinger Festvortrag Otto Friedrich Bollnows "Eduard Spranger zum 100. Geburtstag", der 1982 zuerst in der Zeitschrift für Pädagogik erschien, mit gutem Grund jedoch hier erneut veröffentlicht wurde. Bollnow, bemüht um eine gerecht abwägende Beurteilung, gelang es, "das verbreitete Spranger-Bild an einigen nicht ganz unwesentlichen Punkten zu korrigieren" (S.17). So könne schon die Zuordnung Sprangers zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik nur mit einigem Vorbehalt aufrecht erhalten werden, zumal Spranger selbst diese Bezeichnung nicht benutzte. Falsch scheine es, "Spranger von vornherein in das Prokrustesbett methodologischer Kontroversen zu spannen" (S.16).

Im Blick auf Sprangers zwei große Arbeiten zu Wilhelm von Humboldt betont Bollnow: "So wie Spranger Humboldt zeichnete, wurde nicht nur die Einheit in dessen oft schillernden Äußerungen sichtbar, wurde Humboldt erst eigentlich greifbar, sondern wurde zugleich an seinem Beispiel die Bildungsidee der deutschen Klassik eindrucksvoll zusammengefaßt. Ja, das einfache Schema von Individualität, Universalität und Totalität diente Spranger auch später als Grundgerüst bei der systematischen Behandlung des Bildungsproblems" (S.19).

Das heutige Spranger-Bild sei weitgehend bestimmt von dem durchschlagenden Erfolg seiner "Lebensformen" (1921): "Besonders die aus dem Wandervogel kommende Jugend fand ihr eigenes gärendes Leben darin in geklärter Form wieder... Und doch, wenn ich das Buch heute wieder lese, so habe ich Schwierigkeiten, die ich auch beim heutigen festlichen Anlaß nicht verschweigen darf. Ich finde es ein ermüdendes Spiel formal durchkonstruierter Möglickeiten... Auch die dabei zugrunde gelegte Wertphilosophie scheint mir wenig fruchtbar. Ich finde das Buch in weiten Partien ent-

täuschend" (S.20). Mit der "Psychologie des Jugendalters" (1924), die bis 1979 in 29 Auflagen und in elf Übersetzungen vorlag, ende die Reihe von Sprangers großen Büchern. Wenn man nach den Gründen dafür frage, so sei vor allem zu bedenken, "daß Spranger nie ein reiner, d.h. abseits vom Tagesgeschehen in seine Forschungsarbeit eingeschlossener Wissenschaftler gewesen ist" (S.22). In einer Fülle von Aufsätzen, die seit 1969 in den elf Bänden der "Gesammelten Schriften" vorliegen, nahm Spranger zu pädagogischen und bildungspolitischen Themen Stellung, in denen ein "gewisser konservativer Grundzug seines Denkens" unverkennbar sei (S.24). Bollnow erinnert auch an Sprangers persönliches Schicksal unter der nationalsozialistischen Herrschaft, seinen zeitweiligen Rücktritt vom Berliner Lehramt 1933 und seine zweimonatige Verhaftung nach dem 20. Juli 1944.

Bollnow zählt Spranger nicht "zu den ganz großen Denkern", sondern sieht in ihm vorzugsweise einen großen akademischen Lehrer, der "eine ungeheuer eindringliche Wirkung auf seine Studenten" hatte (S.37): "Er hat Generationen von Gymnasiallehrern ... geformt und sie für ihren Erzieherberuf begeistert... Aber sein Einfluß reichte weit über die Universität hinaus. Er hat ... einen entscheidenden Einfluß auf die Volksschullehrerschaft ausgeübt... Er hat die Sache der Erziehung in zahlreichen Vorträgen vertreten. Er war der Berater in den verschiedensten Gremien. Er hatte entscheidenden Einfluß auf die Errichtung der preußischen Pädagogischen Akademien gehabt. Er hat sich mit Nachdruck für die Anerkennung der beruflichen Bildung eingesetzt. Spranger war, auf eine freilich sehr vereinfachte Formel gebracht, der repräsentative Pädagoge der Weimarer Republik... Er war ein Preuße und nur aus der alten Tradition des Preußentums zu begreifen. Er war in diesem höchsten Anspruch an sich und andere für alle, die ihn gekannt haben, eine schlechthin verehrungswürdige Gestalt" (S.38f.).

Zu den Beiträgern zählen u.a. Albert Reble, Rudolf Lassahn, Heinrich Kanz, Franz Pöggeler, Wolfgang Hinrichs, Manfred Overesch, Hermann Röhrs und Walter Eisermann. Wir müssen uns hier auf wenige Hinweise beschränken. Manfred Overesch äußert sich über "Beobachtungen zur humanistischen Neubesinnung in der deutschen Bildungspolitik nach dem Zweiten Weltkrieg (S.217-227). Der Rückgriff auf die Bildungsidee der deutschen Klassik, wie sie nach 1945 z.B. von Werner Jaeger, Wolfgang Schadewaldt und Spranger vertreten wurde, kam bekanntlich in der großen Aufbruchseuphorie nicht voll zum Zuge. Heute sei die höhere Schule weiter denn je von dem ihr durch Spranger gewünschten Qualitätsideal entfernt: "Die negative Bilanz reicht von einer auffälligen Geringschätzung schon des muttersprachlichen Unterrichts über fehlende Stetigkeit und Tiefe bis hin zu einer zur Konturenlosigkeit führenden Beliebigkeit und Dürftigkeit der Fächerkombinationen und -inhalte. Staat und Gesellschaft beginnen darunter zu leiden. Zahlreicher werdende Diskussionen und Vorträge geben aber zu erkennen, daß die besonders von Spranger nach dem Zweiten Weltkrieg in die Bildungsöffentlichkeit getragenen Gedanken über eine humanistische Neubesinnung ... heute eine

unerhört moderne und geradezu republikanische Bedeutung hätten. Eduard Spranger hat uns etwas zu sagen, wenn wir Herkunft mit Zukunft verbinden wollen" (S.224f.).

Aus umfassender Kenntnis schöpft Hermann Röhrs seinen Beitrag "Eduard Spranger, der Mensch und Gelehrte, im Spiegel seines Briefwechsels" (S.271-292). Die Veröffentlichung der Spranger-Briefe sowie der Protokolle der Berliner "Mittwochs-Gesellschaft" durch Klaus Scholder "widerlegt jene Auslegung, daß Spranger sich seinen Weg durch das Tausendjährige Reich ungebührlich erleichtert habe. Diese Kritik, post eventum mit den überspannten politischen Kriterien einer pluralistischen Demokratie, ist unangemessen" (S.283). Freilich war Spranger, "der sensible und einfühlsame Denker" auch "kein politischer Bekenner oder Revolutionär" (S.283).

Dies verdeutlicht Walter Eisermanns Beitrag "Zur Wirkungsgeschichte Eduard Sprangers" (S.297-325). Hier geht es um Reaktionen auf Sprangers Rücktrittsgesuch im April 1933 in der Zeit der nationalsozialistischen Gleichschaltung der Universitäten. Ausgewertet werden 181 Briefe, Briefkarten und Postkarten, die Spranger auf das Bekanntwerden seines Rücktrittsgesuchs hin erhielt. Die Verfasser sind fast ausschließlich Akademiker aus verschiedenen Berufsgruppen, großenteils aus seinem Schülerkreis. Die Reaktionen sind Belege für die große Sympathie und den starken Einfluß Sprangers auf Lehrer und Hochschullehrer. Spranger wurde als "ein führender Repräsentant der nationalen Idee Deutschlands" angesehen (S.309). "Ob Spranger nun als geistiger Führer der Jugend, als maßgebender Vertreter der Universität und Wissenschaft oder als Repräsentant des nationalen Gedankens in Anspruch genommen wird: Immer verkörpert er die Ideen der Menschenwürde, der Freiheit und der Wahrheit und steht damit im Widerspruch zur politischen Realität des Jahres 1933. Selbst seine nationalsozialistischen Briefpartner hatten ... sich die ‚nationale Erhebung' gewiß anders vorgestellt. Insofern sehen fast alle Adressanten in Spranger die Symbolgestalt eines ‚anderen', ‚besseren', ‚stilleren' Deutschlands" (S.312).

Der Band schließt mit biographischen Stichworten und bibliographischen Hinweisen.

Die Herausgeber betonen im Vorwort, die in dem Band aufgegriffenen Themen bedürften heute dringend der Aufarbeitung, "mit dem Ziel, das für die gegenwärtige pädagogische, philosophische und psychologische Diskussion zweifellos fruchtbare Gespräch über Spranger und sein Werk wieder in Gang zu bringen" (S.7). Doch macht zumal der Beitrag Bollnows deutlich, welche umfassenden Voraussetzungen dafür erfüllt sein müssen, schon in Anbetracht von Umfang und Vielseitigkeit von Sprangers Werk. Bollnow hält es vielleicht heute noch für zu früh, zu einem abschließenden Ergebnis zu kommen. "Aber die Aufgabe kommt auf uns zu" (S.15). Sie lohnt sich.

Christoph Führ

210

Theodor E s c h e n b u r g: Jahre der Besatzung 1945-1949. Mit einem einleitenden Essay von Eberhard Jäckel. (Band 1 der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland in fünf Bänden, herausgegeben von Karl Dietrich Bracher, Theodor Eschenburg, Joachim C. Fest, Eberhard Jäckel).

Stuttgart – Wiesbaden: Deutsche Verlagsgesellschaft, F.A. Brockhaus 1983. 627 S., Halbleder-Ausgabe DM 220,-, Leinenausgabe DM 168,-.

Hans-Peter S c h w a r z: Die Ära Adenauer. Epochenwechsel. 1957-1963. Mit einem einleitenden Essay von Johannes Gross. (Band 3 der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland in fünf Bänden, herausgegeben von Karl Dietrich Bracher, Theodor Eschenburg, Joachim C. Fest, Eberhard Jäckel).

Stuttgart – Wiebaden: Deutsche Verlagsanstalt, F.A. Brockhaus 1983. 462 S., Halbleder-Ausgabe DM 220,-, Leinenausgabe DM 168,-.

Erfreulicherweise liegen nun bereits drei der fünf Bände der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland vor. Sie ist gut lesbar, reich und trefflich bebildert und versucht eine erste umfassende Darstellung der politischen, wirtschaftlichen, kulturellen und sozialen Entwicklung der Bundesrepublik. Sie stützt sich auf zahlreiche Untersuchungen, wertet jedoch auch unveröffentlichtes, bisher nicht zugängliches Quellenmaterial aus. Andererseits ist sicher zu bedenken, daß die Aufarbeitung der Geschichte der Bundesrepublik noch in den Anfängen steckt. Grundzüge jedoch sind hinreichend erforscht. 1981 erschien zunächst der Band 2 von Hans-Peter Schwarz "Die Ära Adenauer – 1949-1957" (vorgestellt in Mitteilungen und Nachrichten Nr. 106/107, Mai 1982, S.162-164). Inzwischen kamen kurz hintereinander die Bände 1 und 3 heraus. Die restlichen beiden Bände sollen 1984 und 1985 erscheinen.

Der erste Band stammt weithin von Theodor Eschenburg, dem Tübinger Altmeister der Politik-Wissenschaft, der heuer seinen 80. Geburtstag feiert. Eschenburg, politisch tief geprägt von der Weimarer Republik, beschreibt auf dem Hintergrund einer reichen politisch-praktischen und publizistischen Erfahrung den Weg von der bedingungslosen Kapitulation 1945 bis zum Grundgesetz und zur Gründung der Bundesrepublik Deutschland. Man hätte den Band auch unter das Motto stellen können: "Vom Chaos zum neuen Staat". Die Herausgeber betonen einleitend, die Bundesrepublik Deutschland habe sich lange gewehrt, ein Staat im vollen Sinne des Wortes zu werden. Unter dem Vorbehalt der Vorläufigkeit "konnte und sollte sich weder ein Staats- noch ein Geschichtsbewußtsein entwickeln" (S.7).

Drei Kapitel stammen aus der Feder anderer Beiträger. So schrieb Hermann Graml über die deutsche Frage und die alliierten Teilungspläne,

Wolfgang Benz über die Bizone (1946-1949) als Vorform des Weststaats sowie über das Ende der Besatzungszeit. Vorangestellt ist ein Essay von Eberhard Jäckel über die geschichtlichen Grundlagen der Bundesrepublik Deutschland. Jäckel greift auf Entwicklungen in früheren Jahrhunderten zurück, erinnert an die späte Bildung des deutschen Nationalstaates, Grundzüge der deutschen gesellschaftlichen Entwicklung, den Weg vom Kaiserreich über das Scheitern der Weimarer Republik zur nationalsozialistischen Herrschaft mit ihren Folgen. In Deutschland habe zwar 1945 keine Revolution stattgefunden, doch war der Umsturz der gesellschaftlichen Ordnung darum nicht weniger einschneidend. Der Anteil der Flüchtlinge an der westdeutschen Bevölkerung, der bis 1960 nahezu auf ein Viertel stieg, führte zu einer tiefgreifenden Veränderung der überlieferten gesellschaftlichen Gliederung und zu einer neuartigen politischen Ordnung.

Im Vordergrund des ersten Bandes stehen – stichwortartig genannt – die bedingungslose Kapitulation 1945, die Einrichtung der Besatzungszonen, die Postdamer Konferenz, der Nürnberger Prozeß, die Gründung der Parteien, der Aufbau des Parlamentarismus von den Ländern her, die Entwicklung der Länderverfassungen, die Wirtschaftspolitik vor und nach der Währungsreform, die Durchsetzung der sozialen Marktwirtschaft und der Marshallplan.

Der dritte Band ist wie der zweite von Hans-Peter Schwarz verfaßt. Er gilt den spannungsreichen Jahren, die dem Ende der Ära Adenauer vorangingen. Eingeleitet wird der Band durch einen Essay von Johannes Gross über "Adenauer oder die Größe des Augenblicks" (S.7-16). Weit ausholend reflektiert Gross den Wandel in der Bewertung historischer Größe. Gross würdigt Adenauers Persönlichkeit und seine Leistungen in einer Form, die weithin Zustimmung finden wird: "Adenauer hinterläßt die Erinnerung an einen politischen Stil, der in Deutschland nicht einheimisch war; Maß und Stetigkeit und zivile Würde, kein Pathos und kein Überschwang; an einen gravitätischen Charme und die Sitten eines bürgerlichen Zeitalters, dem der Kleinbürger noch nicht Vorbild war... Die Frage, ob er ein großer Mann gewesen, mögen die Deutschen getrost beiseite lassen... Konrad Adenauer war, was große Männer selten zu sein pflegen, ein Glück für sein Vaterland" (S.16). Einen Schwerpunkt des dritten Bandes bilden die außenpolitischen Turbulenzen der Jahre 1957-1961. Erinnert sei an das Chruschtschow-Ultimatum und den späteren Berliner Mauerbau, innenpolitisch an die Kurskorrektur im Godesberger Programm der SPD, inzwischen ein weithin obsoleter Orientierungsrahmen. Ehestens im öffentlichen Bewußtsein ist noch die Spiegel-Affäre und der deutsch-französische Vertrag von 1962.

Leider stehen in den Bänden 1 und 3 die kulturpolitischen, schul- und hochschulpolitischen Entwicklungen ganz am Rande. Bezeichnenderweise fehlen z.B. im Sachregister des Bandes 1 Stichworte wie Bildung, Kultur, Theater, Oper, Museum, Hochschulwesen und Universitäten. Lediglich zum Schulwesen finden sich einige verstreute Angaben. So wird im Zusammenhang mit den Parteiprogrammen auf den Streit um die Bekenntnisschule bzw. die

christliche Simultanschule und die Rolle des Elternrechts hingewiesen (S.198 und 253f.).

Die große Debatte über die geistige Erneuerung Deutschlands, in der man auf den Neuhumanismus zurückgriff, bleibt weithin ausgeklammert. Einige verstreute Hinweise finden sich lediglich im Abschnitt über Rundfunk und Presse. Dabei ist in den letzten Jahren über die Bildungspolitik der Nachkriegszeit viel geforscht worden. Mehrere große Untersuchungen zur Re-education-Politik und zum Wiederaufbau des Schul- und Hochschulwesens liegen vor. All dies wünschte man sich im Zusammenhang vergegenwärtigt. Auch ist die Kultusministerkonferenz nicht 1946, wie auf S.253 zu lesen, sondern erst 1948 gegründet worden. Vorläufer war der Zonenerziehungsrat in der britischen Zone. Unerwähnt bleibt die gemeinsame Sitzung der Kultusminister aller vier Besatzungszonen am 19./20. Februar 1948 in Stuttgart. Diese erste und zugleich letzte gesamtdeutsche Kultusministerkonferenz wäre eines Hinweises wert gewesen.

Auch in Band 3 finden wir über die bildungspolitischen Entwicklungen der Jahre 1957 bis 1963 so gut wie nichts. Erinnert sei hier an die große Debatte, die der 1959 vom Deutschen Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen verabschiedete Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens hervorrief. Damals zeichnete sich der erst in der zweiten Hälfte der sechziger Jahre voll durchschlagende Wandel in den Zielvorstellungen der Bildungspolitik bereits ab. Internationale Vergleiche des Bildungswesens im Rahmen des Europarats, der OECD und der EG verstärkten in der Bundesrepublik schon Ende der fünfziger Jahre die Vorstellung, daß das deutsche Schulwesen mit den gesellschaftlichen Entwicklungen nicht schrittzuhalten vermochte. 1957 wurde der Wissenschaftsrat gegründet, dessen Gutachten und Empfehlungen die Hochschullandschaft umgestalteten. Schwarz umreißt zwar zutreffend Adenauers bildungspolitische Vorstellungen; Adenauer hielt bekanntlich nichts von forcierter Akademisierung der Bevölkerung und wollte lieber das Realschulwesen, die Ingenieurschulen und die Technischen Hochschulen ausgebaut sehen (S.361). Doch lesen wir nichts darüber, daß z.B. in jenen Jahren tatsächlich die Ingenieurschulen planmäßig unter Mithilfe der Kultusministerkonferenz großzügig ausgebaut wurden – damals ein wichtiger Fortschritt im Bildungsbereich.

So bleibt nur die Anregung, im Schlußband in einem Sonder-Essay die Entwicklung des Schul- und Hochschulwesens, ja der Kulturpolitik allgemein, von 1945 bis 1980 zu skizzieren. Es wäre schade, wenn in dieser ersten Gesamtdarstellung der Geschichte der Bundesrepublik gravierende Lücken blieben. Noch lassen sie sich schließen.

Christoph Führ

Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Herausgegeben von Otto B r u n n e r †, Werner C o n z e, Reinhart K o s e l l e c k. Band 3: H-Me.

Stuttgart: Klett – Cotta 1982. 1128 S., DM 238,-, bei Subskription DM 188,-.

Noch immer ist bei Pädagogen und Bildungshistorikern viel zu wenig bekannt, welch große Orientierungshilfen die "Geschichtlichen Grundbegriffe" bieten. Über die Bände 1, 2 und 4 wurde bereits in "Mitteilungen und Nachrichten" berichtet (siehe Nr. 69/70 – Juli 1973; Nr. 86/87 – August 1977 und Nr. 94/95 – Juni 1979). Vielleicht weckt der Begriff "Lexikon" falsche Vorstellungen. Im Unterschied zu gängigen Lexiken mit einer Vielzahl von Stichworten konzentriert sich das auf 6 Bände mit voraussichtlich mehr als 6000 Seiten veranschlagte Gesamtwerk "Geschichtliche Grundbegriffe" auf nur rd. 120 Termini. Schon jetzt läßt sich sagen, daß dieses Werk zu den Großleistungen der deutschen Historiographie der letzten Jahrzehnte zählt. Seit 1961 wird es vom Heidelberger Arbeitskreis für moderne Sozialgeschichte betreut. Vornehmlich die Deutsche Forschungsgemeinschaft und das Land Baden-Württemberg fördern es finanziell.

Redaktor des 3. Bandes war Reinhart Koselleck. Im Vorwort erinnert er an zwei maßgebliche inzwischen verstorbene Mitglieder des Arbeitskreises, an Otto Brunner und Dietrich Hilger, denen der Band gewidmet ist. Otto Brunner (1898-1982), ein vor allem in der mittelalterlichen Sozial- und Verfassungsgeschichte bahnbrechender Gelehrter, habe, wie Koselleck betont "die Wege erschlossen, auf denen sich die Begriffsgeschichte und die Sozialgeschichte dauernd ergänzen müssen, um kritisch kontrollierbare Ergebnisse erzielen zu können. Durch seinen nüchternen und klugen Rat hat Brunner das Gemeinschaftsunternehmen initiieren geholfen, wofür wir ihm zu tiefem Dank verpflichtet bleiben" (S.VI).

Wie schon in früheren Rezensionen erwähnt, werden nur solche Stichworte berücksichtigt, an denen insbesondere soziale Wandlungsprozesse der letzten 200 Jahre ablesbar sind. Auf Antike, Mittelalter, Renaissance, Reformation und Humanismus wird nur insoweit zurückgegriffen, wie dies für die Wortgeschichte unerläßlich ist. Da sich seit der Mitte des 18. Jahrhunderts ein tiefgreifender Bedeutungswandel klassischer Topoi vollzog und ältere Begriffe neue Sinngehalte gewannen, gilt es, diese Entwicklungen begriffsgeschichtlich zu analysieren – ein Forschungsansatz, der sich bereits in der Philosophie- und in der Theologiegeschichte als fruchtbar erwies.

Als Quellen werden nicht nur im engeren Sinne geschichtswissenschaftliche Texte, sondern auch charakteristische theologische, juristische, ökonomische oder naturwissenschaftliche Schriften herangezogen, auch die literarischen und philosophischen Klassiker. Selbst Zeitungen, Zeitschriften, Briefe und Tagebücher werden berücksichtigt.

In Band 3 geht es um folgende Stichworte: Herrschaft, Hierarchie, Ideologie, Imperialismus, Industrie, Gewerbe, Interesse, Internationale (International, Internationalismus), Kapital (Kapitalist, Kapitalismus), Kommunismus, Konservativ, Konservatismus, Krieg, Krise, Kritik, Legitimität, Legalität, Liberalismus, wirtschaftlicher Liberalismus, Macht, Gewalt, Marxismus, Materialismus – Idealismus, Mehrheit (Minderheit, Majorität, Minorität), Menschheit (Humanität, Humanismus). Diese Stichworte wurden von 24 Historikern bearbeitet. Mancher Beitrag umfaßt mehr als 100 Seiten, hat also geradezu monographischen Charakter.

Einen Schwerpunkt dieses Bandes bildet die Aufarbeitung zentraler marxistischer Begriffe (etwa in den Stichworten Ideologie, Kommunismus, Kapital, Kapitalismus, Marxismus und Materialismus). Ähnliches gilt für die großen politischen Kontrahenten, die Konservativen und Liberalen, die – gemäß dem Schicksal des Alphabets – in diesem Band gleichfalls vertreten sind. So ist der Band gewissermaßen ein Kompendium zur Geistes- und Sozialgeschichte zumal des 19. Jahrhunderts.

Auch pädagogische Literatur wurde weitgehend berücksichtigt. Dafür drei Beispiele: Im Stichwort "Herrschaft" wird ausführlich die sog. Hausväterliteratur erwähnt (S.41f.). Beim Stichwort "Industrie" wird auch die Schrift von Heinrich Philipp Sextroh "Über die Bildung der Jugend zur Industrie" (Göttingen 1785) zitiert (S.265). Unter den Quellen zum Stichwort "Imperialismus" wird zur Verdeutlichung der Lebensraum-Ideologie der Nationalsozialisten selbst der Beschluß eines Reichslehrganges der Gau-Sachbearbeiter im nationalsozialistischen Lehrerbund vom Februar 1938 herangezogen (S.231).

Besonders relevant für die Bildungsgeschichte ist der Beitrag "Menschheit (Humanität, Humanismus)" (S.1063-1128), verfaßt von Hans Erich Bödeker. Dieser Artikel ergänzt die schon vorliegenden Stichworte "Bildung" (Band 1) und "Pädagogik" (Band 4). Eingangs wird der ungewöhnlich weitgehende Bedeutungswandel des Begriffes "Menschheit" herausgearbeitet. Ursprünglich ein christologischer Fachterminus, der die Wesensnatur des Menschen in Christus (im Unterschied zur Gottheit) beschreibt, wurde der Begriff im 18. Jahrhundert zum Oberbegriff für "alle Menschen". "Humanität", zuerst im 16.Jahrhundert eingedeutscht, wird zumal von Niethammer, dem bayerischen Gymnasialreformer, um 1800 als Neologismus in der pädagogischen Diskussion "bewußt als Selbstbezeichnung der gymnasial-pädagogischen Richtung geprägt. ‚Humanismus' steigt im Vormärz zum geschichtlichen Grundbegriff auf, der in den theoretischen und politischen Richtungskämpfen zur geschichtsphilosophischen Deutung verwandt wird" (S.1064). Den Begriff "Neu-Humanismus" führte der Berliner Philosoph und Bildungshistoriker Friedrich Paulsen 1885 ein, um den deutsch-griechischen Humanismus der Humboldt-Ära vom italienisch-römischen der Renaissance zu unterscheiden (S.1126).

Bödeker verdeutlicht die emanzipatorische Funktion des Menschheitsbegriffs im Zeitalter der Aufklärung, mit der sich vor allem Herder ausein-

andersetzt und sie in weltgeschichtliche Perspektiven rückt. Im Verlaufe des 19. Jahrhunderts wird dann der aufklärerische wie der neuhumanistische Menschheitsbegriff von konservativer wie von marxistischer Seite vielfältiger Kritik unterzogen. Im Ausblick skizziert Bödeker die begriffsgeschichtliche Entwicklung bis hin zu Scheler, Heidegger, Horkheimer, Carl Schmitt und Gehlen. Hier hätte es nahegelegen, auch die Humanismus-Debatte der Nachkriegszeit, an der sich z.B. Werner Jaeger, Heinrich Weinstock und Wolfgang Schadewaldt beteiligten, mit in den Blick zu nehmen.

Abschließend sei nochmals anerkennend hervorgehoben, in wie prägnanter und übersichtlicher Form Begriffsgeschichte hier entfaltet wird. – Eine höchst anregende und für die Bildungshistoriker unerläßliche Lektüre.

Christoph Führ

Volkmar B a u l i g: Auffälliges Schülerverhalten. Pädagogische Maßnahmen auf ausagierendes Verhalten.

Weinheim: Beltz 1982. 237 S., DM 46,-.

Verhältnismäßig groß ist die Zahl der Schüler, die im Unterricht durch Lern- und Verhaltensstörungen auffallen. Durch diese Kinder werden an den Lehrer erhöhte Anforderungen pädagogischer und psychologischer Art gestellt, denen er aber – besonders bei vermehrt und hochgradig auftretenden Störungen – nicht immer zufriedenstellend gewachsen zu sein scheint. Gefühle der Ohnmacht und Unsicherheit werden in einem solchen Fall seine Arbeit erschweren. Überdies wird seine Suche nach fundiertem Rat und gezielter Hilfe aufgrund einer verbreiteten Konzeptlosigkeit in diesem Bereich nur wenig erfolgreich sein. Vor eine solche Situation sah sich der Autor des Buches gestellt, als er als Lehrer eine Klasse massiv aggressiver Kinder im Rahmen einer Kleinklasse für Verhaltensgestörte in einem Frankfurter Tagesheim übernahm. Aus der Notwendigkeit und dem Verlangen, eine dauerhafte Änderung der ausagierenden Verhaltensweisen zu erzielen, entstand seine vorliegende Studie.

Der Einstieg in die dargelegte Problematik erfolgt durch eine differenzierte Erfassung der Entstehungsbedingungen aggressiven Verhaltens. Hierzu werden mehrere Aggressionstheorien herangezogen, so beispielsweise psychoanalytische Erklärungsmuster nach Freud, die Konzeption des sog. Adgredi nach Ammon, die Frustrations-Aggressions-Hypothese von Dollard u. Miller, lerntheoretische Aggressionsvorstellungen sowie verschiedene Sozialisationsgesichtspunkte. – Im zweiten Teil seiner Ausführungen befaßt sich

Baulig mit pädagogisch-therapeutischen Möglichkeiten, die zu einer Revision der Verhaltensstörungen beizutragen imstande sind. In diesem Rahmen werden zunächst milieutherapeutische Vorgehensweisen erörtert, und zwar in erster Linie Aichhorns Konzept der Therapie Dissozialer sowie die Methoden, Einsichten und Erfahrungen, die von Redl u. Wineman aus ihrer Arbeit mit ausagierenden Kindern stammen. Anschließend wird, unter Einbeziehung weiterer Konzepte aus der Verhaltensgestörtenpädagogik, die Relevanz der gewonnenen Erkenntnisse für das hier angeschnittene Thema diskutiert. – Nach diesen mehr theoretisch ausgerichteten ersten beiden Kapiteln stellt der Autor im dritten Teil des Buches, dem Kernstück der Abhandlung, seine insgesamt dreijährigen Unterrichtsmaßnahmen vor, deren generelles Ziel es war, das stark ausagierende Verhalten der anfangs sechs bis acht Jahre alten Schüler zu mindern. Mit diesem Unterrichtsversuch verband er gleichzeitig die Absicht, ein Unterrichtsmodell für die Betreuung aggressiver Kinder in Kleinklassen zu liefern. Am Anfang seiner diesbezüglichen Darlegungen gibt der Autor seine konzeptionelle Grundposition wieder, die sich sowohl auf grundlegende Prinzipien stützt – wie z.B. affektive Neuorientierung; Erfolgsorientierung; Prinzip durchgängiger Konfliktverarbeitung – als auch einige zentrale Einwirkungsmöglichkeiten ins Auge faßt – z.B. pädagogische Einwirkungen auf Stigmatisierungen, Maßnahmen zur Konfliktverarbeitung und Ich-Stützung, Ausbau der Frustrationstoleranz, Förderung der Realitätsorientierung. Als eine wichtige Voraussetzung für die Durchführung und Effektivität der pädagogischen Einwirkungen hält Baulig die Erstellung einer psychosozialen Analyse seiner Schüler. Anhand eines Fallbeispiels veranschaulicht er, wie eine solche aussehen könnte und welche Schlußfolgerungen sich gegebenenfalls aus ihr für das gesteckte Ziel ableiten lassen. Wie er dieses nun im einzelnen zu realisieren suchte, zeigt der Autor exemplarisch in den anschließenden Darlegungen. In ihnen gibt er dem Leser einen ausführlichen Einblick in seinen eingeschlagenen Weg. Dieser beinhaltet eine Fülle von pädagogisch-psychologischen Vorgehensweisen, deren jeweilige Intention, Begründung und Durchführung detailliert vermittelt werden. Mit den dann folgenden Betrachtungen nimmt Baulig in Form einer kritischen Nachschau eine Einschätzung seiner Arbeitsergebnisse vor. – Im vierten und letzten Teil seines Buches werden die Konsequenzen erörtert, die sich für die Arbeit mit Verhaltensauffälligen aus dem Unterrichtsversuch ableiten lassen. Sie beziehen sich u.a. auf die Beschaffenheit des Unterrichtsmaterials, auf die Organisation eines Beratungssystems, auf die Verhaltensgestörtenpädagogik an den Grundschulen und auf die Gestaltung der Lehrerausbildung im Hinblick auf die hier diskutierte Problemlage.

Eine Beurteilung des vorliegenden Buches läßt sich in folgenden Punkten zusammenfassen:

- Es ist dem Autor als ein Verdienst anzurechnen, einen wesentlichen Beitrag zur Schließung der in diesem Bereich vorhandenen Lücke beigesteuert zu haben. Insbesondere der Praktiker, der tagtäglich mit aggressiven Kindern zu tun hat, findet hier eine Vielzahl von Hinweisen, die er für seine eigene Arbeit gebrauchen kann.

- Die Studie ist in sich logisch aufgebaut und gut untergliedert. Die vielen berücksichtigten Gesichtspunkte werden folgerichtig miteinander verknüpft und abgehandelt. Der Inhalt ist sprachlich klar und verständlich abgefaßt.

- Die Lesbarkeit ist allerdings durch die engzeilige Schreibweise des Textes über die vielen Seiten hinweg beeinträchtigt.

- An verschiedenen Stellen wäre es günstig gewesen, wenn der Autor den Text mehr gestrafft hätte. So wird z.B. Freuds Todestriebkonzept, das ohnehin als überholt gilt, zu breit erörtert. Dagegen wäre es meines Erachtens von Vorteil gewesen, wenn die sozialen Lerntheorien der Aggression ausführlicher behandelt worden wären.

- Bauligs überwiegend ausgeübte Vorgehensweise, die jeweiligen Theorien und Konzepte zu "zerpflücken" und aus ihnen nur diejenigen Befunde herauszuziehen, die ihm für die eigene Unterrichtsarbeit brauchbar erscheinen,mutet eklektisch und subjektiv an. Man fragt sich zunächst, ob es nicht besser gewesen wäre, wenn er sich stringent nur an ein einziges, in sich geschlossenes Konzept – z.B. an die Gesetzmäßigkeiten der Lerntheorie oder der Kommunikationsforschung – gehalten hätte. Angesichts der schwierigen Situation, vor der Baulig durch die gehäufte Aggressivität seiner Schüler stand, erscheint aber seine Methode verständlich und dürfte wohl noch am ehesten praktisch zu realisieren gewesen sein.

- Aus der vom Autor bevorzugten psychoanalytischen Orientierung resultieren häufig vorschnelle, vereinfachende und unbewiesene Deutungen, die selbst schon wie Stigmatisierungen wirken und die besser vermieden worden wären.

- Die von Baulig angegebene Erfolgskontrolle (S.199f.) erscheint mir zu vage. Zum Zwecke einer objektiven Einschätzung der Wirksamkeit der Unterrichtsmaßnahmen wäre es nötig gewesen, neutrale Beobachter eine Beurteilung zu verschiedenen Zeiten und möglichst mit bewährten Einschätzskalen vornehmen zu lassen.

Im ganzen gesehen liegt hier ein Werk vor, durch das die Intention des Verfassers, ein Unterrichtsmodell für die Betreuung aggressiver Kinder zu entwerfen, als gelungen zu betrachten ist. Es ist dem Buch aufgrund der vielen Anregungen, die es zu geben vermag, eine weite Verbreitung zu wünschen.

Rolf Kühn

Maria L a n g f e l d t – N a g e l: Der Einfluß der Schulbildung auf die Intelligenztestleistungen. Eine Längsschnittuntersuchung.

Bern: Lang 1982. 145 S., SFR 36,-.

Es gibt zahlreiche Studien, in denen herkömmlicherweise intellektuelle Fähigkeiten des Schülers die Rolle der unabhängigen Variablen in bezug auf eine abhängige Variable (z.B. Schulerfolg) einnehmen. Im vorliegenden Buch verfolgt Maria Langfeldt-Nagel einen anderen Ansatz, und zwar wird die gemessene Intelligenz als eine von der Schulbildung abhängige Kriteriumsgröße angesehen. Die vom einzelnen Schüler besuchte Schulart wird hierbei als ein globaler Umweltfaktor aufgefaßt, der – so die Annahme – über einen größeren Zeitraum hinweg mehr oder weniger auf das kognitive Vermögen des Schulkindes einwirkt.

Um Art und Ausmaß einer solchen Einflußnahme statistisch abklären zu können, diskutiert die Autorin zunächst mehrere methodische Probleme, die im Rahmen von Längsschnittuntersuchungen und bei Veränderungsmessungen auftauchen können. Nach diesen einleitenden Erörterungen werden die Ergebnisse verschiedener empirischer Untersuchungen angeführt, die ebenfalls die hier angeschnittene Thematik behandeln. An die dann folgende Darstellung der Hypothesen, in denen eine je nach Curricula und Schulbesuchsdauer unterschiedliche Einwirkung der Schulbildung auf die Intelligenztestleistungen postuliert wird, schließt sich die Beschreibung des Versuchsplanes, der eingesetzten Testverfahren, der Stichprobe, der Durchführung der Untersuchung sowie der verwendeten statistischen Methoden an. Die letzteren werden auf insgesamt 19 Seiten ausführlich besprochen.

Die Untersuchung läßt sich kennzeichnen als eine Sekundäranalyse eines Satzes von Daten ehemaliger Hauptschüler (N = 133) und Gymnasiasten (N = 294). Als Maß der intellektuellen Leistung liegen die Ergebnisse aus dem Prüfsystem für Schul- und Bildungsberatung PSB (Horn, 1969) vor. Der Zeitraum zwischen der Eingangs- und Enduntersuchung, d.h. zwischen der vierten Grundschulklasse und der zehnten bis zwölften Klasse Gymnasium bzw. dem dritten Berufsschuljahr, beträgt sieben Jahre. Die von der Auto

rin vorgenommene Auswertung besteht darin, daß die über die Zeit veränderten Intelligenzprofile und Intelligenzstrukturen beider Schülergruppen miteinander verglichen werden, wobei immer dann, wenn es möglich ist, mehrere Kontrollvariablen statistisch konstant gehalten werden.

Die dargestellten Befunde bestätigen in mehreren Fällen die Arbeitshypothesen, wonach die Schulbildung einen Einfluß sowohl auf die Intelligenztestprofile als auch auf die Intelligenteststrukturen ausübt. Beachtet werden müssen hier aber die teilweise differentiell unterschiedlichen Ergebnisse in den nach dem Geschlecht der Probanden homogenisierten Untergruppen. Überraschend und dem Forschungsstand in diesem Bereich weitgehend zuwiderlaufend ist der Befund, daß sowohl Jungen als auch Mädchen eine Dedifferenzierung der Faktorenstrukturen bei der Enduntersuchung aufweisen und daß diese Dedifferenzierung bei den Gymnasiasten ausgeprägter ist als bei den Hauptschülern!

Die ermittelten Ergebnisse werden im letzten Kapitel des Buches eingehend diskutiert. In diesem Rahmen stellt M. Langfeldt-Nagel ein allgemeines Entwicklungsmodell vor, mit dem ihre Befunde eher in Einklang zu bringen sind als mit den herkömmlichen Modellen zur Ausprägung der Intelligenzstruktur. Abgeschlossen wird das Buch damit, daß verschiedene Folgerungen für die Praxis aufgezeigt werden.

Eine kritische Stellungnahme gegenüber diesem Werk führt zu folgenden Punkten:

- Der Leser, insbesondere der an pädagogisch-psychologischer Forschung interessierte, findet hier eine Längsschnittstudie vor, die aufgrund sorgfältiger, statistischer Analysen zu differenzierten Befunden gekommen ist.

- Leider jedoch bleiben die Ergebnisse nur auf die untersuchte Stichprobe wegen deren fehlender Repräsentativität beschränkt. Wie auch die Autorin betont, wäre es wünschenswert gewesen, wenn neben den relativ wenigen Angaben zur Zusammensetzung der Schülergruppen weitere Merkmale (Randbedingungen) zur Verfügung gestanden hätten. Eine größere Kontrolle der Zusammenhänge und damit eine größere Sicherheit in der Ursache-Wirkungs-Zuschreibung wäre auf diese Weise zu erzielen gewesen. Dies hätte sich auch besonders vorteilhaft erwiesen bei den teilweise zu kleinen Untergruppen (z.B. N = 48, weibliche ehemalige Hauptschüler).

- Der Wert der vorliegenden Untersuchung dürfte mehr im Bereich der Grundlagenforschung liegen. Anregungen zu ähnlich gearteten Hypothesen und zu weiteren empirischen Arbeiten bietet das von der Autorin aufgestellte allgemeine Entwicklungsmodell. Für die Praxis sind die Ergebnisse eher spärlich und z.T. lapidar, wenn sie nicht gar Anlaß zu Mißverständnissen geben (s. Ausführungen im Abschnitt "Folgerungen für die Praxis", S.112 ff.); denn viele Eltern könnten sich nun – wenn sie sich "blind" den Schlußfolgerungen anvertrauten und keine weiteren Kriterien zu Rate zögen – übereilt entschließen, ihr Kind statt zur Hauptschule

auf das Gymnasium zu schicken, weil dort offensichtlich intellektuelle Fähigkeiten stärker ausgebildet werden.

- Ein Nachteil der Studie liegt darin, daß die unabhängige Variable "Schulbildung" zu komplex ist. Aufgrund dieser Tatsache lassen sich aus den Ergebnissen leider keine konkreten Maßnahmen zur Veränderung bestimmter Gegebenheiten ableiten.

- Es wäre günstig gewesen, wenn die einleitende Fragestellung, die sehr knapp gehalten ist, stärker ausgeführt worden wäre. Auf diese Weise wäre es möglich gewesen, einen besseren Überblick über den Gesamtrahmen zu vermitteln, in den die Untersuchung eingebettet ist. So aber fragt sich der Leser, was das Besondere dieser Untersuchung ist, d.h. wie sie sich von den anderen bereits vorliegenden Studien, deren Befunde meist im Sinne der Fragestellung ausgefallen sind, unterscheidet.

Rolf Kühn

III. ANKÜNDIGUNGEN UND HINWEISE

Neuerscheinungen

Aus dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung sind erschienen:

STUDIEN UND DOKUMENTATIONEN ZUR DEUTSCHEN BILDUNGSGESCHICHTE, herausgegeben von Christoph Führ und Wolfgang Mitter:

Band 22 Theodor B a l l a u f f: Funktionen der Schule. 2. durchgesehene Auflage. Köln und Wien: Böhlau 1984, 516 S., DM 48,-. ISBN 3-412-08883-8.

Aufgrund langjähriger Studien kam der Verfasser auf den Gedanken, sich nicht an eine "Geschichte der Schule" zu wagen, sondern in historischen Längsschnitten systematische Fragen der Konstitution der Schule zu beantworten. Wir können uns heute nicht über zu geringes Interesse an der Schulgeschichte beklagen. Außerordentlich Beachtliches ist ins Licht unseres Geschichtsbewußtseins erhoben worden. In den letzten Jahrzehnten hat sich eine differenzierte "Schulpädagogik" herausgebildet. Nicht immer blieb diese der geschichtlichen Herkunft ihrer Themen und Probleme eingedenk. Darüber ging manche geschichtlich erreichte Einsicht verloren. Das Buch unternimmt es, die "Funktionen" der Schule in einer historischen Systematik aufzufinden und zu ordnen.
Wichtig wird der Weg von den trivialen, alltäglichen Funktionen der Schule zu den paideutischen. Die Unumgänglichkeit und Eigenart von Bildung ist gerade in den eifernden Auseinandersetzungen der letzten hundert Jahre nur zu deutlich geworden; wir müssen diesem "Ergebnis" Rechnung tragen. Das Buch möchte zugleich einen ausführlichen begründeten Beitrag zur modernen Schulkritik bringen.

Band 24 David P h i l l i p s: Zur Universitätsreform in der britischen Besatzungszone 1945 – 1948. Köln und Wien: Böhlau 1983, 202 S., DM 34,-. ISBN 3-412-01283-1.

David Phillips, Dozent am Department of Educational Studies der Universität Oxford, ist durch Forschungen auf dem Gebiet der Hochschulentwicklung der Nachkriegszeit in der britischen Zone Deutschlands ausgewiesen. Phillips hat wichtige – bisher größten-

teils unveröffentlichte – Dokumente zusammengestellt, welche die Vorgeschichte des sog. blauen "Gutachtens der Hochschulreform" (1948) in neues Licht rücken. Sie geben die Kritik wieder, die 1947 von der Delegation der British Association of University Teachers gegen die ihrer Auffassung nach zu milde gehandhabte Entnazifizierung im Hochschulbereich geäußert wurde. In einer ausführlichen Einleitung wird die von der britischen Besatzungsmacht betriebene Hochschulpolitik kommentiert.

Band 25 Hans-Jürgen A p e l: Das preußische Gymnasium in den Rheinlanden und Westfalen 1814 – 1848. Die Modernisierung der traditionellen Gelehrtenschulen durch die preußische Unterrichtsverwaltung. Köln und Wien: Böhlau 1984, 341 S., DM 54,-. ISBN 3-412-09683-0.

Die Einführung des preußischen Gymnasiums in den Rheinlanden und Westfalen zwischen 1814 und 1848 ist bisher weithin ununtersucht. Neue Quellen ermöglichen erstmals eine umfassende Darstellung. Herangezogen werden z.B. Berichte der damaligen Schulaufsicht und der Direktoren, Schulakten, Schülerlisten und Schulprogramme. Bildungstheorie und Reformpraxis des Gymnasiums erscheinen in neuem Licht. Dabei wird deutlich, daß in jenen Jahren Grundformen gymnasialer Schulorganisation entwickelt wurden, die bis in unsere Zeit die höheren Schulen prägen: z.B. Jahresklassen, Versetzungsordnungen, regelmäßige Leistungs- und Verhaltensbeurteilungen, verbindliche Lehrpläne und Prüfungsbestimmungen für das Abitur. So entsteht ein realistisches Bild der damaligen Schulwirklichkeit, der Lebens- und Berufssituation der Gymnasiallehrer.

STUDIEN ZUM UMGANG MIT WISSEN, herausgegeben von Bernhard Kraak und Gudrun Eckerle:

Band 1 Gudrun E c k e r l e: Wissenschaftliche Grundbildung. Von der Notwendigkeit, mit Wissen umgehen zu können. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft 1983, 173 S., DM 25,-. ISBN 3-7890-0938-5.

Wissenschaftliche Grundbildung war ein zentrales Ziel der verschiedenen Reformen der Sekundarstufen; in der Unterrichtspraxis mißrät es nur allzu oft zur Anhäufung von bruchstückhaftem wissenschaftlichem Wissen. In diesem Band wird zum ersten Mal ein didaktischer Entwurf vorgelegt, der das Ziel als "Fähigkeit zum Umgang mit Wissen" auffaßt und daher nicht Inhalte auswählt, sondern Arbeitsformen vorschlägt. Grundlage ist die Analyse von Vorgehens-

weisen bei der Arbeit an typischen wissenschaftlichen Fragestellungen. Die Autorin hat diese Vorgehensweise zu Schrittfolgen verdichtet und verwendet sie als Organisationsmuster für die Arbeit an entsprechenden Fragen. In vielfältigen Beispielen verdeutlicht sie, wie Lehrer und Dozenten die Organisationsmuster bei der Erarbeitung und Anwendung fachlichen Wissens einsetzen können. – Das Buch enthält einen ausführlichen Überblick über die Geschichte des Begriffs "wissenschaftliche Grundbildung" in den Bildungsreformen nach dem Zweiten Weltkrieg und setzt sich auseinander mit dem negativen Komplementärbegriff "Verwissenschaftlichung".

STUDIEN ZUR PÄDAGOGISCHEN PSYCHOLOGIE. herausgegeben von Bernhard Kraak:

Band 21 Bernhard K r a a k und Dietlinde N o r d – R ü d i g e r: Berufliche Motivation und berufliches Verhalten. Zur Frage geschlechtstypischer Unterschiede. Göttingen, Toronto, Zürich: Verlag für Psychologie, Dr. C.J. Hogrefe 1984, 145 S., DM 18,50. ISBN 3-8017-0218-9.

In der Diskussion über die Berufstätigkeit von Frauen wird häufig von zwei Annahmen ausgegangen: 1. Den meisten Frauen sind berufliche Ziele im Vergleich zu außerberuflichen Zielen im ganzen weniger wichtig als den meisten Männern, mindestens dann, wenn sie nicht durch ihre Ausbildung hochqualifiziert sind. 2. Frauen haben eine andere Rangordnung beruflicher Ziele als Männer. – Beide Annahmen wurden durch eine Befragung berufstätiger Frauen und Männer mittlerer und unterer beruflicher Qualifikation und Position geprüft. Das Ergebnis war, daß sich die Frauen und Männer in ihrer beruflichen Motivation nicht unterschieden. Auch die Rangordnungen ihrer beruflichen Ziele stimmten in hohem Grade überein. Die Ergebnisse sind besonders überzeugend, weil die Aussagen der Befragten durch ein interessantes methodisches Vorgehen geprüft wurden: Die Berufstätigen wurden in zwei unterschiedlichen Kontexten befragt, einmal im Zusammenhang allgemeiner Lebensziele und allgemeiner Auffassungen über ihre berufliche Situation und ihre beruflichen Chancen und ein andermal bezogen auf eine konkrete berufliche Entscheidung. In den entscheidungsbezogenen Aussagen sind die Übereinstimmungen zwischen den Frauen und Männern in der Motivation besonders hoch. – Die Frauen und Männer unterschieden sich aber in der Einschätzung ihrer beruflichen Chancen. Frauen erwarten in geringerem Maß, daß sie mehr Selbständigkeit und mehr Einfluß am Arbeitsplatz erreichen können. Trotzdem ist ihr berufliches Engagement, wie es sich z.B. in ihren Weiterbildungsaktivitäten zeigt, ebenso ausgeprägt wie das der Männer, aber sie sind

224

stärker motiviert, sich als leistungsfähig zu erweisen. – Die Autoren diskutieren, welche theoretischen Schlußfolgerungen im Hinblick auf Annahmen von Sozialisationstheorien und welche praktischen Schlußfolgerungen, z.B. für das Bildungswesen, aus den empirischen Daten gezogen werden können.

STUDIES IN ASIAN EDUCATIONAL AND SOCIAL ISSUES, herausgegeben von Rolf Vente, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung:

Vol. 1 Rolf V e n t e und Chow Kit B o e y: Education and Train - ing for Industrial Development in Singapore and other ASEAN Countries. The Role of Private Corporations, Foreign Aid, and Regional Cooperation. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft 1984 und Singapore: Maruzen Asia 1984, 175 S., kart., DM 35,50. ISBN 3-7890-0941-5.

Die ASEAN-Länder weisen, wenn auch in unterschiedlich starkem Maße, eine schnelle industrielle Entwicklung auf. Weitere Fortschritte auf diesem Gebiet hängen davon ab, ob das Bildungs- und Ausbildungswesen den sich aus dieser industriellen Entwicklung ergebenden Ansprüchen genügen, also die benötigten Fachkräfte in hinreichender Quantität und Qualität zur Verfügung stellen kann. Der vorliegende Bericht stellt die Strukturen der Bildung und Ausbildung für die industrielle Entwicklung in ASEAN-Ländern, insbesondere in Singapur sowie Malaysia und Indonesien, dar. Darüber hinaus behandelt der Bericht aber drei weitere Fragen, zu denen bisher noch wenig Informationen vorliegen, die aber als von besonderer Bedeutung für die weitere Entwicklung angesehen werden: die Rolle, die private, insbesondere ausländische, Unternehmen bei der Ausbildung spielen; welche Unterstützung durch ausländische Hilfe gewährt wird und welche Möglichkeiten zu einer regionalen Kooperation betehen. Bezogen auf die drei Themenkreise befaßt sich die Untersuchung mit den Systemen, Institutionen und Programmen des Bildungs- und Ausbildungswesens zunächst in Singapur. Dabei wird Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen der Unternehmen und den in Singapur regional konzentrierten Aus- und Weiterbildungsprogrammen für Teilnehmer auch aus anderen asiatischen Ländern besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Parallel dazu werden im zweiten Hauptteil Systeme, Institutionen und Programme des Bildungs- und Ausbildungswesens in Malaysia und Indonesien (und teilweise auch der anderen ASEAN-Länder) dargestellt.

Rolf Vente und Hermann Avenarius: Indonesische Studenten in Deutschland: Strukturen und Determinanten der Reintegration. Saarbrücken und Fort Lauderdale, Fla., USA: Verlag Breitenbach 1984, 132 S., ca. DM 24,-. ISBN 3-88156-258-3. = CIM-Arbeitsmaterialien 4. Centrum für Internationale Migration und Entwicklung (CIM), Frankfurt am Main.

Vorwort des Herausgebers: "Mehr als 30 000 Studenten aus Entwicklungsländern an deutschen Hochschulen – das entfacht immer wieder die Diskussion um den Nutzen und Wert eines Auslandsstudiums von Angehörigen der Entwicklungsländer.
Zuletzt hat die von Bundesregierung, Ländern und Gemeinden eingesetzte Kommission "Ausländerpolitik" Empfehlungen zu Grundsätzen für den Aufenthalt von Aus- und Fortzubildenden abgegeben, die – wenn sie so verwirklicht werden – eine Reduzierung besonders auch der Studenten aus Entwicklungsländern zur Folge haben werden. Diese Empfehlungen wurden vornehmlich aus aufenthaltsrechtlichen Gründen abgegeben. Aber auch aus entwicklungspolitischer Sicht werden Bedenken gegen ein Studium von Studenten aus Entwicklungsländern in der Bundesrepublik erhoben.
In der hier vorgelegten Arbeit wird nun an dem Beispiel der indonesischen Studenten versucht, den Stellenwert eines solchen Auslandsstudiums zu bestimmen. Im Rahmen einer Evaluierung der Unterstützung von zwei indonesischen Verbänden, die sich u.a. zur Aufgabe gemacht haben, die Reintegration nach Indonesien durch eigene Aktivitäten zu fördern, haben es die Autoren Vente und Avenarius neben der Untersuchung des Reintegrationsproblems unternommen, Umfang, Bedeutung und Merkmale des Studiums von Indonesiern in der Bundesrepublik herauszuarbeiten. Sie kommen dabei zu dem Ergebnis, daß dieses nicht nur für die betreffenden Absolventen selbst, sondern auch für Indonesien von erheblicher Bedeutung ist, ja sie sehen in der Hochschulausbildung den wichtigsten entwicklungspolitischen Beitrag der Bundesrepublik für Indonesien. Nicht zuletzt weisen sie eindringlich auf den Nutzen hin, den die Bundesrepublik aus den in der Studienzeit erwachsenen Bindungen zieht.
Die Zahl der indonesischen Studenten in der Bundesrepublik hat sich schon in den letzten Jahren erheblich zugunsten der Studienorte Japan und USA vermindert. Es wäre erfreulich, wenn die Ergebnisse der vorliegenden Studie dazu beitragen könnten, wieder eine realistischere und positivere Einstellung zum Studium von Studenten aus Entwicklungsländern zu gewinnen und diese Entwicklung – die nicht nur Indonesier betrifft – umzukehren."
(Dr. Hans Werner Mund, CIM)

FORSCHUNGSBERICHTE AUS DER ABTEILUNG PSYCHOLOGIE:

Reinhold S. J ä g e r und Karlheinz B a u e r: Psychologische Nachsorge von Krebskranken. Beiträge zur Tagung 1. Frankfurter Treffen "Psychosoziale Nachsorge von Krebskranken". Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 1983, 175 S., DM 20.-.

In 13 Beiträgen wird die Thematik des 1. Frankfurter Treffens "Psychosoziale Nachsorge von Krebskranken" widergespiegelt. Es ging bei der Tagung um vier wesentliche Aspekte der Nachsorge: Therapiekonzepte, Evaluation von Therapie und Versorgungsmodellen, Evaluation des diagnostisch-therapeutischen Prozesses und Entwicklung eines verbindlichen Therapiekonzepts. Es zeigt sich, daß in der Bundesrepublik Deutschland bislang kein Ansatz existiert, der den Erfordernissen eines kontrollierten Versorgungsmodells entspricht.

ANSCHRIFTEN DER AUTOREN

Dr. Wolfgang Hörner
Ruhr-Universität Bochum – Institut für Pädagogik
Postfach 102148, 4630 Bochum 1

Dr. Clive Hopes
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Schloßstr. 29, 6000 Frankfurt 90

Dr. Peter Jehle
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Schloßstr. 29, 6000 Frankfurt 90

Christoph Kodron, Dipl.-Soz.
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Schloßstr. 29, 6000 Frankfurt 90

Prof. Dr. Bernhard Kraak
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Schloßstr. 29, 6000 Frankfurt 90

Dr. Rolf Kühn
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Schloßstr. 29, 6000 Frankfurt 90

Dr. Cornelia Mattern
FernUniversität Hagen
Postfach 940, 5800 Hagen

Prof. Dr. Wolfgang Mitter
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Schloßstr. 29, 6000 Frankfurt 90

Dietlinde Nord-Rüdiger, Dipl.-Psych.
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Schloßstr. 29, 6000 Frankfurt 90

228

Dirk Randoll, Dipl.-Päd.
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Schloßstr. 29, 6000 Frankfurt 90

Berthold Schaaf
Martinstr. 23, 6057 Dietzenbach-Heinberg

Dr. Manfred Weiß
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Schloßstr. 29, 6000 Frankfurt 90

Dr. Hermann Zayer
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Schloßstr. 29, 6000 Frankfurt 90

229

MITTEILUNGEN
DER GESELLSCHAFT ZUR FÖRDERUNG PÄDAGOGISCHER FORSCHUNG E.V. (GFPF)

Programm der GFPF-Jahrestagung am 25. und 26. Oktober 1984 in der Theodor-Heuss-Akademie Gummersbach-Niederseßmar

Erziehender Unterricht – Fiktion und Faktum?

Am Donnerstag, dem 25. Oktober 1984:

Ab 14 Uhr Anreise

14.30 Kaffee

15.00-15.20 Begrüßung, Eröffnung, Einführung.
Prof.Dr. Jürgen D i e d e r i c h, Universität Frankfurt/Main, Tagungsleiter.
Herbart heute? Erinnerung an eine Problemstellung und aktuelle Problemlagen in Jugendforschung, Schulpädagogik, Schulpolitik und -verwaltung, Unterrichtswissenschaft.

15.20-16.00 Schulischer Rahmen und Problemlagen.
Prof. Dr. Horst R u m p f, Universität Frankfurt/Main.
Können Lehrer erziehen – oder nur die Schule? Pädagogisches Handeln in einer Sozialisationsagentur, der Lehrer zwischen Allmacht und Ohnmacht, Erziehungsschule oder Unterrichtsanstalt, Autonomie der Schulgemeinde unter heteronomer Verwaltung: Wie Organisation und Recht von Lehrern **als Hindernisse erlebt** werden.

16.00-16.30 Kaffee

16.30-17.10 Rechtlicher Rahmen und Problemlagen.
Min.-Dirig. i.R. Siegfried T i e b e l, Düsseldorf.
Können Lehrer erziehen – oder nur Eltern? Erziehung im Schulrecht und im Verfassungsrecht, als Pflicht der Eltern oder Elternrecht, aktuelle Bemühungen darum, die Grenzen erzieherischen Handelns der Lehrer durch Lehrpläne etc. bis Gerichtsurteile abzustecken:
Wie Organisation und Recht von der Verwaltung **als Hilfe gedacht** werden.

17.10-18.15 Rückfragen zu beiden Referaten und Aussprache im Plenum.

18.30 Abendessen.

19.30 Mitgliederversammlung; anschließend: Gespräch am Kamin.

Am Freitag, dem 26. Oktober 1984:

9.00-9.40 Unterricht als Interaktionssystem.
Prof.Dr. Niklas L u h m a n n, Universität Bielefeld.
Können Lehrer erziehen oder nur der Unterricht? Das Selbstverständnis des Lehrers im Interaktionssystem Unterricht und die Rolle des Begriffes "Erziehender Unterricht" im Wissensbestand pädagogischer Reflexion: Wie sich der Widerspruch zwischen den Perspektiven der beiden vorhergehenden Referate im Lichte neuer Begriffsbildungen aufklären läßt.

9.40-10.00 Rückfragen und Aussprache im Plenum.

10.00-12.30 Arbeitsgruppen zu den drei Referaten/Problembereichen unter der gemeinsamen Frage, welche Folgerungen aus den Referaten zu ziehen seien für die Forschung zu

1. **Schule**: Schulgemeinde, Kollegium, Schulleitung
2. **Politik**: Schulpolitik, -recht, Schulverwaltung
3. **Unterricht**: Planung, Durchführung und Reflexion

12.30-13.30 Mittagessen

13.30-14.30 Berichte der Arbeitsgruppen, Rückfragen und Aussprache im Plenum (Moderation Diederich)

14.30-15.00 Kaffee

15.00-16.00 Podiumsdiskussion der Referenten und Moderatoren "Erziehender Unterricht" – Fiktion und Faktum?

Ab 16.00 Abreise

Keine Tagungsgebühr; von den Teilnehmern zu tragender Kostenanteil für Unterkunft und Verpflegung: DM 60,–.

STUDIEN UND DOKUMENTATIONEN ZUR DEUTSCHEN BILDUNGSGESCHICHTE

Deutsches Intitut für Internationale Pädagogische Forschung – Forschungsstelle für Bildungsgeschichte – Hg. von Christoph Führ und Wolfgang Mitter

Eine Auswahl:

7 **Schule und Eltern in der Weimarer Republik.** Von Luise Wagner-Winterhager. 1979. 393 S. Br. 3-412-05982-X. 38,—

8 **Zur Sozialgeschichte der preußischen Provinzialgewerbeschulen im 19. Jh.** Von Christiane Schiersmann. 1979. 520 S. Br. 3-412-06082-8. 48,—

9 **Umerziehung in der britischen Zone 1945—1949.** Von Günter Pakschies. 1979. 421 S. Br. 3-412-06182-4. 38,—

10 **Zum Bildungsgesamtplan d. Bund-Länder-Kommission.** Die Einführung des Art. 91 b in d. Grundgesetz u. d. Prozeß d. Bildungsplanung. Von Karin S. Poeppelt. 1978. 395 S. Br. 3-412-06282-0. 38,—

11 **Staat und höhere Schule.** Ein Beitrag z. dt. Bildungsverfassung vom Anfang d. 19. Jhs. bis zum 1. Weltkrieg. Von Helga Romberg. 1979. 659 S. Br. 3-412-06382-7. 58,—

12 **Schulreform im aufgeklärten Absolutismus.** Mit Quellenanhang. Von Hanno Schmitt. 1979. 508 S. Br. 3-412-06482-3. 48,—

13 **Schulreform in der britischen Zone v. 1945—1949.** Von Maria Halbritter. 1979. 434 S. Br. 3-412-06582-X. 42,—

14 **Die preußische Fortbildungsschule.** Eine Studie zum Problem der Hierarchisierung beruflicher Schultypen im 19. Jh. Von Klaus Harney. 1980. 217 S. Br. 3-412-06682-6. 32,—

15 **Bildung und Auslese.** Von Peter Koppenhöfer. 1980. 514 S. Br. 3-412-06782-2. 48,—

16 **Zur Theorie und Praxis des Gymnasialunterrichts (1900—1930).** Von Benno Schmoldt. 1980. 387 S. Br. 3-412-06882-9. 42,—

17 **Bewahranstalt — Kleinkinderschule — Kindergarten.** Aspekte nichtfamiliärer Kleinkindererziehung in Deutschland im 19. Jh. von Brigitte Zwerger. 1980. 343 S. Br. 3-412-06982-5. 38,—

18 **Schulpädagogen in der 2. Hälfte des 19. Jhs.** Von Dieter Henk. 1981. 223 S. Br. 3-412-07082-3. 32,—

19 **Der Nationalsozialistische Lehrerbund.** Von Willi Feiten. 1981. 350 S. Br. 3-412-07182-X. 38,—

20 **Erziehung und Volksbildung in Altwürttemberg.** Von Michael Herbert. 1982. 530 S. Br. 3-412-07282-6. 54,—

21 **Pädagogik und Politik in der preußischen Reformzeit.** Von Heinz Stübig. 1982. 121 S. Br. 3-412-07382-2. 24,—

22 **Funktionen der Schule.** Hist.-systemat. Analysen zur Scolarisation. Von Theodor Ballauff. 2., unv. Aufl. 1984. 516 S. Br. 3-412-07482-9. 48,—

23 **Das braunschweigische Gymnasium in Staat und Gesellschaft.** Von Bernd Schönemann. 1983. 250 S. Br. 3-412-00183-X. 42,—

24 **Universitätsreform in der britischen Zone Deutschlands.** Von David Phillips. 1984. XI, 202 S. Br. 3-412-01283-1. 34,—

25 **Das preußische Gymnasium in den Rheinlanden und Westfalen 1814—1848.** Die Modernisierung d. traditionellen Gelehrtenschulen durch die preußische Unterrichtsverwaltung. Von Hans-Jürgen Apel. 1984. XI, 341 S. Br. 3-412-09683-0. 54,—

BÖHLAU VERLAG KÖLN WIEN

Erziehung und die Vielfalt der Kulturen

Der Beitrag der Vergleichenden Erziehungswissenschaft

Bericht der 11. Konferenz der Comparative Education Society in Europa (Würzburg, 3.–8.7.1983).

Hg. von Wolfgang Mitter und James Swift.

Bildung und Erziehung, Beihefte, Bd. 2/I–II. 2 Bde. Zus. ca. 620 S. Br. ISBN 3-412-03284-0. Ca. DM 98,—

Inhalt: W. Mitter, Education and the diversity of cultures . . .; M. Laeng: Culture et multiculturalisme entre le passé et l'avenir; N. Uygur, Sprache, Kultur und Erziehung – eine Besinnung über die gegenwärtige Multikulturalität in Westeuropa; M.O.A. Durojaiye, Multiculturalism – a challenge for African education; B. Dilger, Ein makroskopischer Vergleich sowjetischer und chinesischer Nationalitätenpolitik im Bildungswesen; P. Orefice: Un problème de l'éducation multiculturelle: Le rapport entre „connaissances disciplinaires" et „connaissances communes"; M. Soëtard: Education (multi)cultural(isme) et . . . sauvagerie essentielle – approche philosophique et historique; S. Kokhuis, Educational theory in a transcultural perspective . . .; C.G. Guadilla, Hegemony and theoretical production – dependency of peripheral countries on the scientific discourse of the „center" paradigms; R.M. Ibañez, Bases et conditions pour une éducation multiculturelle; W. Stephan, Education in multicultural societies: . . .; O. Anweiler/F. Kuebart: „Internacional'noe vospitanie" und „multicultural education" – Aspekte eines Vergleichs zweier politisch-pädagogischer Konzepte . . .; J.J. Smolicz, Multiculturalism and an overarching framework of values: Educational responses to assimilation, interaction and separatism in ethnically plural societies; G. Donmall, Form and function of language in pluralist societies: . . .; R.K. Goodenow, Multicultural education: A fifty year perspective on policy issues; T. Kozma, Multiculturalism and educational development in Hungary; J. Tusquets, Alternatives du bilinguisme en Catalonie; N. Grant, Multiculturalism and multicultural education: The case of Scotland; Henk Van daele, Politics and educational change in trilingual Belgium; M. Petty, The Argentine educational system and its impact on peripheral regions; F. Lunetta, Die ethnisch-sprachlichen Minderheiten in Italien unter dem Aspekt der Identitätswahrung in Gesellschaft und Schule; M.B. Sutherland, Assimilations and incompatibilities in the education of immigrants' children; A.M. Goguel, Les jeunes d'origine étrangère et l'école française: . . .; C. Brock, West Indians in Britain and their education . . .; M. Crespo and G. Pelletier, Academic performance and social integration among Montréal young immigrants . . .; F.O. Radtke, Magische Praxis – Ursprünge und Folgen der Maßnahmen-Pädagogik; R. Hayhoe and J. Henze, Chinese-Western scholarly exchange: A challenge for Comparative Education; N'sougan Agblemagnon, Appel de la communauté scientifique et universitaire africaine en faveur d'une véritable communication interculturelle dans la domaine de l'éducation; A.D. Marquez/E. Sobrino, L'Amérique Latine et les Caraïbes: Racines, apports, réidentification et projet culturel; Ch. Inglis, The role of multiculturalism in Singapore's education system; R. Nestvogel, Education and society in Algeria: Disparities between intentions and achievements; H. Simon-Hohm, Afrikanische Sozialisation im Widerspruch zwischen modernen und traditionellen Gesellschaftsnormen; E. King, The expanding frontier of pluralism; M. Pecherski, Jugendliche in Polen und ihre Vorbereitung zur Berufsarbeit; B. Meyer, Youth and social change: The emergence of an alternative society; B. Holmes, Cultural diversity and education (General Report) M. McLean, Ethnic initiatives in education: Private supplemantary schools with special reference to Englang and Wales; B.R. Porter, Families and schools: Co-stewards for multicultural education; D. Turner, Educational choices and minority communities; L. Boucher, Integration of immigrants: Some Swedish perspectives; M. Téfiani, Education et diversité culturelle; R. Süßmuth, Abgedrängt in die Arbeitslosigkeit? Junge Frauen zwischen Arbeitslosigkeit und Selbsthilfe.

Bereits erschienen:

Sekundarschulbildung und Hochschule. From Secondary to Higher Education Erfahrungen und Probleme in Großbritannien und der Bundesrepublik Deutschland. Hg. von Oskar Anweiler und Arthur G. Hearnden. 1983. Bildung und Erziehung, Beiheft 1. XII, 293 S., Tab. u. Abb. i. T. Br. ISBN 3-412-02082-6. DM 54,—

Böhlau Verlag Köln Wien

QUELLEN UND DOKUMENTE ZUR GESCHICHTE DER BERUFSBILDUNG IN DEUTSCHLAND

Herausgegeben von Karlwilhelm Stratmann unter Mitarbeit von Klaus Kümmel und Günter Pätzold

Reihe A: 20. Jahrhundert

1 **Quellen und Dokumente zur betrieblichen Berufsbildung 1918-1945.** Hg.: Günter Pätzold. 1980. XVII, 357 S. Ln. DM 96,– ISBN 3-412-05679-X

2 **Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsbildung 1918-1945.** Hg.: Klaus Kümmel. 1980. XIV, 337 S. Ln. DM 96,– ISBN 3-412-05779-7

3 **Quellen und Dokumente zur betrieblichen Berufsbildung 1945-1980.** Hg.: Günter Pätzold. 2 Bände. In Vorbereitung.

4 **Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsbildung 1945-1982.** 2 Halbbände. Hg.: Gustav Grüner unter Mitarbeit von Wolfgang Scherer und Wolfgang Derkau. 1983. 4/1: XVIII, 316 S., 4/2: IV, S. 317–640. Ln. Zus. DM 198,– ISBN 3-412-03683-8

5 **Zur Geschichte des Berufsbildungsgesetzes 1875-1981.** Hg.: Günter Pätzold. 1983. X, 318 S. Ln. DM 96,– ISBN 3-412-02382-5

Reihe B: 19. Jahrhundert

1 **Quellen und Dokumente zur Berufsbildung 1800-1869.** Hg.: Karlwilhelm Stratmann und Anne Schlüter. 1983. X, 320 S. Ln. DM 96,– ISBN 3-412-02182-2

2 **Quellen und Dokumente zur betrieblichen Berufsbildung 1869-1918.** Hg.: Anne Schlüter und Karlwilhelm Stratmann. 1984. Ca. 320 S. Ln. Ca. DM 96,– ISBN 3-412-02684-0

3 **Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsbildung 1869-1918.** Hg.: Hanns-Peter Bruchhäuser und Antonius Lipsmeier. 1984. Ca. 320 S. Ln. Ca. DM 96,– ISBN 3-412-03384-7

Reihe C: Ausgewählte Problembereiche und Lösungskonzepte

1 **Quellen und Dokumente zur weiblichen Berufsbildung.** Hg.: Anne Schlüter. Ca. 320 S. Ln. Ca. DM 96,–

BÖHLAU VERLAG KÖLN WIEN

Studien zur Internationalen Erwachsenenbildung

Beihefte zum Internationalen Jahrbuch der Erwachsenenbildung

Herausgegeben von Joachim H. Knoll

Band 1: **Erwachsenenbildung in Südostasien**
Von Peter Failer. 1981. XVI, 412 S., zahlr. Tab. und Schemata im Text. Br. DM 88,—. ISBN 3-412-03780-X

Band 2: **Erwachsenenbildung als Gegenstand der internationalen Diskussion**
Dargestellt am Beispiel der UNESCO »Recommendation on the Development of Adult Education« und am Prinzip des lebenslangen Lernens. Von Ute Günther. 1982. IX, 342 S. Br. DM 64,—. ISBN 3-412-02681-6

Band 3: **Lernbedingungen und Lernen Erwachsener in HSA- und FOR-Lehrgängen des zweiten Bildungswegs**
Von Jürgen Walter. 1982. VIII, 471 S. Br. DM 88,—
ISBN 3-412-01182-7

Band 4: **Universitäre Erwachsenenbildung**
Die deutschen Hochschulen von der Populärbildung zum weiterbildenden Studium. Von Wolfgang H. Swoboda. 1983. X, 314 S. Br. DM 58,—. ISBN 3-412-00283-6

Band 5: **Erwachsenenbildung und Gesetzgebung**
Entstehung, Praxis und Auswirkung des Niedersächsischen Gesetzes zur Förderung der Erwachsenenbildung (1970 bis 1981). Von Joachim H. Knoll, Franz Pöggeler und Wolfgang Schulenberg. 1983, XVIII, 384 S. Br. DM 58,—
ISBN 3-412-03583-1

Böhlau Verlag Köln · Wien

Sozialwissenschaftliches Forum

Eine Auswahl:

6 **Das Bilderbuch als Kommunikationsmedium im Vorschulalter**
Ein Beitrag zur Theorie des Bilderbuches. Von Annegret Latsch. 1978. VII, 211 S., zahlr. Tabellen und Abb. i. Text, 27 Abb. i. Anhang Br.

7 **Jugendkriminalität in Osteuropa**
Deutungen, Dynamik, Daten. Von Wolf Oschlies. 1979. XIII, 217 S., zahlr. Tabellen und Abb. i. Text. Br.

8 **Schulpolitik und Pädagogik der deutschen Sozialdemokratie an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert**
Von Norbert Schwarte. 1979. XIV, 514 S. Br.

9/I-V **Jugend in Osteuropa**
Band 1: Einführung, Anspruch und Realität kommunistischer Jugendpolitik. Von Wolf Oschlies mit einem Vorwort von Rudolf Lassahn. 1980. XIII, 179 S., Br. Band 2: Polens Jugend — Kinder der Solidarność? 1982. 308 S. Br. Band 3: Rumäniens Jugend — Rumäniens Hoffnung. 1983. 271 S. Br. (Die Bände 4 – 5 — Bulgarien, CSSR — sind in Vorbereitung.)

10 **Zur Psychologie der Versuchsperson**
Eine sozialpsychologische Studie der sogen. „Verbalen Konditionierung". Von Rolf H. Bay. 1981. IX, 306 S., zahlr. Tab. u. Grafiken i. Text. Br.

11 **Streitpunkt Dogma**
Materialien zur Systemtheorie und Systemkritik kommunikativen Handelns in der Kirche. Von Thomas A. Bauer. 1982. 292 S. Br.

12 **Gewerkschaftliche Bildungsarbeit und gewerkschaftliche Reproduktion**
Empirische Untersuchungen zur Jugendbildungsarbeit im Bezirk Westfalen der Industriegewerkschaft Chemie-Papier-Keramik. Von Peter Drewek. 1982. XX, 575 S., 172 Tab. Br.

13 **Devianztheorie und Strafgefangene**
Eine empirisch soziologische Studie. Von F.-W. Meyer und G. Weber. 1981. XIV, 352 S. Br.

14 **Motiv und Zweck**
Studien zum Verhältnis von Individuum und bürgerlicher Gesellschaft. Von Jost Bauch. 1981. 357 S. Br.

15 **Georg Kerschensteiners Abendschule und die Arbeitslehre der Gegenwart**
Von Eike-Volkmar Kötteritz. 1981. XI, 218 S., Abb. und Tabellen i. Text. Br.

16 **Fachwahl unter Numerus clausus-Bedingungen**
Von Hartmut Schweitzer. 1981. XVI, 330 S. Br.

17 **Frühkindlicher Autismus**
Von Mechthild Sievers. 1982. 216 S. Br.

18 **PsychotherapeutischeBehandlung von Lernbehinderten und Heimkindern**
Von Helga Awiszus-Schneider u. Dorothea Meuser. 1983. XIII, 203 S. Br.

19 **Betriebliche Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis**
Von Siegfried Zelber. 1983. 132 S., zahlr. Tab. i. T. Br.

20 **Ursachenerklärung im Unterricht**
Attributionsabhängiges Lehrerverhalten und seine Wirkung auf den Schüler. Von Christa Fischer. 1983. VIII, 274 S. Br.

Böhlau Verlag Köln Wien

Sammlungen der Gesetze, Verordnungen, Erlasse, Bekanntmachungen zum Elementar- bzw. Volks-Schulwesen im 19./20. Jahrhundert

In Nachdrucken hg. von Michael Klöcker

Diese Sammlungen dokumentieren die zunehmende Verdichtung des staatlichen Zugriffs auf die Ausgestaltung des niederen Bildungssektors. Umfassend werden die Intentionen und Mittel der Bildungspolitik offengelegt, und zwar in ihrem „bürokratischen Gefälle" von zentralen Oberbehörden über Mittel- bis hin zu Unterbehörden. Detaillierte, sozialgeschichtlich höchst aufschlußreiche Einblicke werden vermittelt in die Absichten, Bedingungen, äußeren und inneren Erscheinungsformen des Lehrens und Lernens.

Band 1:

Sammlung der Verordnungen und Bekanntmachungen, welche in Bezug auf das Elementar-Unterrichtswesen für den Regierungsbezirk Aachen erlassen worden sind.

Hg. von Karl Ritsch. Aachen 1835. Mit zwei Nachträgen, Aachen 1838 und 1845. 3 Teile in einem Band. Mit einer Einleitung neu hg. von Michael Klöcker. 186; VIII, 144; VIII, 148 S. Ln. ISBN 3-412-03784-2. DM 174,–

Zur Subskription werden angeboten:

Band 2:

Der Volksschuldienst. Die wichtigsten Gesetze, Erlasse, Verfügungen und Entscheidungen, betr. das Volksschulwesen, im Auszuge zunächst für westfälische Lehrer und Lehramtszöglinge zusammengestellt.

2., ergänzte und erweiterte Aufl. Arnsberg i.W. 1910. Mit einer Einleitung neu hg. von Hans Georg Kirchhoff. 398, XXI S. Ln. ISBN 3-412-03684-9.
Subskriptionspreis bis 31. 12. 1984 DM 124,–. Späterer Ladenpreis ca. DM 152,–.

Band 3:

Sammlung der gesetzlichen Bestimmungen und Vorschriften des Elementar-Schulwesens im Bezirke der Königl. Regierung zu Düsseldorf;

nebst einer historischen Einleitung in die Verwaltung des öffentlichen Unterrichts ... von Hermann Altgelt. Düsseldorf 1841. Mit einer Einleitung neu hg. von Michael Klöcker.
XIII, 268 S. Ln. ISBN 3-412-03984-5.
Subskriptionspreis bis 31. 12. 1984 DM 90,–. Später Ladenpreis ca. DM 105,–.

Böhlau Verlag Köln Wien

Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung

1. Jahrgang 1984 Heft 2

BEST COPY AVAILABLE

Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung

Im Auftrag des Forschungskollegiums des
Deutschen Instituts für Internationale
Pädagogische Forschung

herausgegeben
von

Hermann Avenarius, Hansgeorg Bartenwerfer,
Theodor Hanf, Bernhard Kraak, Wolfgang Mitter,
Hasso v. Recum, Rolf Vente

1. Jahrgang 1984 Heft 2

BÖHLAU VERLAG KÖLN WIEN

239

Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung

Im Auftrag des Forschungskollegiums des
Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung

herausgegeben von

Prof. Dr. Hermann Avenarius, Prof. Dr. Hansgeorg Bartenwerfer,
Prof. Dr. Theodor Hanf, Prof. Dr. Bernhard Kraak,
Prof. Dr. Wolfgang Mitter, Prof. Dr. Hasso v. Recum,
Prof. Dr. Rolf Vente

Geschäftsführender Herausgeber:	Prof. Dr. Hasso v. Recum
Redaktion:	Dr. Rosemarie Klaus-Roeder
Anschrift von Herausgebern und Redaktion:	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung Schloßstraße 29-31, Postfach 90 02 80 D-6000 Frankfurt a. M. 90

Der Jahrgang umfaßt 2 Hefte (insgesamt ca. 320 Seiten).

Manuskripte und **Rezensionsexemplare** bitten wir, an die Redaktion zu richten.

Manuskripte sind, möglichst nach Anfrage, in satzfertigem Zustand, einseitig beschrieben zu übersenden. Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Haftung übernommen. Die Verfasser tragen für ihre Beiträge die Verantwortung. Eine Verpflichtung zur Aufnahme von Entgegnungen besteht nicht. – Die Auswahl der Arbeiten zur Rezension behält sich die Redaktion vor. Rücksendung unverlangt zugesandter Rezensionsexemplare kann nicht vorgenommen werden.

Autorenkorrekturen gehen, soweit sie mehr als 10% der Satzkosten eines Beitrags ausmachen, zu Lasten des Verfassers.

Sonderdrucke: Jeder Verfasser erhält kostenlos 20 Sonderdrucke eines Beitrags, weitere (höchstens 30) liefert der Verlag zum Preis von DM 0,15 je Seite. Sie sind vor Drucklegung zu bestellen.

Werbeanzeigen und Beilagen besorgt der Verlag (Niehler Straße 272-274, D-5000 Köln 60).

Die in dieser Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Übersetzung, Nachdruck- auch von Abbildungen-, Vervielfältigung auf photomechanischem oder ähnlichem Wege oder im Magnettonverfahren, Vortrag, Funk, und Fernsehsendung sowie Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen – auch auszugsweise – bleiben vorbehalten. Werden von einzelnen Beiträgen oder Teilen von ihnen einzelne Vervielfältigungsstücke im Rahmen des § 54 UrhG hergestellt und dienen diese gewerblichen Zwecken, ist die dafür nach Maßgabe des Gesamtvertrages zwischen der Inkassostelle für urheberrechtliche Vervielfältigungsgebühren GmbH, D-6000 Frankfurt/M., Großer Hirschgraben 17-21, und dem Bundesverband der Deutschen Industrie e.V., D-5000 Köln, Habsburgerring 2-12, vom 15. 7. 1970 zu zahlende Vergütung an die Inkassostelle zu entrichten. Die Vervielfältigungen sind mit einem Vermerk über die Quelle und den Vervielfältiger zu versehen. Erfolgt die Entrichtung der Gebühren durch Wertmarken der Inkassostelle, so ist für jedes vervielfältigte Blatt eine Marke im Werte von DM 0,40 (bzw. DM 0,15) zu verwenden.

© by Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung,
Schloßstraße 29-31, Postfach 90 02 80, D-6000 Frankfurt am Main 90

Satz und Druck: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

ISSN 0176-3806

240

INHALT

EDITORIAL 231

Hans Heckel zum 80. Geburtstag 233

I. BEITRÄGE

Education in Culturally Segmented States
Issues - Policies - Perspectives 239

Introduction 239
Einführung 241

Heribert Adam:
Combatting Racism 243

Lawrence Schlemmer:
Education and Change in South Africa 253

Antoine Nasri Messarra:
Le système éducatif libanais et la sauvegarde
des identités culturelles 267

Theodor Hanf:
The Political Function of the Educational
System in Culturally Segmented States 281

Bernhard Kraak:
Die Verantwortung der Wissenschaftler für die Folgen 301

Ursula Fehnemann:
Die Entwicklung im Recht des Schulbeginns der Bundesländer seit 1975 313

Hermann-Günter Hesse und Dorothea Bender-Szymanski:
Auswirkungen schulischer und außerschulischer Erziehung auf die kognitive Entwicklung
– Eine Problematisierung aufgrund neuerer interkultureller psychologischer Forschung – 343

II. REZENSIONEN 371

III. ANKÜNDIGUNGEN UND HINWEISE 401

ANSCHRIFTEN DER AUTOREN 404

EDITORIAL

Die hier als Neuerscheinung vorliegende "Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung" bringt durch ihren Namen zum Ausdruck, daß die internationale Wissenschaftsentwicklung die Erziehungs- und Bildungsforschung zu einer Sozialwissenschaft geformt hat. Darüber hinaus hat sich ein erweiterter Bildungsbegriff eingebürgert, der die Gesamtheit der vielfältigen Erscheinungsformen von Bildung und Erziehung umfaßt. Die dadurch bedingte Komplexität des Forschungsgegenstandes verlangt zu ihrer Durchdringung das Zusammenwirken verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen. Zugleich ist in einer immer mehr zusammenwachsenden Welt das nationale Bildungsgeschehen Bestandteil weltweiter Entwicklungen, so daß die nationale Perspektive einer internationalen und interkulturellen Horizonterweiterung bedarf.

Daraus ergibt sich die Zielsetzung der Zeitschrift: Sie informiert über Forschungsbemühungen, deren Gegenstand die Wechselwirkungen zwischen Bildung und Gesellschaft in ihren pädagogischen, sozialen, psychischen, ökonomischen, rechtlichen und administrativen Dimensionen sind. Das Erkenntnisinteresse an diesen Wechselwirkungen wird in besonderer Weise stimuliert durch die von einer Akzeptanzkrise begleiteten ideellen und strukturellen Wandlungen und Umbrüche in der westlichen Industriekultur des ausgehenden 20. Jahrhunderts – bei gleichzeitig ungebrochener Leitbildwirkung der technisch-industriellen Zivilisation außerhalb des Westens, insbesondere bei sich industrialisierenden Teilen der Dritten Welt.

Schon dies ist ein Hinweis darauf, warum die "Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung" den internationalen und interkulturellen Vergleich ebenfalls mit Vorrang behandelt. Andere gute Gründe kommen hinzu: Viele Hypothesen der Bildungsforschung können nur durch Untersuchungen, die sich auch mit anderen Ländern und Kulturen befassen, bestätigt oder widerlegt werden. Wichtige Einsichten der Bildungswissenschaften wurden während der

letzten Jahrzehnte vor allem im internationalen und interkulturellen Vergleich gewonnen. Aber auch der eigenen wie der internationalen Bildungspraxis kommt die internationale Horizonterweiterung aufgrund der dabei gewonnenen Erfahrungen zugute.
Die Zeitschrift sieht ferner eine wichtige Aufgabe in der Präsentation und Verbreitung der Ergebnisse empirischer Forschung. Damit wird der zentralen Funktion empirischer Forschung im Rahmen einer sozialwissenschaftlich orientierten Erziehungs- und Bildungsforschung entsprochen, aber auch ihre grundsätzliche Bedeutung unterstrichen: Empirische Forschung trägt zum Fortschritt sozial- und bildungswissenschaftlicher Theorie bei und dient zugleich den Bedürfnissen der Bildungspraxis.

Als Neuerscheinung kann die "Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung" gleichwohl auf Erfahrung und Tradition zurückgreifen. Sie ist hervorgegangen aus den "Mitteilungen und Nachrichten" des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung, die nach dreißigjährigem Bestehen letztmals mit der Nr. 112/113 im November 1983 erschienen sind. Die "Mitteilungen und Nachrichten" waren zunehmend über den begrenzten Rahmen einer Hauszeitschrift hinausgewachsen und hatten mit einem sich erweiternden Leser- und Autorenkreis in einer breiteren Öffentlichkeit Fuß gefaßt und Resonanz gefunden. So lag es nahe, eine dieser Entwicklung angemessene Zeitschrift mit neuem Profil ins Leben zu rufen und ihr Betreuung durch einen Verlag zu sichern. Der Böhlau Verlag hat diese Aufgabe in dankenswerter Weise übernommen und das Unternehmen von Beginn an ermutigt und gefördert.

Prof. Dr. Hasso von Recum
Geschäftsführender Herausgeber

Hans Heckel zum 80. Geburtstag

Das Schulrecht gehört mittlerweile nicht mehr zu den vergessenen und unterentwickelten Gebieten des öffentlichen Rechts. Viele Monographien und zahlreiche Aufsätze in Fachzeitschriften behandeln Themen aus diesem Bereich. Die Rechtsprechung der Verwaltungsgerichte hat inzwischen einen beeindruckenden Umfang und ein beachtliches Maß an Differenzierung angenommen. Im Verfassungsrecht hat das Schulrecht geradezu eine Vorreiterrolle übernommen: Das Bundesverfassungsgericht hat in mehreren Entscheidungen, die die Stellung der Schüler und Eltern gegenüber der Schule betreffen, mit seiner "Wesentlichkeitstheorie" dem Grundsatz vom Vorbehalt des Gesetzes eine neue Dimension eröffnet.

Der hohe Rang, der dem Schulrecht in Rechtswissenschaft und Rechtsprechung zukommt, ist neueren Datums. Noch Anfang der 70er Jahre traf zu, was Hans Heckel 1957 im Vorwort zur 1. Auflage seiner "Schulrechtskunde" festgestellt hatte: "Es dürfte wenig Bereiche von annähernd gleicher Lebensmächtigkeit geben, innerhalb derer so viele rechtliche Unsicherheiten und Unklarheiten bestehen wie im Schulwesen. Die Literatur zum Schulrecht ist ungewöhnlich mager; eine zusammenfassende Gesamtdarstellung größeren Umfanges fehlt seit Jahrzehnten. Außer wenigen Einzelschriften und Aufsätzen liegen lediglich Textsammlungen vor."

Das Schulrecht als eigenes Rechtsgebiet geformt, es ins Bewußtsein der Fachgenossen und der Öffentlichkeit gerückt zu haben, ist das bleibende Verdienst des Mannes, der am 30. Juli 1984 achtzig Jahre alt wurde.

Hans Heckel, in Breslau geboren, war nach Jura-Studium, Referendariat und Promotion zunächst Richter, bevor er in die Kultusverwaltung überwechselte. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde er Ministerialrat und Leiter der Rechtsabteilung im Niedersächsischen Kultusministerium. Von dieser Position aus entwickelte er eine rege Tätigkeit, die ihn sehr bald über die Grenzen Niedersachsens hinaus Einfluß auf Schulpolitik und -verwaltung in der Bundesrepublik nehmen ließ; Erwähnung verdient insbesondere seine Mitwirkung im Schulausschuß und in dem von ihm geleiteten Finanzausschuß der Kultusministerkonferenz. 1952 wurde er als Professor für öffentliches Recht an die Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung, das heutige Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung, berufen.

1958 wandte er sich erneut der Praxis zu: Er wurde Ministerialdirigent im Hessischen Kultusministerium. Von dort kehrte er 1964 als Professor an das Deutsche Institut zurück, in dem er bis zu seiner Emeritierung im Jahre 1972 die Abteilung Recht und Verwaltung leitete.

In der Würdigung zu seinem 75. Geburtstag beschrieb Hellmut Becker Heckel als einen Mann, der "die Praxis auf den Begriff gebracht" habe[1]. Das ist fürwahr eine treffende Charakterisierung. In seinen zahlreichen Schriften hat Heckel die Vielfalt der Erscheinungen der Schule und der Schulverwaltung durch rechtliche Kategorien erschlossen und so der juristischen Problemlösung überhaupt erst zugänglich gemacht. Mit seiner 1957 erschienenen "Schulrechtskunde", die bislang fünf Auflagen erlebt hat, gelingt ihm eine einzigartig gebliebene Gesamtdarstellung des Schulrechts[2]. Das "Deutsche Privatschulrecht" (1955) bietet einen systematischen Überblick über die privatschulrechtlichen Vorschriften der Länder und zugleich einen umfassenden Kommentar zu diesem Rechtsgebiet[3]. Die Schrift "Schule und Reichssparkommissar" (1955) zieht aus den Prüfungsergebnissen des früheren Reichssparkommissars und Präsidenten des Rechnungshofes des Deutschen Reichs Schlußfolgerungen für Schulpolitik und Schulfinanzierung in der Nachkriegszeit[4]. Das Buch "Die Städte und ihre Schulen" (1959) erhellt die Bedeutung der Kommunen für die Entwicklung des deutschen Schulwesens in einer noch heute gültigen Weise[5]. In "Schulrecht und Schulpolitik" (1967) untersucht Heckel die Wirksamkeit des Rechts als eines die Bildungspolitik gestaltenden und begrenzenden Faktors[6]. Die 1977 erschienene "Einführung in das Erziehungs- und Schulrecht" zeichnet noch einmal die Grundlinien des Schulrechts nach und eröffnet einer breiten Öffentlichkeit den Zugang zu dieser Materie[7]. So sehr Heckel stets die Notwendigkeit einer rechtlichen Ordnung der Schule und des Schulverhältnisses betonte, so bewahrten ihn doch Klugheit und Realitätssinn davor, die Möglichkeiten des Rechts zu überschätzen. Diese Zurückhaltung kommt in einer Passage seiner "Schulrechtskunde" anschaulich zum Ausdruck, in der er der Frage nachgeht, wie die Schule auf einen Schülerstreik reagieren soll:

> "Allerdings ist die Schule gegenüber einem solchen Schülerstreik ziemlich machtlos. Ordnungs- und Disziplinarmaßnahmen als Kollektivmaßnahmen sind stets problematisch, auch schwer realisierbar (...) Disziplinarmaßnahmen gegenüber einer Vielzahl von Betroffenen sind undurchführbar; sie würden auf die Schüler entweder lächerlich wirken (kollektiver Verweis), wären sinnwidrig (zeitweiliger Ausschluß vom Unterricht) oder könnten gegenüber der öffentlichen Meinung nicht durchgehalten werden (Entlassung ganzer Klassen oder Schulstufen)"[8].

Mit manchen Einsichten eilte Heckel seiner Zeit weit voraus: Die heute auch als Rechtsbegriff für selbstverständlich erachtete "pädagogische Freiheit des Lehrers" begegnet uns schon 1957, in der 1. Auflage der "Schulrechtskunde" (S. 168). Daß das Schulverhältnis nicht zu einem "besonderen Gewaltverhältnis", welches der Schule eine nahezu unbeschränkte Anstaltsgewalt einräumt, verkürzt werden dürfe, sondern als ein Rechtsverhältnis anzusehen sei, – diese Auffassung vertrat er, gegen die damals herrschende Meinung in Rechtsprechung und juristischem Schrifttum, bereits 1969 in der 4. Auflage der "Schulrechtskunde" (S. 364 ff.); heute ist diese Sichtweise ein juristischer Gemeinplatz.

Zu seinen wegweisenden Leistungen gehört auch die verfassungsrechtliche Fundierung eines Subventionsanspruchs der Privatschule. Bei der Auslegung des Art. 7 Abs. 4 GG, der die Freiheit der Privatschule gewährleistet, entwickelt Heckel schon 1955[9] den ungewöhnlich modern anmutenden Gedanken eines Grundrechtsvoraussetzungsschutzes, wie ihn Staatsrechtslehre und Bundesverfassungsgericht erst viele Jahre später in der Ausformung der Grundrechte zu Teilhaberechten nachvollzogen und verallgemeinert haben: "Erst die Anerkennung eines solchen Anspruches verwirklicht den Sinn des Art. 7 Abs. 4 S. 1 GG, indem sie das wirtschaftlich ermöglicht und sichert, was rechtlich garantiert ist; nur so erhält die Privatschule die im Wesensgehalt der Garantie enthaltene Gleichstellung mit der öffentlichen Schule, hinter der der zahlungskräftige Staat steht." Dieses Argumentationsmuster hat unmittelbar Eingang in die Rechtsprechung des Bundesverwaltungsgerichts gefunden[10].

Hier zeigt sich zugleich die andere Seite Hans Heckels, der eben nicht nur die Praxis auf den Begriff gebracht, sondern sie mit juristischen Problemlösungen und "Formulierungshilfen", gleichermaßen einfallsreich und wirklichkeitsnah, gestaltet und verändert hat. Dafür ein anderes Beispiel: In der Schrift "Eine Grundordnung der deutschen Schule"[11] präsentiert er, zu dieser Zeit (1958) noch Professor in Frankfurt, das Modell eines Gesetzes zur Ordnung des Schulwesens, mit dem er später (1961) als leitender Beamter des Kultusministeriums die Vorarbeiten zum hessischen Schulverwaltungsgesetz maßgeblich beeinflußt.

Für einen Mann, der wie Heckel der Praxis zugewandt ist, bot die Tätigkeit als Hochschullehrer eine glänzende Gelegenheit, seine Talente zu entfalten. Die "Ehemaligen", die seinerzeit aus dem Schuldienst zur wissenschaftlichen Weiterbildung an das Deutsche Institut abgeordnet waren, können davon in zahlreichen Anekdoten berichten. Vor allem bei Herrn Professor Herbert Frommberger, Dortmund, und Herrn Oberschulrat a.D. Georg Vieweger, Berlin, bin

ich in dieser Hinsicht fündig geworden. Eine Geschichte – mit einem für damalige Verhältnisse (Mitte der 50er Jahre) bemerkenswerten ökologischen Einschlag – gibt anschaulich Kunde von Heckels Phantasie, Vitalität und pädagogischem Geschick. Zitat aus einem Brief Professor Frommbergers:

> "Herr Heckel führte ein pädagogisches Planspiel ein, und zwar für jeden aus der Sicht seiner eigenen Schultätigkeit. Ich war damals Leiter einer großen Volksschule in Bielefeld und hatte mich – als Schulleiter – folgender Situation zu stellen:
> Eine Kollegin schildert mir vor Schulbeginn, daß der Kollege X. auf dem Schulhof barfuß zwischen den Schulkindern herumlaufe, es herrsche große Unruhe auf dem Schulhof, und ich möchte etwas unternehmen.
> Ich bat nun durch ein Schulkind Herrn X. in mein Dienstzimmer. Es schockierte mich schon, Herrn X. ohne Strümpfe und Schuhe vor mich hintreten zu sehen. Herr X. begann seinen Part zu spielen; er sagte: 'Sie brauchen gar nicht zu staunen. Für mich und meine Lebensweise steht fest, daß ich gesünder lebe, wenn ich barfuß Kontakt zur Erde und zur Natur habe. Dies fördert auf die Dauer gesehen meine Gesundheit.'
> Ich versuchte, mit guten Argumenten Herrn X. zu bewegen, von seiner 'Laune' Abstand zu nehmen, da er im öffentlichen Dienst stehe und es für das Ansehen unseres Standes und unserer Schule unangebracht sei, im Dienst eigene Wege zu gehen. Herr X. war nicht zu überzeugen.
> Nun kamen aus dem Kreis der Kollegen Argumente, die so echt und lebhaft vorgetragen wurden, daß man hätte meinen können, dies sei jetzt wirklich passiert.
> Das Planspiel dauerte etwa 2 Stunden. Bei dem Sachverhalt wurde der Schulrat eingeschaltet, Eltern engagierten sich - pro und contra -, und schließlich spielte eine junge Kollegin aus Berlin die damalige Kultusministerin Frau Christine Teusch, die nunmehr ein Verfahren gegen den Kollegen X. einleitete. Schließlich hatte sich die Strumpf- und Schuh-Industrie mit einer Werbekampagne eingeschaltet, und die Seifen- und Waschmittel-Industrie brachte Bilder unserer Schule und Zeitungsberichte über das Geschehen. Die Angelegenheit endete schließlich im Landtag und mit parteipolitischen Debatten."

Das ist Hans Heckel, wie er leibt und lebt. Er hat einen ausgeprägten Sinn für alles, was aus erstarrten Formen hinausführt, für originelle

248

Lösungswege, für das Unkonventionelle. Sein 80. Geburtstag läßt Freunde und Schüler wünschen, daß dieser Heckel uns noch viele Jahre erhalten bleiben möge.

Hermann Avenarius

Anmerkungen

1) *Hellmut Becker*: Hans Heckel 75 Jahre alt. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 27 (1979), S. 242.

2) *Hans Heckel* unter Mitarbeit von *Paul Seipp*: Schulrechtskunde. Berlin, Neuwied, Darmstadt: Luchterhand, 1. Aufl. 1957, 2. Aufl. 1960, 3. Aufl. 1965, 4. Aufl. 1969, 5. Aufl. 1976. Die 6. Auflage in der Neubearbeitung von Hermann Avenarius erscheint im Frühjahr 1985.

3) *Hans Heckel*: Deutsches Privatschulrecht. Berlin, Köln: Heymanns 1955.

4) *Hans Heckel*: Schule und Reichssparkommissar. Die schulpolitische und schulfinanzpolitische Gegenwartsbedeutung der Prüfungsergebnisse des Reichssparkommissars. Berlin, Köln: Heymanns 1955.

5) *Hans Heckel*: Die Städte und ihre Schulen. Leistung und Bedeutung der Städte für die Entwicklung und den Bestand des deutschen Schulwesens. Stuttgart: Kohlhammer 1959.

6) *Hans Heckel*: Schulrecht und Schulpolitik. Der Einfluß des Rechts auf die Zielsetzung und den Erfolg in der Bildungspolitik. Neuwied, Berlin: Luchterhand 1967.

7) *Hans Heckel*: Einführung in das Erziehungs- und Schulrecht. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1977.

8) Schulrechtskunde, 5. Aufl. (Anm. 2), S. 316.

9) Deutsches Privatschulrecht (Anm. 3), S. 257.

239

10) Bundesverwaltungsgericht v. 11.3.1966. In: Entscheidungen des BVerwG Bd. 23, 347; v. 22.9.1967, Bd. 27, 360.

11) Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt 1958.

I. BEITRÄGE

Education in Culturally Segmented States

Issues – Policies – Perspectives

Introduction

"Ethnic heterogeneity is a better predictor of violence than poverty". Samuel P. Huntington's statement puts in a nutshell a problem facing the majority of states in the world today. It is not restricted to only the classical multinational states and the successor states of the colonial empires; it also exists in the traditional immigrant states and – a recent development – the 'new immigrant states', i.e. those states which have never sought this status but, through a combination of shortsightedness, illusion and negligence in immigration policies, have acquired it. Sweden, the Netherlands and Great Britain have already witnessed outbreaks of collective violence in which ethnic cleavages played an important part. In France and the Federal Republic of Germany such violence has so far been limited to isolated incidents. But even here the public debate on the 'North African' and 'Turkish' questions bear ample testimony to the difficulties previously homogeneous societies experience in coexisting with heterogeneous ethnic, religious and language groups.

Naturally, the problem takes different forms in the old and new multinational states, in long existent and recent heterogeneity; and the intensity of the conflict varies according to the constellation of groups in different societies. Common to all these societies, however, is the existence not only of horizontal cleavages between strata and classes but also of vertical cleavages between ethnic, religious and language segments. Common too is the necessity to seek suitable forms of conflict regulation and peaceful coexistence.

Initially the domain of politicians, this phenomenon has long occupied various schools of thought in Comparative Sociology and Political Science, and recently in Educational Theory as well.

What can education achieve and what forms must it take to reduce segmental conflict, facilitate coexistence between groups and create or promote tolerance? The question is important for both traditionally and recently segmented societies and an appropriate field for interdiscipli-

nary and international educational research. For some time now it has also preoccupied the German Institute for International Educational Research.

The following collection of papers was initially presented at a colloquium of social scientists organized jointly by the German Institute and the Arnold Bergstraesser Institute in Freiburg held in Metzeral in the Spring of 1983. It served as a provisional appraisal of a research project supported by the Volkswagen Foundation on the role of education in segmented societies. The nationalities of the participants adequately represent the diversity among segmented societies: Canadian, Dutch, German, Israeli, Lebanese, Palestinian, South African and US American.

The first paper by *Heribert Adam* considers the role education can play in reducing racism. Adam, once Adorno's assistant in Frankfurt and a leading authority on societies in conflict in general and South Africa in particular, has lived and worked in Egypt, South Africa and Canada. In his contribution he draws on his knowledge of the numerous Canadian attempts to do justice to cultural diversity and provides a sober analysis of the limits learnt through experience.

Lawrence Schlemmer is regarded as South Africa's leading empirical sociologist. His paper makes clear the possible destabilizing effects of unequal educational opportunities for different population groups on social, economic and political structures.

In the third paper *Antoine Nasri Messarra* presents the importance of education for the self-perception and identity of self-aware ethnic and religious communities in a country with a long history of segmentation. Messarra, a student of Julien Freund in Strasbourg and currently in the Dept. of Political Science at the Lebanese University, has gained recognition through his work on the Lebanese Parliament, the Lebanese political system and civics curricula and their effects in a segmented society. He argues the thesis that mutual recognition of the 'right to be different' also in education is indispensable for coexistence in Lebanon.

The fourth paper outlines different forms of social and political conflict regulation in segmented societies and analyses the role education could play in these alternative models. Against this background and that of the discussions during the colloquium normative questions are then reconsidered: what requirements must education fulfil to reduce conflict and increase tolerance?

All contributions should be regarded as an invitation to further empirical research on, and creative educational efforts in grappling with, a particularly complex and difficult task.

Einführung

"Ethnic heterogeneity is a better predictor of violence than poverty". In knappster Form umreißt Samuel P. Huntington ein Problem, das sich in der Mehrzahl der Staaten in der heutigen Weltgesellschaft stellt. Es stellt sich nicht nur in den klassischen Vielvölkerstaaten und auch nicht nur in den neuen, die aus den kolonialen Grenzziehungen entstanden sind. Es stellt sich ebenfalls in den alten Einwandererstaaten und, seit einigen Jahren, in den "neuen Einwandererstaaten" – denen, die es zwar nicht sein wollen, es aber durch Mangel an vorausschauendem Denken und durch fahrlässige Migrationspolitik geworden sind. In Schweden, den Niederlanden und Großbritannien hat es bereits kollektive Ausbrüche von Gewalt gegeben, bei denen ethnische Gegensätze eine gewichtige Rolle gespielt haben. In Frankreich und der Bundesrepublik Deutschland ist es zwar bisher bei individuellen Gewaltakten geblieben; die öffentliche Debatte um das "Nordafrikanerproblem" dort, das "Türkenproblem" hier zeugen jedoch von den Schwierigkeiten vormals sehr homogener Gesellschaften, mit ethnisch, religiös und sprachlich heterogenen Gruppen zusammenzuleben.

Die Probleme alter und neuer Vielvölkerstaaten, schon lange bestehender und neu zustandekommender Heterogenität sind zweifellos verschieden. Verschieden ist auch das Gewicht der Konflikte, die zwischen unterschiedlichen Gruppen in unterschiedlichen Gesellschaften bestehen. Gemeinsam aber ist all diesen Gesellschaften, daß sie nicht nur horizontale Gegensätze zwischen Schichten oder Klassen, sondern auch vertikale Gegensätze zwischen ethnischen, religiösen oder sprachlich unterschiedenen Segmenten kennen. Und gemeinsam ist die Notwendigkeit, nach geeigneten Formen der Konfliktregelung und der friedlichen Koexistenz zu suchen.

Mit dieser Suche beschäftigen sich nicht nur politische Akteure, sondern auch verschiedene Schulen der vergleichenden Soziologie und Politikwissenschaft, seit einigen Jahren auch der Pädagogik.

Was kann Erziehung leisten und wie muß sie beschaffen sein, um Segmentkonflikte zu mindern, Koexistenz zwischen Gruppen zu erleichtern und Toleranz zu schaffen? Dies ist eine für alte wie neue segmentierte Gesellschaften bedeutende Frage und eine angemessene Aufgabe für interdisziplinäre und internationale pädagogische Forschung. Das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung widmet sich ihr seit geraumer Zeit.

Die folgenden Beiträge wurden auf einem Kolloquium vorgelegt, das im Frühjahr 1983 gemeinsam vom Deutschen Institut und vom

253

Freiburger Arnold-Bergstraesser-Institut in Metzeral durchgeführt wurde. Es diente einer Zwischenbilanz eines von der Stiftung Volkswagenwerk geförderten Forschungsvorhabens, das sich mit der Funktion des Erziehungswesens in segmentierten Gesellschaften beschäftigt. An diesem Kolloquium nahmen neben deutschen, niederländische, amerikanische, kanadische, südafrikanische, israelische, palästinensische und libanesische Wissenschaftler teil.

Im ersten Beitrag beschäftigt sich *Heribert Adam* mit den Möglichkeiten, mittels Erziehung Rassismus zu vermindern. Er spiegelt die mannigfachen Ansätze und Erfahrungen, die gerade in Kanada mit Bemühungen um eine positive Würdigung kultureller Vielfalt gemacht werden – und zeigt auch nüchtern deren Grenzen auf. Adam, ehemals Assistent Adornos in Frankfurt, hat in Südafrika, Ägypten und Kanada gelebt und geforscht. Durch mehrere Bücher ist er als einer der besten Kenner Südafrikas im speziellen und von Konfliktgesellschaften im allgemeinen ausgewiesen.

Lawrence Schlemmer gilt als der führende empirische Soziologe Südafrikas. Sein Beitrag läßt deutlich werden, in welchem Umfang ungleiche Bildungschancen für unterschiedliche Bevölkerungsgruppen sozial, wirtschaftlich und politisch destabilisierend wirken können.

Im dritten Beitrag stellt *Antoine Nasri Messarra* dar, welche Bedeutung Erziehung in einem seit Jahrzehnten segmentierten Land für Selbstverständnis und Identität selbstbewußter Volks- und Religionsgemeinschaften besitzt. Messarra, Schüler Julien Freunds in Straßburg und heute Politikwissenschaftler an der Libanesischen Universität, hat sich durch Arbeiten über das Libanesische Parlament, das libanesische politische System und über staatsbürgerliche Erziehung in einer segmentierten Gesellschaft hervorgetan. Nur bei Berücksichtigung des "Rechts auf Verschiedensein" auch in der Bildung hält er Koexistenz in seinem Heimatland für möglich.

Im vierten Beitrag werden zunächst unterschiedliche Formen sozialer und politischer Konfliktregelung in segmentierten Gesellschaften knapp umrissen, sodann die Funktion von Erziehung für diese alternativen Modelle untersucht. Danach werden, gestützt auf die Debatten des Kolloquiums in Metzeral, normative Sätze neu befragt: Wie sollte eine Erziehung beschaffen sein, die geeignet ist, Konflikte zu mindern und Toleranz zu mehren?

Alle Beiträge möchten als Einladung zu weiterem empirischen Forschen über und zu kreativem pädagogischen Bemühen um eine besonders schwierige Aufgabe verstanden werden.

Theodor Hanf

254

Heribert Adam

Combatting Racism

Almost 150 years ago at the beginning of the industrial revolution in England, Marx wrote his famous dictum that "the working class has no nationality." His hope that the international solidarity of the universally exploited would escape the false consciousness of nationalist/racist beliefs has certainly been disproven by historic events. A recent careful survey of British workers concludes that "75 percent of our sample of white manual workers hold racist beliefs."[1] Although unions and labor parties have frequently been in the forefront of well-intended programs to combat racism, there is ample evidence of grass-roots resentment of foreign migrant workers in Western Europe, closed shop policies directed against blacks in some US unions, and ominous rumblings of renewed racial antagonism in Canada as well. Of course, we all know the history of official discrimination against Native Peoples and "Orientals," particularly in the Canadian West. In terms of racial harmony *at present*, British Columbia and Vancouver, however, would seem to be better off than Toronto, and Canada as a whole compares well with the bitterness of racial and communal strife elsewhere in the world.

However, as the reappearance of the Ku Klux Klan indicates and other widely publicized subtle and less subtle acts of thuggery reveal, there is hardly any reason for complacency. As many psychological experiments have demonstrated,[2] a little Nazi can be detected in most of us. Fascism in Germany cannot be explained as an historical accident, nor was the systematically administered genocide due to a pathological state of mind of the people or their leader. The Nazis were not mad, cruel monsters – on the contrary they were ordinary, civilized, normal, cultured people, exposed, however, to circumstances which brought out attitudes and behavior hitherto inconceivable. Can we be sure we will be immune if circumstances change? Can we really be certain that British race riots will not be repeated in Toronto and Vancouver, let alone that the National Front may not take over a dilapidated Britain in due course?

The relative decency of Canada points to the most important universal cause of racism. Canada, and B.C. in particular, so far has

been economically better off. However, with increased competition for scarce goods, particularly jobs and housing in a declining economy, scapegoating provides the easiest explanation. What should be accounted for in terms of economic crisis management, is attributed to immigrants or minorities who are perceived as adding to indigenous unemployment, encroach on neighborhoods in decay or are blamed for social ills, from declining school standards and soaring crime rates to the eclipse of traditional morals. Indeed, certain immigrants tend to work harder, undercut wage rates or live in crowded houses – because they still have "to make it." Their insecurity and lack of information adds to their docility. By comparing themselves with worse conditions in their countries of origin and having our individual achievement mentality, many immigrants are initially reluctant to become involved in union activity or any collective or militant effort to improve conditions. This often results in the classical situation of a split-labor market.[3] Employers benefit from cheap, docile labor compared with the organized, higher priced indigenous labor force which resents the competition. This usually leads to policies of exclusion (such as restrictive immigration) or exclusivist policies of job reservation and color bars, as in South Africa.

The only way to prevent a split-labor market lies in the inclusion of the newcomers within organized labor, which must insist on equal pay for equal work in its own long-term interest. And yet the economic explanation of racism amounts only to a partial understanding by highlighting the rational aspects of group competition. In its appeal to the irrational, ideological and psychological dimensions lies the success of a racial movement. When a society has been humiliated (as Germany was in the Treaty of Versailles) or has lost its former power (as did imperial Britain), the agitator promises to restore the former identity. The downtrodden, hopeless masses now have a new cause to believe in. The weak, dependent and rejected can participate in an illusion of strength and superiority, similar to the sport fanatics rejoicing in the victory of their team. The Rolling Stones' most successful hit, "I can't get no satisfaction", echoes the psychological despondency of skinheads and punks who make "paki bashing" and the harassment of sexual minorities their way of asserting their self-worth. Racism boils down to having someone below you to kick when your own degradation leaves you few other options.

If this perspective on the causes of racism is accurate, it has crucial implications for those concerned with improving race relations in Canada. There exist many traps of conventional good will. Rather than continuing the "propaganda for tolerance" theme it may be wise to focus on the false consciousness with which cross-cultural communica-

tion is so frequently practiced. In this way we can avoid the naivity of do-gooders whose zeal makes them unaware of the context and limitations of their well-intentioned acitivity. To this end, I should like to reflect on six common fallacies among those interested in combatting racism in Canada.

The most common myth could be labelled the *communication fallacy*. Intercultural friction is presented as a problem of misunderstanding. Culturally biased perception is said to interfere with the common bond and natural harmony among the human species. With a bit more conscious effort to teach multicultural respect for and knowledge of difference, mutual tolerance will increase. Glib academic entrepreneurs sell packages of cultural awareness to multinationals for their managers in Saudia Arabia as they offer similar solutions to school boards troubled by racial violence in British Columbia. Pet recipes are frequently peddled by hard pressed professional educators who come up with instant solutions to improve race relations. In this vein, three academics at UBC found that East Indians are often perceived as dirty and smelling. Therefore, they recommend to teachers: "It may be that more positive attitudes toward East Indians would result if East Indians were brought into association with the word clean. That could be done by emphasizing that cleanliness is an important value in the East Indian community. Their religion requires them to bathe twice a day."[4] Such well-meaning advice, however, has severe limitations, besides unintentionally repeating the opposite stereotyping. East Indians who are treated homogeneously here, belong to quite different religions, from various versions of Islam to Hinduism and Christianity. Inasmuch as religious diversity characterizes the heterogeneous community from four continents so do various hygienic customs, as they do in any population. Why should the be glorified as clean in the fashion of detergent advertising? What is needed among students and teachers alike is not a reverse positive stereotyping but a critical capacity to differentiate, to perceive differences in their historical origin, and above all, to live with and thrive on diversity.

The communication fallacy originates in a false notion of the origin of ethnic antagonism. One may refer to the optimism resulting from the underestimation of hate towards outgroups, as *the prejudice fallacy*. How do we explain the hate of the Toronto policeman who reportedly remarked during a raid on gay clubs that he wished the showers were hooked up to gas? The sexual minority of harassed homosexuals is no economic threat to its persecutors. Nor were the German Jews, gypsies or mentally retarded any real threat to the Nazis except in their imagination and propaganda. If highly civilized communities can single out harmless minorities as scapegoats, their prejudice obviously must

have much more universal origins than temporary material insecurity.

Evolutionary theorists have quite correctly pointed out that distrust of strangers proved a useful attitude in the evolutionary process. Ethnocentrism aided the cohesion of the group over its competitors. Nepotism then boils down to preferential kin selection,[5] practiced throughout history and everywhere in the contemporary world. No one can rightly claim freedom from prejudice. Our species, like other animals, has, for example, developed an elaborate ritual of greeting. With the handshake and embrace we indicate our friendly intentions to the stranger as we signal our submission with a bow. It is therefore alleged from within the evolutionary perspective that prejudice is a rational principle of survival rather than the height of irrationality. This may explain why both the Marxist appeals of international solidarity as well as the Christian notions of a brother or sisterhood of love among all humankind have so far proved a dismal failure.

On the other hand the universal potential for ethnocentrism and resulting aggression are always activated by stress. Without a threatening out-group, there is no in-group. Sociobiologists who assert the existence of an innate, primordial nepotism frequently ignore the fact that the glorification of the in-group is always dependent on the specific situation. Hostility feeds on anxiety. Ethnic sentiments intensify or fade quickly according to circumstances. The primordialists are also left to explain the remarkable tolerance, the genuine spirit of love and compassion for cultural strangers exhibited among large sections of people everywhere. Here child psychology and psychoanalytic theory has shed light on different predispositions. If child rearing practices allowed for the development of a secure identity, then individuals would learn to sublimate the inevitable repression involved in growing up. If on the other hand, authority was simply imposed without much explanation, if children did not encounter caring adults in conflict with whom they could develop their own autonomous egos, then the typical authoritarian personality syndrome would be the outcome. The authoritarian type hates in others what he has to suppress in himself. He projects his own desires into out-groups who therefore have to be punished for what his weak ego does not allow him to express to himself freely and without guilt. It was not accidental that traditional anti-semitism always associated the victim with sexual transgressions. Similarly, folklore fantasy ascribes to American blacks, and indeed to out-groups everywhere, imaginary sexual powers.[6]

A related projection exists when we associate the Third World primarily with the imagery of disease and immigration with pollution. Our medical profession unconsciously even attributes the annual

common cold to alien imports by calling the influenza A virus "Brazil" and "Bangkok," as distinct from the equally treacherous "Singapore" B virus. Who wants to come too close to strangers when they can expect to catch a Hong Kong flu at the very least? But associating disease with the out-group has a long tradition. In France they call V.D. the English disease and in Italy the same affliction is popularly known as the French disease.

A third common *Canadian misconception* suggests that this country is relatively free of racial antagonism. This self-righteous complacency is particularly prevalent among Anglo academics, who assert confidently that "race relations will not become, and should not be identified as, a serious and worrying issue at least in the near future."[7] Another recent study found it "strange that Canadian social scientists in the area of intergroup relations did not find (racism) worthy of investigation."[8] Of the few Canadian studies on racial attitudes two recent examples may suffice to refute the common denial of racism. In a survey on student attitudes toward civil liberties in the Greater Vancouver area, "sixty percent agreed that Anglicans should be able to build a church but only 45 percent agreed that Jehovah's Whitnesses and Hindus should have the same privilege."[9] 83 percent of the respondents knew that a hotel owner could not refuse service to East Indians, but only 47 percent agreed he should serve East Indians. In a 1978 study, based on 652 random telephone interviews in Saskatoon, respondents were asked whether they thought Canada has been "harmed" by East Indians and Chinese coming to the country. 27 percent believe that East Indians have harmed the country and 10 percent said Chinese did so. Of the same respondents 27 percent were opposed to Chinese immigrating to the country and 42 percent were opposed to East Indians coming here.[10] Rather than playing down such a reality as a temporary fate affecting all newcomers, it would seem of the utmost importance to bring this racism into the open and face it squarely. These are not isolated incidents for which the Ku Klux Klan can be blamed. The popular focus on the lunatic activities of such a fringe group as the Ku Klux Klan serves only to obfuscate this widespread racist sentiment. By disassociation from the Klan a similar attitude becomes respectable, because it can pose as the non-extremist, reasonable middle ground. It would seem that anti-racist groups who only aim at combatting the Klan ignore this more "respectable" racism.

Another harmful strategy one may call the *blending-in fallacy*. If Sikhs were only to give up their turbans and Hindu women their bright saris, their acceptance by main-stream society would run much more smoothly. Make yourself a little bit more invisible and you cause fewer problems! Of course, minorities of color will hardly succeed in bleaching

their skins regardless of the luring promises of the cosmetic industry. It is precisely this closure of exits out of a group's collective fate that makes racism so offensive to its victims. Unlike class or religion, racialism excludes individual opting out through upward mobility or conversion or acquiring a new language or accent. Moreover, the well-intended advice to "blend in" assumes that the victim of discrimination is the problem rather than those who can't stand the reminder of difference. By adhering to the misguided advice to blend in, the victim denounces his cultural heritage: he undermines a crucial source of self-identity and self respect and instead adopts an imposed definition of worthiness. Moreover, by conforming to the dictates of the majority, the minority has by no means bought its safe acceptance. There could have hardly been a more well-adjusted and integrated community than the Jews of pre-Nazi Germany. Most were Germans in culture, military record and patriotism, let alone appearance. It was precisely because the Jewish minority had lost its distinct identity so successfully that its persecutors had to single them out by making them wear a star in public. The agitator had no difficulty in accusing the victims of two contradictory sins: of clanish exclusiveness on the one hand and simulataneously attempting to sneak into the host society by cunningly acting as Germans.

The fifth fallacy may be called the *universal ethnic theory*. In Canada, with the exception of the native Indians, we are all ethnics, it is said. Whether of Scottish, Ukrainian or Jamaican descent, immigration into a foreign land put us or our ancestors all in a similar position. This perspective overlooks important differences between the European immigrants and the visible minorities. In the second generation, the Canadian-born son of the Ukrainian will have lost his accent and melted into the Canadian mix. The Jamaican's son on the other hand, equally Canadian-born, will still stick out. People most likely will still ask him the offensive question: "Where did you come from?" In other words, as Raymond Breton has perceptively noted, ethnicity can be an asset or a liability. Bagpipes are played at official ceremonies, Jamaican steel-bands are not. The one culture represents the Canadian power-elite, the other its exotic entertainment at the most.

This perspective leads to the realization that while we celebrate *ideological* multiculturalism in Canada we do not practice what I would call *structural multiculturalism*. Structural multiculturalism denotes the equal access to crucial resources and positions of power by all segments of Canadian society. Ideological multiculturalism focuses on different *life-styles*, structural multiculturalism on equal *life-chances*. By presenting an ideal – equal status for all cultural traditions as a reality – multiculturalism effectively conceals continuous discrimination. In true

Canadian style, this exclusion is not even realized, let alone being a controversial political issue. So strong and self-confident is the Anglo conformity pressure – despite official multiculturalism – that it does not even have to make concessions at a symbolic level: the streets in Vancouver's Chinatown bear the names of British explorers; one looks in vain for any monument or official acknowledgement of the native Indian tradition; and a Vancouver school has yet to be named after one of the many heroes from non-Anglo communities. Such visible recognition of cultural difference influences the self-esteem of minorities although their equal placement in positions of power and status remains ultimately more important.

On this scale, John Porter and Wallace Clement have shown, ethnics outside the two charter groups, with the exception of some persons of Jewish descent, are almost totally absent among the Canadian power elite. In fact, the official rhetorical multiculturalism masks and reinforces this inequality. The other ethnics are supposed to cherish a cultural heritage which is, by the retention of a non-official language alone, a handicap in the market place. Moreover, these ill-equipped outsiders to the Anglo-French tradition face what my colleague Karl Peter has aptly termed "institutional intimidation." Visible minorities are customarily excluded from certain occupations and senior positions. In addition, the minorities aid this exclusion by their own internalized belief that certain jobs are outside their reach. This accounts for some remarkable discrepancies, even at the municipal level. A 1977 report on minorities in the employment of the Vancouver City Council[11] concluded that visible racial minorities are grossly underrepresented. While constituting more than ten percent of the Vancouver population, only four out of 988 non-clerical employees of the sensitive Police Department were members of a racial minority group. Visible minority employees did not hold any of the 198 top management or administrative positions in the City of Vancouver workforce. The report recommends that a special effort to recruit minority members should be undertaken, cultural bias in recruitment tests be eliminated and awareness seminars for supervisory staff be initiated. Despite these laudable goals not much seems to have changed in the past years in Vancouver, although the commendable efforts have increased.

Another crucial area of minority under-representation remains the teaching profession. One of the best opportunities for children to acquire different role models naturally is missed as long as most teachers are white Europeans and their training remains in the same tradition. As long as multicultural respect is not reinforced by structural equality, its preaching takes place in a social vacuum and misses its targets.

More than better knowledge and improved communication, it would

seem that the strengthening of the self-confidence of the stigmatized promises to be an urgent response to minority status. The feminist movement has given a hint as to how effectively inferiorization can be challenged by concentrating on psychological liberation from internalized subordination. Despite all the well-intentioned education of the majority it is ultimately the minority ethnic individual who has to cope with a hostile environment. If he has been able to overcome the common symptoms of self-doubt and even self-hatred, the right strategies to deal with the rest will emerge inevitably. To plead for sympathy with the victims of hostility remains a futile hope for its abolition.

Strenghtening the self-confidence of the minority can ultimately be achieved only by the minority itself. The majority could aid this crucial process by creating a supportive climate in which minorities feel free to express themselves. Opinion-makers, politicians, journalists, and academics in particular are called to speak out publicly against ethnic chauvinism. By not taking a stance and keeping silent in disgust, the sins of omission have effects similar to the commission of hostilities. The authoritarian is almost always a conformist. Authoritarianism as an attitude is different from authoritarian, discriminatory behavior. For this reason, the clear sanctions of enforceable human rights laws do make a difference in keeping the latent hostility in check from openly expressing itself. Once we allow the hidden antagonisms to explicitly poison the fragile inter-ethnic relations, we all become brutalized and hence victims of the hate of a minority. Canada, more than other societies, still has a unique chance to avoid this trauma. Unlike other plural societies, Canada's bicultural tradition has become institutionalized and so far prevents the bigots from enforcing conformity in the name of a homogeneous cultural tradition, as the Nazis did or as Enoch Powell advocates. Together with the large section of non-Anglo and non-French ethnics, the so-called third force, the absence of a clearly definable Canadian identity, may well be an advantage for mutual tolerance. Any other course would tear the social fabric of a comparatively progressive society apart. It is up to all of us, not just a few professional ethnics who benefit from government attention, to keep Canadian society in its traditional overall ethnic harmony, despite the occasional lapses.

262

Notes

1) *Robert Miles* and *Annie Phizacklea* (eds.): Racism and political action in Britain. London: Routledge & Kegan Paul 1979, p. 117.

2) *Stanley Milgram*: Obedience to Authority. New York 1974.

3) *Edna Bonacich*: A theory of ethnic antagonism: The split labor market. In: American Sociological Review, 37 (1972), 547-59.

4) *John W. Kehoe*, *Frank H. Echols*, *John R. Stone*: Changing negative attitudes toward Japanese and East Indian Canadians in elementary school children by using classical conditioning procedures. In: Alberta Journal of Educational Research, 24 (1978), 257-61.

5) This is the guiding perspective in what is nevertheless the best comparative overview of ethnic relations: *Pierre L. van den Berghe*: The ethnic phenomenon. New York: Elsevier 1981.

6) See *Charles H. Stember*: Sexual racism. New York: Elsevier 1976.

7) *Freda Hawkins*, as quoted in *Kogila Moodley*: Canadian ethnicity in comparative perspective: Issues in the literature. In: Jorgen Dahlie and Tissa Fernando (eds.): Ethnicity, power and politics in Canada. Toronto: Methuen 1981, p. 15.

8) *Alan B. Anderson* and *James S. Frideres*: Ethnicity in Canada: Theoretical perspectives. Toronto: Butterworth 1981, p. 207.

9) *John W. Kehoe* and *Frank H. Echols*: Survey of (University of British Columbia) student attitudes toward and knowledge of civil liberties and human rights laws: A report to the Secretary of State, n.d.

10) Survey by *Peter Li* and *Gurcharn Basva*, as reported in: Canadian Ethnic Studies Association Bulletin, 7 (1980) 4.

11) Women, racial minorities and the physically handicapped in the civic workforce. A report prepared for the Equal Opportunity Committee of the Vancouver City Council. May 1977.

Lawrence Schlemmer

Education and Change in South Africa

1 Education: Its relevance in black political perceptions

Hanf[1] has provided a very lucid comparative analysis of the effects of educational policy in divided societies which indicates some very severe limitations as regards the effects of education in the political process. He points inter alia to the failure of educational policies in colonial countries and divided societies like Lebanon and South Africa to achieve their manifest ideological goals. He agrees with other authorities who point out that even the goal of income redistribution is better sought by direct means rather than solely through policies aimed at an equalisation of education. Furthermore, he argues convincingly that education as such can do little to promote conflict resolution in divided societies.

The analysis of Hanf points rather to the fact that the major significance of education lies in its negative role as a focus of conflict. Here the effects are powerful, and the most bitter of social conflicts throughout the world have centred on the issues of access to, equality or autonomy of education for different groups in divided societies.

In contrast to the rather doubtful positive ideological and socio-economic effects of education, popular beliefs about education assign it a keynote significance. While Hanf and many others point out that informal influences or the effects of other socialising agencies tend to be more powerful than education, parents throughout the world seem to assume that education is decisive in shaping the opportunities and ideologies of their children.

It is not surprising that in South Africa among people working for or aspiring to social change education for the different races is generally perceived to be one of the most critical areas requiring reform, if not the most important priority.

The massive township disturbances of 1976 onwards, for example, occurred as a direct consequence of problems in black education and attempts to enforce Afrikaans as a medium of instruction in black schools. Another example of the salience of education can be found in

the results of the very comprehensive surveys undertaken for the *Buthelezi Commission.*[2]

A sample of over 2300 was presented with the following question: "If government were to ask people like you about improving the lives of black South Africans today, which of the following should it do?" (Results below summarised from the report – alternatives were presented to respondents.)

	Witwatersrand %	Natal/KwaZulu %
Equal education	67	72
Higher wages/incomes	65	69
Elimination of Influx Control	59	44
Release of imprisoned leaders	39	29
Voting rights	22	33
Combat inflation	25	30
Freehold title to homes	15	16

(other issues less than 10 % of choice)

It is noteworthy that education achieves such a high priority among generally poor people who could be expected to emphasise immediate material interests.

Equally noteworthy are the educational aspirations which black parents have for their children. Some 67 percent of a sample of 150 parents in a sample in KwaMashu, a working-class township in Durban, aspired to university or professional education for their children. Only 5 percent mentioned vocational education.[3]

Generally, black people greatly emphasise the role of education in allocating status and opportunity. There are very good reasons for this, since their own lack of education is the most manifest and obvious factor to associate with their own lesser privilege and status in a segregated society. The following excerpt from an earlier paper by the present author presents one of the conclusions from an empirical study of black political consciousness:

> Somewhere between 25 percent and 40 percent of Africans in general seem to accept some form of *justification* for the present order. The basis of this, as can be seen from the table, lies *hugely in the educational differential between whites and blacks,* which is

sometimes interpreted by the respondents themselves so as to cause it to acquire a significance beyond the mere possession of skills. (It is seen in terms of 'civilisation', ability, etc.). What is lacking in most of these respondents is a clear recognition of the extent to which an important component of the very system which educational differentials appear to justify consists of sharp unequality of access to educational opportunity. The process which these particular results reveal is of vital importance in the political development of Africans. The impact of the way in which educational differentials are interpreted comes through clearly in the following not atypical quotations: 'The whites' knowledge is too deep – the Africans just can't compare themselves with the whites'; 'We could never get the wisdom of the white man'; 'The Africans can never have more power than the whites – the whites are too far from the blacks in ideas and plans'. It is interesting that the better-educated Africans tend to pass the 'blame' as it were on to the lack of education among the majority of Africans, whereas the less well-educated, relatively speaking, are much more overwhelmed by the educational-technological advantages of whites. This mode of response involves the perception of what is in fact a consequence of inequality as a basis for inequality, and as such is an adaptive response, if not a 'depoliticising' viewpoint.[4]

The various points made above would suggest that perceptions regarding education in South Africa may have a curious dual effect. On the one hand, it is seen as a very salient issue and hence a focus for protest and, indeed, even for militant mobilisation. This, however, would apply particularly to those involved in the educational process who perceive the effects of the separation and relative under-financing of black educational institutions. Hence we have seen a pattern over recent years of black pupil and student unrest which points to more or less complete political alienation coupled with militancy at the higher levels of black education. It is not an exaggeration to see the separated black universities as factories of racial hatred.

On the other hand those who enter the educational process and who fail to achieve higher levels of education; i.e., the "drop outs", do not overwhelmingly blame the system. They, and their parents, often place the blame within the black community itself, as the quote from this author's earlier work would suggest. Evidence from the research for the Buthelezi Commission is relevant again here.

When a sample of 300 black adults in Natal/KwaZulu were asked "Why do you think black children so often fail in their examinations?", 75 percent blamed black teachers in various ways. Some 40 percent

blamed the system of education and roughly 20 percent ascribed the problem to black poverty – parents cannot afford books, etc. (percentages sum to more than 100 % because more than one answer could be given).[5]

The extent of the drop-out rate in black schooling is relevant here. *Hartshorne* has calculated, for 1975, that two out of every five black pupils did not reach the fourth year of schooling, and would regress to almost complete illiteracy. About two-thirds of pupils did not reach the seventh year of schooling and no more than 2 percent reached their final year of schooling.[6] Problems of similar magnitude still exist.

Hence, while black universities may be factories of racial bitterness, black schools, given the way failure is often perceived, may be factories of a sense of racial defeat and hence apathy.

This sense of inferiority may be *one of the reasons* for the very dramatic differences in political attitudes between Africans with good education and those with poor education. Many examples of this could be given, but the following results from the survey of 300 Africans in Natal and KwaZulu in 1981 are particularly telling. The results relate to acceptance of the segregated order in South Africa – apartheid. The respondents were asked to indicate "Which of the following things would you be happy for whites to keep separate for themselves in South Africa?" (A number of issues were presented to respondents – only the percentages *accepting separation* are given.)

	Standard of Education			
Whites can have their own:	Std. 2 or less %	Std. 3-6 %	Std. 7-9 %	Std. 10 or more %
Laws against mixed marriage	70	65	42	18
Housing areas	62	52	32	15
Schools	53	34	26	13
Farmlands	47	38	29	11
Recreation facilities	41	27	13	9
Transport and busses	36	26	18	2

The contrasts according to education are very dramatic. They reflect much more than interests. It is particularly the poorly-educated rural migrant workers who are land hungry, for example (note result on farmlands). The political culture of militancy, pride and an assertion of rights to share South Africa is very substantially the political culture of the black educated elite.

What is being suggested, then, is that education divides the black people of South Africa experientially and in terms of basic political thinking and sense of worth. It does this in all societies, but in South Africa, where the status or esteem of people is so salient an issue, these effects of education are writ very large.

Most observers of South Africa assume in a general kind of way that increased education leads to heightened political consciousness. The conclusion here obviously confirms this, but suggests further that the effect of education may more precisely be described as generating political demoralisation at the lower levels and militancy at the upper levels. A quick conclusion at this point would be that educational reform, unless very substantial and complete, is likely to induce more and more conflict in South Africa.

2 Some consequences of educational inequality

It is not necessary to devote much space to the problem of educational inequality since its broad parameters are well-known. A few basic facts will suffice.[7]

Per capita expenditure on education by race: 1980/81
(capital expenditure excluded)

		Ratio 1980/81	1971/72
Whites	R913	6,5	18,4
Indians	R513	3,7	4,9
Coloureds	R253	1,8	3,7
Africans	R140	1,0	1,0

The current racial gap in educational expenditure is large, although rather exaggerated by the fact that a much higher proportion of Africans are in the lower, less costly, standards. It is also true, however, that the past decade has seen a very significant narrowing of the gap in educational expenditure.

Pupil-teacher ratios for 1982 were: White 1:18, Asian 1:24, Coloured 1:27 and African 1:39. Final year (Std. 10) results for 1980 were:

	White	Asian	Coloured	African
Candidates	49839	5510	9269	29973
Percentage passed	95 %	86 %	56 %	53 %
Percentage with exemption to enter university	50 %	35 %	14 %	16 %

These figures show that the quality of education is polarised as between White and Asian on the one hand and Coloured and African on the other. Indian education is fast drawing level with white results.

Dhlomo gives a very dramatic illustration of the enormity of the costs of equalising education if it is to continue along segregated lines, by quoting comparisons between white education in Natal and African education in KwaZulu – formerly a part of Natal. The following are the *increases* which would be required of the KwaZulu education budget to bring it into line with per capita expenditure and quality standards in the Natal Education Department:[8]

Teacher salaries (assuming all qualified)	10-fold
Services (books, printing, equipment)	16-fold
Hostels	18-fold
Capital works	23-fold
Loans/bursaries for student teachers	400-fold

The greatest problem lies with the qualifications of teachers. The following is a summarised comparison of teacher qualifications in 1981:

	African %	White %
Std. 10 or more with teaching qualification	21	97
Std. 10 or more without teaching qualification	4	3
Less qualified	75	nil

What this means is that even massive expenditure of funds could not have a direct effect in equalising educational provision since teachers have to be trained and too few black matriculants are available for teacher-training. Numerous authorities have predicted that it would be technically impossible to equalise segregated education even by the turn of century.

The structure of educational inequality has many obvious and some less obvious consequences. The major obvious effect is that it leaves African school-leavers with severe disadvantages in the competition for jobs and occupational advancement.

It is common knowledge that an African matriculation certificate does not imply the same standard of performance as its white

equivalent, particularly in languages, mathematics and science. Employers frequently complain that Africans do not have an adequate educational basis for further in-service training. Most African matriculants do not have mathematics and science subjects and a range of occupations and training is therefore closed to them in any event. Africans are usually taught English by schoolteachers who themselves have a poor command of everyday English. The result is that black school-leavers, even those who do well, speak a characteristic "African" or "Township" English which further impedes them in the occupational arena.

These are the obvious consequences. Less obvious consequences flow from some of the very established pedagogic traditions in African schooling. Recently in a meeting in this author's offices, a senior African school inspector stated very directly that African pupils were actively discouraged from asking questions or participating actively in learning sessions. It was seen as bad manners and insubordinacy to ask questions and make suggestions in class. *Vilakazi* goes so far as to call this one of the established traditions of "black pedagogics" as it has emerged in South Africa's separated African educational systems: "This authoritarian concept is (...) in keeping with the teachings of Black Pedagogics where the teacher is assumed to be the fount of all wisdom."[9] In an evaluation of a highly innovative and promising system of teacher upgrading which was stopped by the Bophuthatswana education authorities, this author found that considerable principled resistance developed to a scheme in which teacher-students were required to work independently in pairs or groups with guidance rather than "lessons".[10] Needless to say, these authoritarian and rote-learning traditions induce passivity and lack of initiative in the school-leaver. Some of these effects on African employees are bluntly expressed by *Hofmeyr* on the basis of careful empirical research.[11]

The overall conclusion to be drawn from these observations is that African education is failing badly to achieve what modern education is assumed to do in divided or unequal societies – draw the emerging young adults from different groups or classes closer together in terms of aptitudes, attitudes, skills, communication styles and abilities to compete for advancement. This will come as a no surprise to those who argue, on the basic of expressed doctrines of late Prime Minister Verwoerd, that the whole intention of South African educational policy has been to create differences in outlook and "modern" abilities between the races.

Yet, these effects are often overlooked in practice – there is also a pervasive view among supporters of black advancement that more

schooling for Africans of the conventional segregated type must be doing some good. Obviously it is beneficial in many ways, but it is also creating some very severe problems as well.

Summing up all the points in the description thus far inclines the author to the view that the educational process for Africans in South Africa tends to:

- generate social demoralisation among the mass of drop-outs at lower levels, among parents and hence in the African communities at large – a demoralisation increased by the very salience of education for the people in question;
- generate severe competitive disadvantages for Africans particularly at student, white-collar and executive levels. Reactions of employers to these deficiencies are often seen by Africans as evidence of race-discrimination (which certainly exists as well), and hence education is a positive stimulus to feelings of relative deprivation and political bitterness. By not succeeding as well as it should in facilitating African job-advancement, education is stimulating political conflict.

A lack of self- and social confidence in mixed race situations is likely to induce a type of withdrawal among some people or else a need for reassurances found most easily in a political definition of situations and rhetorical militancy. One of the factors giving rise to black consciousness among students in the late sixties was the view that (...)"oppression was most immediately a psychological problem (...) According to SASO's (the black consciousness student organisation) analysis, the greatest check on self-assertion was the African's inferiority complex (...)"[12].

This is not to argue for one minute that African's political struggles in South Africa are somehow "illegitimately" stimulated by failures in the educational and occupational spheres. Black politics has dynamics of its own which are totally authentic. The pattern being discussed here, however, which may be substantially a consequence of the educational process, is, if anything, a weakening of serious and constructive political activity – a sense of defeat at mass level and unconvinced political rationalising among a frustrated aspiring educational elite.

3 The likely effects of educational reform

What educational reforms may one expect in the immediate future? The very important Human Sciences Research Council report, prepared under the chairmanship of Professor *J.P. de Lange*,[13] has provided the current basis for educational policy change. However, the South

African government reaction to the report indicates that the very important recommendation of a single educational system for all groups will not be implemented for some time to come.[14] Separate departments of education and separate schools are non-negotiable in the government view; the emphasis will be on co-ordination rather than integration – separate but equal. Great attention will be given to the technical problems of African education and substantially increased budgetary allowances are likely.

A problem in this process of reform is that three major challenges have to be addressed simultaneously. Firstly the quantity or scope of educational provision for Africans has to be increased, the quality of the provision improved and the relative standard of end-examination qualifications upgraded in order to facilitate post-school technical, professional and vocational training (a major aim of the programme is to improve the service which black education provides the economy and technology).

These multiple goals may explain why, despite increases in funding for black education, equalisation of the salaries of qualified teachers and extensive capital improvements, the failure rate in African education has also increased.[15] In 1979, 73 percent of African Std. 10 candidates passed and 28 percent obtained a matriculation exemption. By 1982, these pass rates had dropped to 50 percent and 10 percent respectively.[16]

The reasons for this are most probably twofold – serious attempts to bring the matriculation standard for Africans up to a level comparable with that of other groups, and a 1070 percent increase in African Std. 10 enrolments since 1971.[17]

Educational reform for Africans, and other black groups, is essential and will proceed apace. Without it the economy will suffer and the legitimate aspirations of growing millions of black children will be negated. Against the background of the analysis in this paper, however, it would seem that educational reform will have some very problematic consequences, if it proceeds along the lines determined by present policies.

Pressures to raise standards adequately will compete with pressures to increase the capacity of the educational system to produce qualified school-leavers. One can anticipate a triple effect.

At the higher level, a shortage of Mathematics and Science teachers, and the fact that Africans take English for matric as a second language (i.e. a lower standard) will mean that despite all the vigorous attempts to raise the standard of the qualification, school-leavers will for a long time be at a disadvantage in career-competition. Hence the "frustration

factor" at the higher education level will not diminish – in fact the numbers exposed to it will increase.

Furthermore, if the effect of attempts to raise standards continues to affect the pass rate, anxiety and subsequent frustration after failure among final-grade candidates will increase, with possibly serious consequences for stability among senior African pupils. Not only the 1976 disturbances but large numbers of less dramatic subsequent confrontations between African pupils and school authorities attest to the ever-present potential political restiveness of these groups.

At the lower levels, the educational reforms will probably lead to a lower drop-out rate below high-school and before the two senior standards of nine and ten. This will benefit the economy in improving the trainability of blue-collar recruits to industry. However, if the earlier analysis is valid, it will also reduce the "apathy" factor in African politics and labour relations. South African society will steadily lose that artificial "stabilising" factor in its broad political interaction. As indicated above, the problems will be shifted upwards to higher academic levels at which the political consequences become very troublesome for the system.

4 Conclusion

This analysis tends to suggest that black education in South Africa, as it is presently structured, has a complex relationship to black political consciousness, probably generating both apathy and defeat and relative deprivation and frustration. As essential and unavoidable reform proceeds, the former effect will be minimised and the latter augmented. Black education, particularly African education, is becoming a more and more seriously destabilising factor. At the very least one may argue that educational reform will not reduce conflict in South Africa's divided society.

Considering the factors which give black education its capacity to create conflict suggests that the major problem is that of the separated systems of education and segregated schools. If black senior pupils could be exposed to exactly the same educational experience as whites, in both its formal and informal aspects, the very serious problem of frustration and disadvantage at higher level could be minimised. This implies integrated schools, although it does not necessarily imply that all white schools should have enforced integration.

The experience at the few private white schools which have taken black pupils, and that of a truly non-racial school like Woodmead bear out the probabilities of educational and social success of school

integration at this level,[18] (although obviously some specific problems remain and prior bridging courses for Africans entering an integrated system may be necessary).

What this author has in view is the necessity of establishing in each region a number of large integrated high schools (by building new schools or adapting certain existing schools). No group will have to send their children to such schools – the system should be optional. However, the schools should be established as high-quality institutions by the various education authorities on a combined basis, with sound equipment and well-qualified teachers of any race.

Unfortunately at this stage proposals like these are seen by the authorities as radical. However, the likely effects of not moving in this direction are much more "radical".

As the analysis of *Hanf* referred to earlier shows[19], plural educational systems function well if and only if the various population groups desire separated education, if the facilities are truly equal across groups, and if the administration of the system is decentralised right down to community level. None of these features apply to South Africa's divided education and none are feasible, precisely because of the problems which segregated education has created.

To continue along present lines in South African education is hazardous and wasteful. To say the very least, South African educational reform as it is occurring at the moment is likely to be cost-ineffective, inflationary and radicalising in its effects.

5 Notes

1) *Theodor Hanf*: Education and consociational conflict regulation in plural societies. In: F. van Zyl Slabbert and J. Opland (eds.): South Africa: Dilemmas of evolutionary change. Grahamstown: Institute for Social and Economic Research 1980.

2) *The Buthelezi Commission*. Durban: H. and H. Publishers 1982, Vol. I, Chapter 3.

3) *Valerie Möller et al.*: A black township in Durban: A study of needs and problems. Durban: Centre for Applied Social Sciences 1978, p. 47.

4) Quote from: Black attitudes: Adaptation and reaction. Proceedings of the Sixth Annual Congress of the Association for Sociology in Southern Africa. July 1975.

5) The *Buthelezi Commission*, op.cit., p. 239.

6) *K. Hartshore*: Black education in South Africa: the unfinished business. In: Optima, 30 (1981) 1.

7) Figures extracted or calculated from *Peter Randall (ed.)*: Survey of race relations in South Africa 1982. Johannesburg: South African Institute of Race Relations 1983 (and earlier issues).

8) *Oscar Dhlomo*: View from the Homelands. In: Energos, (1982) 8 (published by Mobil Oil Southern Africa Ltd.).

9) *Absolom Vilakazi*: The dilemmas of African education. In: Energos, (1983) 8.

10) *L. Schlemmer et al.*: A venture in educational development. Johannesburg: The Sached Trust and Centre for Applied Social Sciences 1982.

11) *K.B. Hofmeyr*: Problems of black advancement. Pretoria: University of S.A., School of Business Leadership 1982.

12) *Gail M. Gerhart*: Black power in South Africa: The evaluation of an ideology. University of California Press 1978, p. 271.

13) *J.P. de Lange* (Chairman): Title Pretoria. Human Sciences Research Council 1981.

14) Interim Memorandum. South African Government October 1981.

15) *Sherryl Raine*, in: The Star, November 16, 1982.

16) The equivalent figures for whites in 1982 were 93 % pass and 44 % matriculation exemption.

17) *Jill Nattrass*: Indicator South Africa. Durban: Centre for Applied Social Sciences. Sample Issue, February 1983.

18) Private communications to the author.

19) *Hanf*, op. cit., referring to particularly the Swiss educational system.

Antoine Nasri Messarra

Le système éducatif libanais et la sauvegarde des identités culturelles

1 Introduction: Trois dispositions constitutionnelles fondamentales

Trois dispositions dans la constitution libanaise, les articles 9, 10 et 95, représentent le fondement du modèle politique libanais et de sa manière de régler le problème des identités culturelles. L'étude de ces trois dispositions, dans le cadre d'une explication d'ensemble, fait cependant défaut dans les travaux libanais de droit constitutionnel. Quand ces dispositions sont analysées, elles sont considérées comme des anomalies par rapport aux concepts eurocentristes du droit public, ou comme des hérésies constitutionnelles incompatibles avec un Etat moderne. Les trois dispositions sont marginalisées en faveur des autres articles qui ne sont pas conflictuels et qui, éventuellement, soulèvent des controverses de pure technique juridique sans mettre en question le partage du pouvoir et les droits respectifs des communautés.

Les articles 9, 10 et 95 de la Constitution libanaise reconaissent l'autonomie des communautés en matière de statut personnel et d'enseignement et une représentation proportionnelle des communautés dans les organes politiques et administratifs.[1]

Les trois textes s'inscrivent dans un héritage ottoman et dans une histoire du Proche-Orient arabe. Ils méritent des études dans une perspective proche-orientale comparative, du fait même qu'ils s'inscrivent dans une tradition historique ottomane marquée par une profonde sagesse dans l'aménagement des relations entre les identités culturelles.

C'est le système éducatif qui sera ici étudié, en vertu du principe constitutionnel fondamental de l'autonomie consentie aux communautés en matière d'enseignement. Ce principe peut-il être considéré, à la lumière de l'expérience libanaise, comme un modèle normatif?

2 Communautés et éducation: Une autosegmentation depuis les Ottomans

En quoi consiste l'autonomie segmentaire consentie aux communautés en matière éducationnelle? L'article 10 de la Constitution stipule: "L'enseignement est libre, en tant qu'il n'est pas contraire à l'ordre public et aux bonnes moeurs et qu'il ne touche pas à la dignité des confessions. *Il ne sera porté aucune atteinte au droit des communautés d'avoir leurs écoles*, sous réserve des prescriptions générales sur l'instruction publique édictées par l'Etat."

2.1 Le régime des millets

L'article 10, complétant l'article 9 qui reconnaît aux communautés le droit de gérer leur statut personnel, a assuré la floraison des missions étrangères et des écoles missionnaires, encouragées et protégées par les consuls des grandes puissances.[2] Le même régime reconnu aux communautés dans l'Empire ottoman a favorisé l'essor de l'enseignement à Constantinople, dans les autres grandes villes de l'Empire et en particulier au Liban. Les autorités des communautés officiellement reconnues avaient la pleine liberté d'action, dans les limites imposées pour des motifs d'ordre public, en ce qui concerne l'exercice de leur culte et l'administration de leurs établissements destinés au culte, à l'enseignement ou à la bienfaisance. Elles ont, de plus, le droit d'enseigner dans leur propre langue et dans leurs écoles spéciales. On peut certes minimiser l'importance de cette politique ottomane, en faisant valoir que les Ottomans ne se sont guère intéressés à la question de l'enseignement et qu'ils avaient brillé dans l'art de la guerre et de la diplomatie, et très médiocrement dans les lettres et les arts. Musulmans et chrétiens ne pouvaient compter sur la Porte en matière d'éducation.[3]

Le système éducatif ottoman a certes suscité des rivalités entre l'enseignement d'Etat et l'enseignement libre, mais le droit des communautés d'avoir leurs écoles a toujours été brandi toutes les fois que les communautés se sentaient atteintes dans ce droit.[4] Les législations successives relatives à la fondation des écoles, au statut des enseignants et à la délivrance des diplômes, ainsi que toutes les formes de contrôle indirect, ne portent pas sur le contenu, l'esprit et les tendances de l'enseignement et se limitent aux aspects extérieurs.[5] La faculté pour le clergé d'avoir des écoles est un privilège consacré par l'usage. Ces écoles peuvent recruter leurs élèves dans toutes les confessions religieuses et dans toutes les nationalités et jouissent d'une liberté absolue quant à l'organisation matérielle, et quant à l'enseigne-

278

ment.[6] Dans une pétition de huit patriarches et évêques du 29 octobre 1840, il est précisé:

"7. Il appartient au Patriarche, ainsi qu'aux évêques et aux moines et au peuple maronite, d'établir des couvents, des écoles, des églises, des lieux de culte et des cloîtres suivant la coutume ancienne, sans qu'il soit nécessaire de solliciter une nouvelle autorisation, que ce soit en montagne ou en ville (...)."

"10. Les waqfs des couvents, des écoles, des églises et des pauvres sont soustraits à toute mainmise des gouverneurs ou autres (...)."[7]

2.2 Une interprétation actuelle inadéquate

Cette autonomie éducationelle depuis les Ottomans n'est pas interprétée comme telle dans les analyses du système politique libanais et du système éducatif. Sans doute influencés par les schèmes de l'Etat national, planificateurs de l'éducation et constitutionnalistes libanais interprètent l'article 10 dans trois perspectives classiques, propres aux sociétés homogènes.

Dans une première interprétation, l'autonomie consentie aux communautés n'est pas considérée comme une fédéralisation, sur une base personnelle, de l'enseignement, mais une simple *liberté de l'enseignement*. Cette liberté consiste à ne pas nationaliser l'enseignement, à permettre un enseignement privé à côté de l'enseignement public, à ne pas exercer un contrôle sur les opinions émises dans les enceintes scolaires et universitaires et à reconnaître aux parents le droit de choisir pour leurs enfants l'école et l'éducation qu'ils jugent selon leur conscience. Choix de l'école et complémentarité des écoles publiques et privées, tel est le sens de l'article 10 d'après cette première perspective.

La seconde interprétation est encore plus restrictive que la première: Il s'agit d'une disposition à caractère administratif ayant trait aux modalités de contrôle et d'inspection, en conformité avec les "prescriptions générales sur l'instruction publique édictées par l'Etat".

La troisième interprétation est encore plus restrictive, parce qu'elle marginalise totalement l'article 10. Du côté de certaines communautés chrétiennes, on considère que le régime politique libanais en vigueur n'assure pas le développement des identités culturelles. Du côté de certaines communautés musulmanes, on voudrait que les règles "normales" et "modernes" du processus étatique soient appliquées, comme le stipule le régime libanais du type parlementaire. "Le contrecoup de cette liberté sans mesure, écrit *Edmond Rabbath*, et dont le contrôle auquel elle est assujettie ne déborde guère les *formes extérieures*, n'en est pas moins déplorable. Le produit manifeste qu'elle

a engendré est d'avoir transformé le Liban en une sorte de kaléidoscope culturel (...). Cette liberté n'a pas peu contribué (...) à aggraver encore davantage le déchirement spirituel dont souffre le pays".[8]

Le discours politique conflictuel depuis 1975 à propos de l'éducation est ainsi axé, d'une part sur la dénonciation de la fragmentation culturelle et, chez d'autres segments, sur l'affirmation que le système éducatif libanais ne respecte pas les particularismes. Les deux affirmations ne se réfèrent pas au caractère plural de la société libanaise, dans les principes constitutionnels et dans les faits. Les interprétations restrictives prônées par les tenants même du particularisme culturel, contredisent l'origine ottomane du droit communautaire ainsi que la pratique constante dans l'histoire politique et éducationnelle. Quand le Centre de Recherches et de Développement Pédagogiques prône, sans succès, l'adoption du livre scolaire unique, les détracteurs des communautés évitent de se situer sur le plan de l'autonomie éducationelle.[9]

3 Communautés et identités: Exemples et transformations

Dans la société plurale libanaise, la lecture des faits montre que le système éducationnel respecte le particularisme de chaque segment et que, s'il y a des heurts, c'est en raison de l'inacceptation mutuelle du système.

3.1 Les identités culturelles sauvegardées

L'exemple type est celui de la communauté arménienne qui n'a jamais protesté contre le système éducatif libanais, n'a jamais rien demandé *de plus* pour la conservation de son identité et qui a accepté la légitimité du système et en a exploité pleinement les ressources. Les écoles arméniennes enseignent la littérature arabe, française et arménienne, l'histoire et la géographie arabe et l'histoire arménienne. Avant 1975, certaines écoles arméniennes, dont le Collège Mechitariste, enseignaient toutes les matières en langue arménienne, du Jardin d'enfants jusqu'à la 11e. A partir de la 8e, l'enseignement se faisait en langues arabe et fançaise afin de préparer les élèves aux examens officiels. Après 1975, l'école a commencé à enseigner en arabe en tant que première langue, en français en tant que 2e langue et en arménien en tant que langue propre aux Arméniens. L'histoire arménienne depuis 600 avant notre ère jusqu'au 20e siècle, est enseignée de la 8e et jusqu'en terminale, soit six volumes d'un manuel scolaire. La littérature arménienne y est également enseignée. La répartition hebdomadaire de l'horaire est ainsi conçue, à partir de la 8e: 6h. d'arabe, 6h. de français,

6h. d'arménien et 2h. d'anglais. Le programme officiel, en plus de ces cours spécifiques, est intégralement suivi en vue de permettre aux élèves de se présenter à tous les examens officiels et d'accéder à l'enseignement supérieur. En 1973, le poète Said Akl a supervisé un concours de langue arabe entre les élèves du Collège Mechitariste et ceux d'une grande école musulmane. C'est le candidat Garbis Dabaghyan qui a obtenu le premier prix. Cet étudiant poursuit actuellement des études de médecine à l'Université Américaine de Beyrouth. Le Collège Mechitariste comptait, en 1982 – 1983, 22 élèves libanais non arméniens qui étudiaient aussi la langue arménienne. La plupart des professeurs ne sont pas arméniens. Le Père Vartan Achkarian, directeur du Collège, estime que "six millions d'Arméniens dans le monde doivent sauvegarder leur union. En 1915, on a voulu nous spolier notre langue qui est l'expression de notre foi et de notre identité. C'est une école où on se sent à l'aise et, comme on dit, chez soi." Le collège édite une revue, entièrement en langue arménienne. Avant 1975, il comptait entre 600 et 700 élèves et, en 1982 – 1983, près de 335 élèves, la plupart de Hazmieh.[10] La tendance dominante chez les Arméniens est que le Liban est le seul pays qui leur permet de garder et de cultiver leur identité.

Au Collège Nazarian Menoukian, il n'y avait, dans les classes primaires ni histoire, ni géographie en langue arabe, surtout après la suppression du Certificat d'Etudes Primaires. Mais depuis 1977 – 1978, l'éducation civique, l'histoire et la géographie y ont été introduites, et en langue arabe, dans les programmes du Primaire, et la langue arabe est enseignée à partir du Jardin d'enfants, ainsi que la langue arménienne. L'histoire et la géographie de l'Arménie sont enseignées dans toutes les classes. Au Primaire, 6h. par semaine sont consacrées à la langue arménienne et 8h. par semaine à la langue arabe. Ce temps est réduit à 3h. par semaine de langue arménienne au cycle secondaire, et toutes les matières sont enseignées en arabe ou en anglais. "De langue principale d'enseignement, affirme Henry Ourphalian, directeur du Collège, la langue arménienne est devenue une langue supplémentaire".[11]

Les écoles des autres communautés chrétiennes, bien qu'elles fassent peu valoir – en raison sans doute des séquelles de la guerre – les mérites du système, ont aussi développé leur identité. Le Père Abdallah Dagher estime que l'école catholique a constitué une "réserve pour l'avenir".[12] Le Père *Jean Tabet*, recteur de l'Université Saint-Esprit de Kaslik, relève, à l'occasion de la proclamation de la Faculté de Théologie de Kaslik comme faculté pontificale, l'apport spécifique de l'Université de Kaslik.[13]

S'il faut pousser l'argumentation à l'extrême, les Palestiniens, dans les écoles de l'UNWRA au Liban, ont aussi cultivé leur identité palestinienne dans le cadre du système scolaire libanais.[14]

3.2 L'intégration sans contrainte

Si les conflits éducationnels ont abouti a un surplus de fragmentation, le développement spontané du système a entraîné une intégration sans contrainte comme le montre surtout l'exemple arménien et, plus généralement, l'émergence d'une culture libanaise. "S'il y a une culture chrétienne spécifique au Liban, écrit *Nassif Nassar*, elle n'est qu'une sous-culture par rapport à la culture globale libanaise; et s'il y a une culture libanaise spécifique, elle ne se comprend qu'en fonction des collectivités historiques dont se compose la société libanaise (...). La culture globale libanaise est à la fois une culture arabe, une culture libérale et une culture pluraliste (...). Au Liban, les conflits culturels ne sont pas en eux-mêmes des conflits absolument et totalement irréductibles. En outre, ils ne sont prépondérants que parce qu'ils sont intégrés à des conflits collectifs".[15]

Le problème de l'enseignement de la littérature arabe a toujours été conflictuel, parce qu'il est abordé sur le plan idéologique, tout comme le projet sur l'Arabe fondamental du Centre de Recherches et de Développement Pédagogiques.[16] Sur le terrain de l'enseignement tel que vécu par les professeurs et les élèves, la situation est différente. Le directeur de l'école Husayn bin ʿAli des Maqâsid à Beyrouth, Hassan Toufic Choucair, affirme que "les programmes ne sont pas en rapport avec la vie réelle, la guerre ayant levé le voile sur les banalités (sakhâfât) des programmes de littérature arabe et de littérature française, et la faible adéquation (*gillat wâqiʿiyya*) du programme de philosophie arabe. A quoi me servent les palabres sur la *Jâhiliyya*? Quant à l'éducation civique, elle porte sur le statut légal des fonctionnaires." Au cours d'une table ronde réunissant vingt élèves du Secondaire des écoles Khadîji al-Kubra pour les filles à ʿAysha Bakkâr, et ʿUmar bin al-Khattâb pour garçons, les élèves aboutissent à la conclusion que "le programme d'histoire est dépourvu de continuité et de lien entre le passé et le présent". A propos du programme de littérature arabe, ils affirment: "Gibran Khalil Gibran est important, mais on dirait qu'il figure au programme pour assurer un équilibre communautaire avec Ahmad Chaouki, et non pour être sérieusement enseigné. Al-Jâhiz et Ibn al- Rûmî occupent presque tout le manuel, alors que Gibran est réduit à quelques pages".[17]

Une enquête plus poussée portant sur le *vécu* des programmes les plus controversés, et non sur le discours idéologique, montrerait sans doute la résurgence d'une intégration sans contrainte, qui réussit *parce qu'elle n'est pas intégrative*. A l'Université Libanaise, le problème de l'arabisation débouchait autrefois sur un conflit sans issue. Mais depuis 1976, où des branches ont été créées dans diverses régions, comme

conséquence de la guerre, le problème de l'arabisation s'est trouvé dépouillé de son aspect idéologique: Dans les branches de l'Ouest on veut développer les langues étrangères. Dans les branches de l'Est, une arabisation de fait se développe. L'analyse comparative de *Theodor Hanf*, puisée de l'expérience libanaise et de celle d'autres sociétés plurales, détermine un cadre opératoire en matière de régulation des conflits entre identités culturelles. Il écrit: "Il y a une consociation réussie là où l'éducation n'a jamais été au centre du conflit politique (...). Nombreux sont les Etats de sociétés plurales où le conflit éducationnel jaillit quand un segment de la population tente d'imposer une supériorité culturelle ou d'assimiler des minorités par la force (...). La sagesse des politiques éducationnelles entreprises par la Suisse, la Hollande et la Belgique est basée sur la reconnaissance de ces restrictions: Ils n'essaient pas de réaliser par l'éducation ce qui ne peut être réalisé. Par contre, ils essaient de minimiser le conflit (...). La décentralisation ou l'autonomie segmentaire de l'éducation des groupes signifie la renonciation de l'autorité centrale à l'éducation comme instrument de l'intégration nationale et au recours spécifique à une socialisation politique planifiée (...). Les avantages en termes de minimisation des conflits sont évidents. Moins les écoles sont utilisées intentionnellement à socialiser, à endoctriner, à intégrer, moins l'éducation sera un sujet de conflit. Et puisque l'éducation dans les sociétés plurales est reliée étroitment aux questions telles que la langue, la religion et l'identité culturelle, sa neutralisation politique peut constituer une réduction majeure du potentiel de conflit."[18] *Sélim Abou* dégage aussi de l'analyse des faits la conclusion qu'il s'agit de "donner à tous les groupes ethno-linguistiques intégrés à la nation la sécurité psychologique nécessaire pour que les contacts de langues et des cultures leur apparaissent, non plus comme une menace, mais comme un facteur d'enrichissement."[19]

S'il y a une certaine fragmentation à l'Université Libanaise, elle est le résultat non du système éducationnel, mais de sa non-légitimation dans la conscience collective. Tout refus de la diversification – dans les limites certes de l'article 10 – ajoute une fragmentation de plus. La conséquence: Il faut reconnaître pour unifier. Refuser, c'est justifier la fragmentation en suscitant des réactions d'autodéfense des identités culturelles.

3.3 Un problème de survie?

Le problème des identités culturelles au moyen du système éducatif cache en fait au Liban, par rapport surtout aux communautés chrétiennes, une inquiétude quant à la survie face aux charges

économiques croissantes et au développement du secteur public de l'enseignement. Si le principe n'est pas contesté, il y a du moins une appréhension quant à la possibilité pour ces identités de survivre dans le circuit économique face au rôle croissant de l'Etat.

Une attitude de méfiance de la part des identités culturelles face au rôle croissant de l'Etat est-elle justifiée? L'enseignement communautaire d'autrefois, surtout chez les communautés chrétiennes, bénéficiait des vocations religieuses, de la protection et de l'aide extérieure et de conditions socio-économiques moins onéreuses pour les écoles et pour les parents. Mais cet enseignement ne risque-t-il pas de disparaître et de rendre ainsi purement formelle l'autonomie éducationnelle des communautés?

Le problème de la survie se pose en raison du changement inéluctable des conditions socio-économiques, mais les adaptations sont possibles. De fait, l'Etat libanais n'a jamais été l'Etat totalitaire que décrivent les tenants de la spécificité. Ce même Etat, dans sa structure politique, se traduit au niveau de l'exécution par une coalition intercommunautaire dont les membres sont supposés défendre le bien commun et la spécificité, ou la sous-culture, de chaque segment. Les écoles communautaires enfin peuvent toujours jouir d'un avantage compétitif. L'exigence fondamentale est certes d'être en position de force, afin de pouvoir s'imposer quand surgit un conflit. Mais hors du pouvoir central qui assure la cohésion et l'universalité, une autonomie culturelle isolante ne peut épanouir dans les écoles que le folklore et certaines expressions artistiques.[20]

3.4 L'adaptation au lieu du discours revendicatif

L'adaptation peut emprunter les voies suivantes:

– Maintenir l'enseignement religieux dans toutes les écoles, tant publiques que communautaires. Du côté de l'Islam une demande explicite est formulée en vue de l'introduction de *tous* les enseignements religieux dans les écoles. Dans une synthèse sur les attitudes islamiques à propos du système politique, *Nouhad Itani* demande que "l'Etat assume la pleine responsabilité de l'éducation religieuse dans les écoles officielles, qu'il oriente cette éducation, l'organise, y veille et verse les salaires des enseignants qui assurent cette éducation. Tout cela contredit complètment la laïcisation. Entendons-nous pour appeler tout cela *autre chose*".[21]

– Intégrer dans les programmes officiels et à tous les niveaux les options différentielles clairement souhaitées par les communautés. Il faut cependant être réaliste, car ces options ne peuvent être que limitées en raison de la difficulté, tant pour les écoles publiques que commu-

nautaires, d'ouvrir des options dont le coût ne peut être couvert par des effectifs réduits d'élèves ou d'étudiants. Quelles sont d'ailleurs ces options différentielles? La langue arménienne, le syriagne, les langues étrangères, la littérature libanaise d'expression française et anglaise, la littérature libanaise en langue arabe ....? L'éventail nous semble important, mais en pratique réduit.

– Exploiter la latitude traditionelle du système éducatif libanais, en vue d'introduire dans les programmes ce qui correspond au patrimoine et aux traditions communautaires, sans défi cependant et sans chauvinisme. L'exemple arménien est sur ce point caractéristique d'un comportement minoritaire respectueux du principe plural selon lequel "les bonnes frontières font les bons voisinages".

– Coopérer avec le secteur public dans l'enseignement, dans le cadre de conventions comme celles en vigueur avec les hôpitaux privés, ce qui réduit le coût officiel de l'enseignement et favorise la compénétration du public et du privé au lieu de l'hostilité. Cette hostilité résulte des appréhensions quant à la survie culturelle des identités communautaires.

Une opération de ségrégation et de clarification des intérêts culturels des communautés fait toutefois défaut, en faveur d'un discours conflictuel sur l'éducation. La tactique revendicative d'un segment *contre* un autre segment bloque tout changement culturel, tant global que segmentaire. Par contre, l'adaptation dans le cadre de l'article 10 de la Constitution, réalise des changements dans le sens du respect des identités culturelles et de l'intégration sans contrainte, à l'instar de l'exemple arménien.

La Commission pour l'école de l'Assemblée des patriarches et évêques catholiques au Liban définit le chemin à suivre. A la suite de la loi 11/81 relative à l'institution de Conseils de parents, la Commission fait part de ses appréhensions et recommande ce qui suit:

– "Prendre garde à la mainmise que l'on prétend imposer sur les écoles, sous couvert d'assurer des revendications sociales; de là l'importance fondamentale qu'il y a à rejeter toute *Tutelle* (en majuscules dans le texte) sur l'école, ce qui impose à l'école de parler et d'agir avec autant de sagesse que de fermeté, en se conformant aux directives de la Hiérarchie concernant l'application de la loi.

– Refuser toute organisation de quelque ordre qu'elle soit et à quelques niveaux qu'elle se situe dont résulterait de fait pour l'école la perte de son *Identité Catholique* (en majuscules dans le texte) remplacée par la qualification "d'école privée".

– Apporter le plus généreux concours à toute initiative d'ensemble en vue d'instaurer la justice sociale et de promouvoir l'éducation et la

culture, sans jamais renoncer au caractère essentiel d'écoles catholiques relevant d'une organisation ecclésiale catholique (...).

L'Etat ne saurait s'arroger le droit de s'immiscer, si ce n'est dans l'accomplissement de son devoir d'organisateur de la communauté nationale et de protecteur des libertés des citoyens et de l'équité entre eux (...). On ne peut que refuser toute supervision d'où qu'elle vienne qui introduit dans la communauté scolaire des personnes ou des organismes qui n'en font pas partie ou bien qui, directement ou indirectement, font perdre à cette communauté éducative son identité et ses caractéristiques."[22]

Cette interprétation du système éducatif libanais est conforme au texte et à l'esprit de l'article 10 de la Constitution. Elle soulève cependant une objection de la part de ceux qui croient à la prépondérance de l'école en tant qu'agent de socialisation et d'intégration. La recherche comparative de *Theodor Hanf* situe l'école à sa dimension réelle dans la société plurale:

"Le Liban fournit la preuve frappante de l'incapacité des écoles d'altérer les attitudes politiques prises par d'autres agents socialisants (...).

Une étude sur les groupes minoritaires, par exemple les élèves musulmans dans les écoles chrétiennes ou les élèves chrétiens dans les écoles musulmanes, donne des résultats intéressants. Dans tous les cas, les élèves prennent des attitudes conformes à la tendance politique générale de leur communauté et indépendante de l'école où ils ont étudié. Un musulman dans une école chrétienne reste, politiquement parlant, un musulman. Il en est de même du chrétien ou du juif (...).

Si l'éducation politique de l'école est en compétition avec les autres actions socialisantes (...), l'école tend à être du côté perdant. Ce qui nous amène difficilement à croire que l'éducation puisse changer les attitudes et les opinions dans les cas de profonds clivages et des conflits caractéristiques des sociétés plurales (...). L'éducation y est plutôt un outil inefficient pour l'intégration politique."[23]

4 Conclusion: La délibanisation culturelle du Liban: Une opération aléatoire et coûteuse

L'article 10 de la Constitution libanaise représente une catégorie constitutionnelle propre aux sociétés plurales: C'est beaucoup plus qu'un héritage culturel du passé et plus qu'une liberté de l'enseignement. Cette disposition organique impose un tronc commun par le canal

des diplômes officiels et des divers règlements régissant le statut de enseignants, l'ouverture des établissements scolaires et universitaires et l'équivalence des diplômes, mais l'esprit et le contenu des programmes est soustrait à tout contrôle étatique.

Les *différences culturelles* véhiculées par l'éducation engendrent moins de conflits que les *inégalités culturelles* entre les communautés.[24] Plusieurs écoles catholiques comptaient avant 1975 plus du tiers d'élèves musulmans, au point que ces écoles se posaient le problème de l'enseignement religieux aux élèves non chrétiens.

Le système éducatif libanais met en question nombre d'idées reçues sur l'éducation et l'intégration nationale, comme il contredit l'idée en vogue que chaque nation constitute un Etat et que chaque Etat incarne une nation. En vertu de ce principe, les pouvoirs étatiques se renforcent en écrasant des identités culturelles ou en condamnant des migrants à la ségrégation et à la discrimination. Staline avait soulevé la question: "De quelle cohésion nationale peut-il être question, par exemple, entre les Juifs géorgiens, daghestanais, russes ou américains, complètement détachés les uns des autres, vivant sur des territoires différents et parlant des langues différentes."[25] Le sionisme y a répondu et le principe des nationalités était violé.

La résurgence des identités culturelles dans les sociétés avancées, l'échec de la culture homogénéisante et les exigences d'organisation des relations interculturelles rendent l'étude comparative des identités culturelles du Proche-Orient utile et opératoire. Le Proche-Orient se trouve, depuis surtout la création de l'Etat d'Israël, devant cette alternative: la libanisation des rapportes entre identités culturelles ou la délibanisation. Cette seconde alternative, malgré la violence interne et externe déployée durant huit années de guerre, s'avère aléatoire et, certainement, des plus coûteuses.

5 Annotations

1) Voici le contenu des trois articles de la Constitution libanaise du 23 mai 1926:
Art. 9: La liberté de conscience est absolue. En rendant hommage au Très-Haut, l'Etat respecte toutes les confessions et en garantit et protège le libre exercice à condition qu'il ne soit pas porté atteinte à l'ordre public. Il garantit également aux populations, à quelque rite qu'elles appartiennent, le respect de leur statut personnel et de leurs intérêts religieux.
Art. 10: L'enseignement est libre en tant qu'il n'est pas contraire à l'ordre public et aux bonnes moeurs et qu'il ne touche pas à la dignité des confessions. Il ne sera porté aucune atteinte au droit des communautés d'avoir leurs écoles, sous réserve des prescriptions générales sur l'instruction publique édictées par l'Etat.
Art. 95: (Loi constit. du 9 nov. 1943, art. 5)
– A titre transitoire et dans une intention de justice et de concorde, les communautés seront équitablement représentées dans les emplois publics et dans la composition du ministère sans que cela puisse cependant nuire au bien de l'Etat.

2) *Mgr Basile Homsi*: Les capitulations et la protection des chrétiens au Proche-Orient, aux XVIe, XVIIe et XVIIIe siècles. Harissa (Liban): Imprimerie Saint-Paul 1956, 420 p., pp. 258-284. Cf. aussi *Sélim Abou*: Le bilinguisme arabe français au Liban. Paris: P.U.F. 1962, 502 p., pp. 158-198.

3) *Homsi*, op.cit., p. 284.

4) Sur la législation ottomane concernant les communautés et l'instruction: *Georges Young*: Corps de droit ottoman. Oxford: Clarendon Press 1905, 7 vol., vol. 2. Cf. aussi les documents officiels ottomans: *Baron I. de Testa*: Recueil des traités de la Porte ottomane. Paris: Amvot et Muzard 1866-1884; et *Gabriel Effendi Noradounghian*: Recueil d'actes internationaux de l'Empire ottoman. Paris, Leipzig et Neuchatel 1902.

5) Cf. sur ce point *Edmond Rabbath*: La Constitution libanaise. Origines, textes et commentaires. Beyrouth: Publications de l'Université Libanaise, Section des Etudes juridiques, politiques et administratives, V, 1982, 557 p., pp. 115-117.

6) Cf. *Ibrahim Aouad*: Le droit privé des maronites au temps des émirs Chéhab (1697-1841). Paris: Geuthner 1933, 308 p., p. 30.

7) *Asad Rustom*: al-Usûl al-ᶜarabiyya li-târîkh sûriyya fîᶜahd Muhammad ᶜAlî Bâshâ. (Les sources arabes de l'histoire de la Syrie sous le mandat de Muhammad ᶜAlî Bâshâ). Beyrouth: Publications de l'Université américaine, vol.5, 1933, pp. 208-211.

8) *Edmond Rabbath*, op.cit., p. 117

9) Sur les rapports entre l'éducation et la politique au Liban: *Theodor Hanf*: Erziehungswesen in Gesellschaft und Politik des Libanons. (L'éducation dans la société et la politique du Liban). Bielefeld: Bertelsmann Universitätsverlag, 1969, 398 p.

10) Renseignements fournis au cours d'une interview dirigée par Nada Moufarej, en mars 1983, dans le cadre d'une recherche, sous notre direction, par les étudiants de la Faculté d'Information et de Documentation (II) à l'Université Libanaise.

11) Ibid., renseignements fournis au cours d'une interview dirigée, en mars 1983, par Mireille Saad Kassas.

12) Rencontre au Bureau Pédagogique de la Congrégation des Saints-Coeurs, 14 octobre 1982.

13) *Jean Tabet*: Conférence à l'occasion de la proclamation de la Faculté de Théologie de Kaslik comme Faculté pontificale, janvier 1983.
Faut-il rappeler que c'est le diacre Abdallah Zakher, religieux grec melkite de St. Jean qui, au début du XVIIIe siécle, inventa la première imprimerie en langue arabe. Cf. la recherche de *Joseph Abou Nohra*: Contribution à l'étude du rôle des monastères dans l'histoire rurale du Liban. Recherche sur les archives du Couvent St. Jean de Khinshâra (1710-1960). Thèse d'Etat. Université des Sciences Humaines de Strasbourg 1983, 1050 p.

14) *Gilberte Rizk et Claudette Nehmé*: Milieu scolaire et possibilité d'action sociale. Monographie de fin d'études. Ecole Libanaises de Formation sociale, juillet 1972, 56 p. polyc. A propos de cette monographie: *Antoine Nasri Messarra*: La Palestine vue par les enfants palestiniens. In: L'Orient-le Jour, supplément n°60, 29 juillet – 4 août 1972, pp. VI-VII. Le supplément Samedi de l'Orient-Le Jour (n°200, 26 mai – 1 juin 1973) titrait en couverture: "La XVIIe communauté" pour une série d'articles sur les Palestiniens, avec un article sous ce titre de *Narwan Hamadé*. Nous pensons que le système libanais jouit d'une forte capacité à la fois d'assimilation et d'exclusion, par un ensemble de processus uniformes et complexes.

15) *Nassif Nassar*: Les chrétiens et les alternatives culturelles au Liban. Beyrouth: Mars 1982, inédit, 21 p. (dact).

16) Cf. sur ce project: *A. Messarra*: L'arabe fondamental, un problème pédagogique et social. In: Recherche et Développement, bulletin d'information du CRDP, n°1, décembre 1973, p. 4.

17) Entretiens avec Henriette Pharès, en mars 1983, dans le cadre de travaux

collectifs, dirigés par nous-mêmes, des étudiants de la Faculté d'Information et de Documentation (II),)à l'Université Libanaise.

18) *Theodor Hanf*: Education and consociational conflict regulation in plural societies. In: F. Van Zyl Slabbert and Jeff Opland (eds.): South Africa: Dilemmas of Evolutionary change. Grahamstown: Institute of Social and Economic Research, Rhodes University 1980, pp. 224-248.

19) *Sélim Abou*: L'identité culturelle. Relations interethniques et problèmes d'acculturation. Paris: Anthropos 1981, 235 p., p. 117.

20) Cf. sur ce point *Nassif Nassar*, op.cit., p. 15.

21) *Nouhad Itani*: Mawqaf islâmî min al-tâ'ifiyya (Attitude islamique à propos de l'identité). In: Mâzâ yurîd al-muslimûn min al-sîgha ilä al-madmûn? (Que veulent les musulmans, de la formule à son contenu?). Beyrouth: Al-Marqaz al-islâmî li-l-iʿlâm wa-l-inmâ', 1982, 44 p., pp. 15-22, p. 22; C'est nous qui soulignons dans le texte. Cf. aussi Congrès sur l'Education islamique, 15 - 21 mars 1982: Al-Fkr al-tarbawî al-islâmî. Beyrouth: Dâr al-Maqâsid al islâmiyya, 1982, 5 vol.; *Salim Nasr*: L'Islam politique et l'Etat libanais. 1970-1975. In: Olivier Carré (dir.): L'Islam et l'Etat dans le monde d'aujourd'hui. Paris: P.U.F. 1982, 270 p., pp. 31-43.

22) Assemblée des patriarches et évêques catholiques au Liban, Commission pour l'école, n°1759/82: Quelques considérations au sujet des comités de parents. 25 janvier 1982, 5 p. (dact.).

23) *Theodor Hanf*, Education and consociational conflict ..., op.cit.; *Arend Lijphart*: Democracy in plural societies. A comparative exploration. New Haven and London: Yale University Press 1977, écrit dans cette perspective: "It is in the nature of consociational democracy, at least initially, to make plural societies more thoroughly plural. Its approach is not to abolish or weaken segmental cleavages but to recognize them explicitly and to turn the segments into constructive elements of stable democracy." (p. 42).

24) *Theodor Hanf* écrit: "Si un segment ou une communauté est défavorisé sur le plan éducationnel, il est naturellement dans une situation défavorable à la régulation du conflit consociationnel" (Education and consociational conflict ...", op.cit.).

25) *Michel Oriol*: Identité produite, identité instituée, identité exprimée: Confusions des théories sur l'identité nationale et culturelle. In: Ethnies, cultures, nations, cahiers internationaux de sociologie. LXVI, janvier – juin 1979, pp. 5-90, pp. 19-28.

Theodor Hanf

The political Function of the Educational System in Culturally Segmented States

For many years it was accepted as a basic truth in social science that formal education was the most important instrument of nation-building in culturally segmented societies. However, numerous empirical surveys have raised doubts about the efficacy of education as a means of promoting national integration[1]. Hence, the political function of education must be reconsidered, both analytically and normatively. Before education can function as a tool of political engineering, i.e. before we ask what education is supposed to achieve, we must ask what education can achieve[2].

1 Culturally segmented societies: on the fundamental political prerequisites

Cultural *segmentation*[3], be it an expression of ethnic, religious, linguistic or other group differences, is a *normal condition* of modern political states. Barely 10 % of all existing states have homogeneous societies. In almost a third of all states there is no single group in the majority[4]. Although cultural segmentation need not lead to the politicization of segments, and hence segmental cleavages, this is often the case. The lines of conflict over the distribution of scarce resources in segmented societies more often run between the segments than between strata and classes[5]. Admittedly, intensive conflict is most likely when the segments are "differentially incorporated"[6], i.e. when segmental and class cleavages coincide. Whereas class cleavages are amenable to regulation by conflict, as a rule segmental cleavages are more bitter, more violent and more difficult to regulate. Where different forms of conflict exist without differential incorporation segmental interests have usually proved stronger than strata or class interests. The deepest conflicts are often between groups whose members enjoy similar status and belong to the same class but different segments[7].

Thus, it is no surprise to learn that nowadays *conflict between segments*, "in contrast, for instance, to social revolution, has emerged as

the dominant form of social strife in both modernizing and modern societies ... and the evidence all suggests that its frequency and intensity are clearly increasing."[8]

In culturally segmented societies the various attempts to regulate conflict can be classified in five main groups:
partition,
domination,
assimilation,
syncretistic integration,
consociation.

Cases of conflict regulation through peaceful *partition* are rare (the Union between Sweden and Norway, the United Kingdom of the Netherlands and the Malaysian Federation). As a rule partition has been a result of wars or civil wars. In any case, as the role of educational policy is largely irrelevant to this form of conflict regulation it need not concern us further.

Domination by one segment over others is both a commoner and more durable form of conflict regulation than generally recognized. It may also be extremely stable, e.g. the Indian caste-system.[9] Forms and means of domination differ considerably, ranging from the denial of existing segmentation so as to conceal ascendancy (Burundi) to the legalization of a segmental hierarchy (South Africa), from subtle manipulation (Egypt) to the ruthless employment of state institutions in the physical exercise of power (Syria).[10]

Assimilation is a milder and more peaceful form of domination by one segment. The dominant segment is open to those members of other segments prepared to abandon their particular cultural characteristics and adopt the culture of the dominant segment. Assimilation may be a relatively unproblematical process, but only if, on the one hand, the dominant group is prepared to open its ranks to others and, on the other hand, the dominated groups offer no resistance to the loss of their segmental identity.[11]

These conditions are best fulfilled in classic immigrant countries (the USA, Australia and, in respect of Jews, Israel). But even then problems arise when non-dominant segments cling to their cultural identity (the Hispanics in the USA) or the dominant segment resists the complete integration of a specific segment (Afro-Americans in the USA).

Assimilation processes are usually accompanied by considerable social and economic pressure on the non-dominant segments. For, in the final analysis, the goal is the disappearance of such segments – ethnocide.[12] In this form conflict is regulated by abolishing segmenta-

tion. However, this is difficult even under favourable preconditions. The rise of particularistic movements in countries regarded as classic examples of assimilation – the Corsicans, Bretons, Basques and Occitanians in France[13] and the new ethnicity in the USA[14] – reveal that what to all appearance was successful assimilation may also conceal sublimated cultural aspirations.

Syncretistic integration,[15] like assimilation, also aims at the disappearance of existing segmental identities, but differs in one crucial aspect. Syncretistic integration involves the disappearance of *all* segmental identities in favour of one new common national identity. No one segment should dominate; rather, all should be similarly integrated into a new unity. This model has formed the basis of most attempts at nation-building in the Third World. As a rule, the driving force was a political elite recruited from different segments, and the most appropriate vehicle was frequently considered to be a "development dictatorship". Although this model was common wisdom among social scientists in the 1960s, it has since become notable for its lack of success (*Esman*). In most cases it served to impart legitimacy to the rule of state bureaucrats[16] or state classes[17]. Segmental identities have proved to be more deeply rooted than many politicians at the time of independence and many scientists anticipated.[18] Notwithstanding this, the model continues to exercise considerable attraction.

Such wishful thinking on the part of politicians is easily explained: despite all obstacles they hope to attain a goal which they believe worth striving for. In the case of social scientists, however, the explanation must probably be sought in their fixation with European and American analogies. (*Lipset*, for example, regarded the USA as the "first new nation" – in the expectation that other new states would follow its integration pattern).[19] It is not uncommon for failure in syncretistic integration to be succeeded by attempts at assimilation, i.e. the domination of one segment in the clothes of syncretistic symbolism.

Consociation is a system which, in contrast to assimilation, pursues neither the abolition of segmentation nor the domination of any single segment, but one of coexistence between different segments, each preserving its particularities. Conflicts are not settled by majority decisions but by consensus and accommodation. Power is shared between the segments. The principal characteristics of consociational systems are compromise achieved by the segmental elites, the right of veto in matters of vital importance to individual segments, proportionality or parity in filling key positions in the state and administration as well as far-reaching segmental autonomy, especially in cultural and educational affairs.[20]

Examples of successful consociational systems are Austria, Belgium,

the Netherlands, Switzerland and Yugoslavia, and beyond Europe Malaysia, Lebanon until 1975 and (with respect to the coexistence between religious and secular Jews) Israel[21]. Consociation may be either a transitional form of conflict regulation, facilitating a gradual and relatively peaceful development to voluntary integration (the Netherlands and Austria) or a permanent form of organization for segmented societies. The creation and preservation of consociation is *not* a *simple* task; *however*, it is regarded as that form of conflict regulation *most likely to render possible democratic stability under the difficult conditions obtaining in segmented societies*.[22]

2 Functions of the educational system in different patterns of conflict regulation

In political systems characterized by the domination of one segment the educational system is often an instrument to achieve the goal of preserving domination. This applies to the socializing as well as the allocative function of education. However, case studies lead to the conclusion that this attempt at instrumentalization frequently does not produce the desired results in either function, indeed, often the contrary.[23] Although a dominant group may impose a formal curriculum on other segments, the results of socialization may be quite different to those intended. Evidence points to the fact that "hidden curricula" exercise a far greater influence on the opinions of pupils and students.

Various factors help to identify hidden curricula. The perception of career and advancement opportunities associated with formal school-leaving certificates seems to be of prime importance. In other words, the perception of the allocative performance is greater than the desired and imposed socialization programme.[24] If an educational system discriminates against members of non-dominant segments in respect of future opportunities for status and advancement, the effective potential of a curriculum's intended socialization is likely to be very weak (e.g. South Africa). Other factors such as the competing potentials of peer groups and elements of counter-socialization inherent in the system also limit the intended political effect. Even in homogeneous societies fellow-pupils and students and friends in the same age-group exercise considerable influence. This is far more so if members of a specific segment keep to themselves in schools and universities. If curricular ideology and segmental interests are identical the former can be extraordinarily effective. However, this can apply only to members of the dominant group. This coincidence is by definition impossible for

members of non-dominant groups: in such cases curricular ideology comes off worse.[25]

The most important immanent elements of counter-socialization are teachers and reading matter. The credibility of teachers from the dominant group is a priori low among pupils from other groups. If, on the other hand, the teacher belongs to the same non-dominant group as the pupils he is in a position to comment and interpret even rigid, prescribed curricula. Thus, the pupils' view of history, for instance, can be influenced more by the teacher than by the syllabus. Pupils' reading matter is even more difficult to control than teaching itself. Even rigorously controlled educational systems as in South Africa are unable to prevent books critical of the system being read. Officially prescribed reading itself may be counter-productive. In Israel it has been demonstrated that obligatory study of the Zionist movement promoted Palestinian nationalism among Arab schoolchildren. In South Africa the study of Afrikaner nationalism aroused feelings of African nationalism.[26] In both cases the lessons of the dominant ideology were applied by analogy to the situation of the non-dominant segments.

Taken as a whole, however, it would seem that on the basis of numerous observations the allocative function plays a greater role than the socializing function in maintaining or weakening dominance. The radicalization of members of non-dominant segments appears to depend primarily on the practical possibilities of gaining status, income and advancement.

If education and degrees open the door to desirable careers, attractive salaries and some prestige – if the educated members of non-dominant segments can perceive themselves as members of the middle class – the consequences are generally political demobilization and acceptance of the existing structures of dominance.

If, on the contrary, even educated members of non-dominant segments find themselves in positions which neither correspond to nor fulfil their awakened aspirations – or worse: unemployed – the most likely consequences are political mobilization and radicalization. The inequality between the segments, already present due to domination, will be particularly strongly felt. "Radical" members of discriminated segments always exist regardless of education. But educated and especially highly educated members of discriminated groups, insofar as they are not "corrupted" by opportunities for advancement and material benefits, are particularly effective and militant spokesmen for their segments.

To summarize: the educational system is not a particularly effective instrument for the preservation of domination. Its socializing effects to

the advantage of the dominant segment are limited if not counter-productive. Its allocative function serves to reinforce the system only if the educated upcomers from the dominated segments are co-opted – which, in turn, raises questions about the model of dominance itself. If, on the other hand, they are not co-opted they tend to become the leaders of social and political movements opposed to domination.

Hence, one may expect education to stabilize domination only if the system is able to do without qualified labour from the dominated groups. But this is possible only under conditions of economic stagnation (e.g. Burundi). If a system pursues a policy of economic growth, i.e. requires growing numbers of educated and skilled workers, it is either forced to accept co-optation and the concomitant weakening of dominance or must expect as a result of the quantitative and qualitative expansion of education growing protest against domination (e.g. South Africa)[27].

By contrast, education is considerably more effective as an instrument of *assimilation* of non-dominant groups. When the dominant group is prepared to accord effective equality to those members of other segments who are willing to adopt its cultural characteristics and give up their own, the educational system becomes a vital agent of the acculturation required in terms of this model. A variable crucial to the success of this model is the effective possibility of tying economic advancement to acculturation. By coupling attractive economic rewards to the abandonment of group characteristics this step can acquire considerable appeal. It is for this reason that successful assimilation requires a rapidly expanding economy, as, for instance, in 19th-century France, which was in a position to significantly reduce cultural particularism.[28]

If, however, the rewards for assimilation are limited the result, as a rule, is selective co-optation of the elites of non-dominant segments. In this case the educational system functions as an instrument of legitimization rather than acculturation, restricted to a small, subsequently co-opted elite. The restrictions themselves are rigorously enforced by the internal selection mechanisms of the system (e.g. the French colonial empire). In this case assimilation only conceals continuing domination. The educational system can be used to promote this cause extremely effectively. Those who fail to advance into the dominant group tend to ascribe this not to conditions obtaining in the system but to personal shortcomings and inability. The consequence is usually resignation and political abstinence. On the other hand, those who take the hurdle identify themselves with the interests of the dominant group and cease to be spokesmen and representatives of the

dominated groups.[29] Hence, partial assimilation in conjunction with a rigorously selective educational system can in the long term be a far more effective strategy for preserving the privileges of dominant segments than open domination and segregational education. Of course, one may not be blind to the long-term potential for mobilization inherent in the assimilation ideology. To retain credibility the dominant segment must become increasingly open. Once it resists this development or is economically unable to sustain it the expected consequences will follow: its true nature – concealed domination – will become apparent and the various particularisms will mobilize. This means that in the medium and long terms strategies of assimilation can succeed only if they provide considerable opportunities of success.

From the above it should be obvious that the assimilation model holds little promise for economically weak countries, in particular the poor countries in the Third World.

Besides economic limitations cultural factors also effect the chances of success of the assimilation model. As a rule, it can be successful only if the culture of the dominant segment enjoys considerable prestige, or at least greater prestige than the cultures of the other segments. Segments proud of their own culture tend to reject assimilation, be it the Québécois against anglicization, US Hispanics against anglicization or Israeli Arabs against hebraicization. In addition, flanking strategies to discredit the cultures of non-dominant segments may fail, especially when these segments are numerically and demographically stronger, as shown by attempts to anglicize the Afrikaners or gallicize the Flemings. Segments constituted on the basis of religion often prove particularly resistent to assimilation, e.g. Christians in Islamic states and Moslems in the Philippines.[30] Educational systems used to pursue linguistic or religious assimilation themselves frequently become a prime source of political conflict.[31]

Assimilation is most successful when the assimilating segment is numerically and politically powerful and culturally prestigious, the segments to be assimilated, on the other hand, rather marginal and possessing neither a written language nor a codified religion. In such cases education can easily become an instrument of linguistic or religious mission.

It is unlikely that the favourable conditions for successful assimilation outlined above will exist in more than a few of the segmented societies which nowadays constitute the majority of states in the world.

The conditions for successful *syncretistic integration* are probably even more difficult to fulfil than those for assimilation. They presuppose a willingness not only on the part of the dominated but of all segments to

put their particular identity into the melting pot. The chances of successful syncretistic integration among religiously constituted segments are especially limited. Though syncretistic religious movements may exist they are seldom in a position to gain wide support throughout a state, least of all in competition with institutionalized, codified religions. Even denominations within the same religion which differ on minor points of dogma (e.g. Lutherans and Reformed Protestants, Sunnites and Shiites) have withstood state efforts to forge unity and remained notoriously resistent segments.[32] Syncretistic integration of linguistically constituted segments has proved possible only by enforcing a language equally foreign to all segments. If the new common language is one of the international linguae francae it may bear the stigma of colonization. Two exceptions prove this rule: the numerous linguistic groupings in Tanzania have found in Swahili a common African language equally foreign yet equally close to all; Israel has been able to integrate the multilingual Jewish immigration by resuscitating and modernizing an ancient cult language. In both cases the educational system became the vehicle of cultural integration.

In most other cases the language and educational policies are proof that syncretistic integration is often only assimilation in another guise: Hindi in India, Bahasa Indonesia in Indonesia and Lingala in Zaire serve just as effectively the claims to dominance of certain segments as they do national integration – or are at least perceived as doing so by other segments.

In many new linguistically segmented states English and French have, in spite of the colonial stigma, proved to be the most acceptable solution for all groups. Although an acceptable language policy may avoid conflict it by no means solves the problems of integration in the educational system. As long as segmentation on the basis of ethnicity, language or religion exists the educational system will remain the field of intersegmental allocative competition. Whether there is unanimity or not on the socializing goals of syncretism, the fact remains that each segment strives to obtain its proportional share of educational opportunities and concomitant benefits. In the integration model an inequitable distribution of educational opportunities is a potential source of considerable social disruption, as experience has adequately shown.[33] The only effective means of defusing this potential for conflict is segmental proportionality in education, in effect the introduction of a consociational element into the integration model.

Briefly, this means that whereas the problems of socialization under an educational policy promoting integration may be capable of solution, the problems of allocation defy the logic of the integration model and can be solved only by borrowing from the consociational model.

Otherwise, there is a danger that education will become not an instrument of but an obstacle to integration. But even this ignores one problem inherent to the integration model – insofar as it is not simply an exercise in concealed domination. The transcendence of individual cultures, even if effected voluntarily, involves cultural uprooting. This is often followed by a powerful counter-reaction, a "return to the roots", a search for identity which looks to the past.[34] And this past is segmented and particularist.

Consociational systems are based on the recognition of segmental diversity; they are attempts to organize co-existence in diversity.[35] In successful consociational democracies the aims of educational policies are twofold: depoliticization through segmental autonomy in respect of the socializing function and equality between the segments in respect of the allocative function.

If a segment wishes to be responsible for its own educational system this is granted within the framework of certain general basic conditions. Sensitive areas such as language policies and the curricula for ideologically relevant subjects are the domain not of the central administration but of the individual segments. Thus, education no longer is a source of conflict between the segments. By the same token, education is not an instrument of assimilation or integration. In Switzerland this is achieved by complete decentralization: the communes are directly responsible for educational policy, the cantons indirectly. Accordingly, decisions concerning education are, as a rule, taken within the segment. By contrast, decades of educational conflict in the Netherlands and Belgium were ended only with the "pacificatie" in the former in 1917 and "pacte scolaire" in the latter in 1958.[36] Both agreements recognize segmental autonomy in matters pertaining to education. In Israel there are separate educational systems for the religious and laicized segments. In Lebanon the religious communities have a constitutional right to their own schools and universities. All conflicts over educational policies occurred, without exception, in state-run educational institutions.[37] Since 1975, as a result of the war, separation has been enforced in these institutions as well, and the situation has greatly improved. For example, before partition of the Lebanese State University the medium of instruction was hotly disputed between the segments; since partition the individual components have, independently of one another, reached more or less the same, pragmatic solutions to this problem.[38]

State expenditure on education in all the above-mentioned states is roughly proportional to segmental strengths. In Lebanon preference was given to educationally weaker groups, as a consequence of which

the educational gap between the segments has been progressively narrowed in the course of recent decades.[39]

Thus, consociational systems desist from using education as an instrument to attain national goals of socialization. The socializing function is determined in the first place by the segments. Consequently, no segment feels threatened by another in its pursuit of cultural symbolism and a particular ideology. It is interesting to note the examples of the Netherlands and Israel. Here segmental autonomy in the educational system has not been a barrier to social integration: those who wish to remain within their segmental culture are free to do so; those who wish to integrate with others are equally free. Apparently, by abandoning pressure to integrate integration may be better furthered. There is a lot of evidence for the view that the freedom to choose between intrasegmental and suprasegmental education is the most appropriate means of reducing conflict potential.

Thus, it may be taken as established that *education* in all forms of segmented societies is *a dependent rather than an independent variable*. The assumption that education is not a suitable instrument for the pursuit of specific political strategies is confirmed by all case studies. Instrumentalizing education increases the potential for conflict. *At best the educational system can be so designed that at least it does not cause conflict*. The likelihood of achieving this is greatest by avoiding conflicts over the goals of socialization through segmental autonomy and conflicts over allocation through proportional equality between the segments. In short, education is hardly the "key to integration" in segmented societies, as many supporters of various theories of modernization would have us believe, but can under the most favourable circumstances avoid pouring oil on the flames.

Seen as one aspect of the modernization process, a quantitative and qualitative improvement in education confirms *Esmans* more general thesis that modernization is a factor which causes and deepens segmental conflicts rather than regulates them. Conflicts over distribution in segmented societies occur more often between segments than between strata and classes. Education, on the one hand, is a source of dispute over distribution and, on the other hand, it provides potential leaders for the segments who are able to articulate segmental interests. Furthermore, education increases the opportunities for symbolic expressions of segmental identity, i.e. it increases the number and the importance of those non-economic sources of conflict so notoriously difficult to settle by negotiation.

Education in particular and modernization in general tends to make integration more difficult, unless its explosive potential is defused by

consociational mechanisms. The failure of policies of integration usually leads to policies of domination, either openly or in the form of assimilation. And, as shown above, in the domination model education as a rule deepens conflicts.

Even though domination is probably the most common model of conflict regulation in segmented societies there is a lot of evidence to support the contention that it is precisely education which both promotes criticism of and destabilizes this model. The consociational model appears by comparison more difficult to implement but more suitable for stable conflict regulation. Moreover, it is the form of conflict regulation which offers the greatest probability of democratic regulation. For these reasons it is worth our while to examine more closely educational policies and goals which promote consociation.

3 Teaching consociation

The experience of successful consociational democracies enables one to establish, as has already been done in some detail[40], the most important *structural conditions* for teaching consociation.

Primacy must be given to the *necessity of equal treatment for all segments* in state educational policies. If, whatever the reasons, one or more segments are deprived in terms of education it is advisable to accord them preferential treatment until roughly equal opportunities have been established. This structural condition has paramount importance because the perception of relative deprivation of segments can form one of the most serious threats to consociational systems[41].

Secondly, it can be taken as proven that the possibility of *segmental autonomy in the educational system* favours the functioning of consociational conflict regulation. Refusal to grant this almost inevitably leads to conflicts with overtones of cultural struggle. On the other hand, there is much to be said for denying a monopoly on education to the individual segments. In most segmented societies there are groups who value close intersegmental contact within the educational system and occasionally are even in favour of integration. Just as it defeats the purpose of the exercise to enforce integration, it would be equally unfitting to prevent attempts at and signs of integration by enforcing excessively rigid segmental autonomy. The most suitable *educational system* seems to be one *which offers individuals a choice between segmental autonomy and segmental transcendence in education*. In a number of segmented societies – even in those with deep conflicts such as South Africa – integrated educational institutions have proved their worth. However, it would be wrong to draw from this the conclusion that obligatory

integration could be just as successful. Pupils and students in integrated educational institutions usually come from social groups which are either already integrated or are at least prepared to accept integration. The educational goals of the institution and the pupils' social milieu thus coincide and reinforce one another. In the case of enforced integration these goals would often counteract and, accordingly, deepen precisely those conflicts which the system sought to lessen or avoid. On the other hand, given the conditions of freedom to choose and free volition integrated schools might be the educational institutions best suited to the task of educating a group of people especially qualified to establish connections and build bridges between segments. A number of elite institutions already have a history of successful socialization in this field. Admittedly, it has not yet been established whether the high level of tolerance shown by pupils of such schools is due to integration or the elite character of the institutions. Prosperity, prestige and knowledge promote tolerance better than poverty, low-standing and ignorance.

At the level of "non-elites" most available empirical findings indicate that the question of the segmental nature or otherwise of educational institutions hardly influences attitudes towards relations between groups. Other findings lead one to surmise that integration at the level of non-elites does not further good relations between the segments. However, it is impossible to substantiate any statement in the absence of a comprehensive and accurate empirical survey.

Should findings confirm the view that the integration of schools – elite institutions excepted – does not promote individual tolerance, this would reinforce the macroanalytical conclusion of a preference for guaranteed segmental autonomy. On the other hand, the findings might prove that integrated educational institutions are more effective vehicles of socialization in terms of intersegmental tolerance than segmental institutions. This would not weaken the argument for segmental autonomy within society as a whole but would certainly lend greater conviction to the option of individual freedom of choice and free volition.

The problems outlined above illustrate the connection between the structural conditions of teaching consociation, on the one hand, and the specific *pedagogic conditions*, on the other hand.

Is it possible to more precisely define the goal of such education? In its most general form, in the etymological sense of the word, the *basic goal is conviviality*: members of a segmented society should *learn to live with one another and to regard this with-one-another in diversity as desirable*. Such a goal goes beyond simple tolerance. Tolerance is indispensable in a segmented society. But conviviality aims at more: the

otherness of others should not only be tolerated; experiencing this otherness should be regarded as positive and enriching[42].

This implies that one should hold in high esteem both one's own segment and its culture as well as that of others. Prejudice research shows that individual tolerance is easiest when people possess great self-esteem. The more sure they are of their own identity, the easier they find it to accept the identity of others. The same holds for conviviality between groups: the stronger and the more natural the group identity, the greater the likelihood of accepting the identity and worth of other groups. Thus, *"praise of one's own" is also the pedagogic prerequisite for "praise of diversity", for conviviality.*

It is obvious that the natural flowering of segmental identity and segmental self-esteem is easiest in autonomous educational institutions. The pedagogic problem lies not in praise of one's own but in praise of the other segment. Transsegmental institutions experience the inverse: how can one avoid relativization at too early a stage with the resultant insecurity in identity? For, insecurity easily breeds aggression. This problem is particularly acute in integrated institutions in which a quantitative imbalance exists between members of different segments, i.e. a majority-minority situation. The most plausible hypothesis for such cases is that integration should be postponed until at least secondary school if not university.[43] This also raises for elite institutions the problem of teaching group identity. Elites unsure of their own identity and alienated from their respective segments would hardly promote consociation it is possible that they would not even be recognized by their own communities. These institutions can make a contribution to consociation only by maintaining more or less a segmental balance and giving due consideration to the different segmental cultures within the framework of their curricula.

Intrasegmental educational institutions might well be faced with a commoner problem: how can "praise of others" and "praise of diversity" be given due expression? This problem is particularly acute when there is considerable divergence between self-perception and perception of others, a common phenomenon in segmented societies.

The general practice in existing consociational systems is to avoid divergencies by reducing the curricula in History, Religion and Literature to the lowest common denominator. However, this is hardly likely to effectively further the teaching of conviviality. Indeed, it may well achieve the opposite by provoking an uncontrolled socialization via a hidden curriculum.

It has been proposed that the most effective of overcoming this failing is to resort to the principle of "agreeing to disagree": admit that

unanimity does not exist and that one has to live with the fact.[44] A curriculum based on this principle has one pertinent advantage over the "exclusion" principle: the ever-present problems of coexistence are recognized and not swept under the carpet. Other proposals even more favourable to conviviality include the discussion in each segmental school of the self-presentation of the respective other segments. Such a development could eventually result in intersegmental collaboration on curricula, analogous to procedures of the Franco-German and German-Polish commissions on school textbooks. In other words, typically consociational decision-making mechanisms would be applied in fixing the contents of curricula.

The goal of teaching consociation can thus be briefly defined as: *Teaching the "right to diversity" (Messarra), esteem for diversity and the joy of conviviality (Hanf) and, finally, "to agree to agree"*[45].

It would be well worth the while to do research on whether and how effectively structures and contents of consociational democracies promote these goals.

Notes

1) For an overview see *Michael Fremerey*: Erziehung und Entwicklung als Gegenstand deutscher Forschung. In: Bildung und Erziehung, 33 (1980) 5, 475-496.

2) The author is grateful to the participants at the colloquium in Metzeral (March 1983) for their criticism and suggestions: *Heribert Adam*, *Hermann Giliomee*, *Boutros Labaki*, *Arend Lijphart*, *Camille Mansour*, *Moshe Ma'oz*, *Antoine Messarra*, *Salim Nasr*, *Lawrence Schlemmer*, *Sammy Smooha* and *Frederik van Zyl Slabbert*. Important oral contributions have been noted; all errors and omissions are the sole responsability of the author. Thanks are expressed to the Volkswagen Foundation for its generous support of the colloquium.

3) See *Harry Eckstein*: Division and Cohesion in Democracy: A study of Norway. Princeton: Princeton University Press 1966.

4) *Walker Connor*: Ethnonational versus other forms of group identiy: The problem of terminology. Paper presented at the Conference on Pluralism. Cape Town, May 1977; idem, Nation-building or nation-destroying? In: World Politics, 24 (1972) 3, p. 332.

5) *Milton J. Esman*: The management of communal conflict. In: Public Policy, 21 (1973), p. 54 f.

6) *M.G. Smith*: Institutional and political conditions of pluralism. In: Leo Kuper and M.G. Smith (eds.): Pluralism in Africa. Berkeley and Los Angeles 1969, 27-66.

7) See *James Jupp*: Ceylon and Malaysia. In: Adrian Leftwich (ed.): South Africa: Economic growth and political change. London 1974, 187-211.

8) *Samuel P. Huntington*: Foreword to Eric A. Nordlinger: Conflict regulation in divided societies. Cambridge/Mass. 1977.

9) *Milton J. Esman*, op.cit., p. 57.

10) See *Theodor Hanf*: Lessons which are never learnt: Minority rule in comparative perspective. In: Journal of Asian and African Studies, 18 (1983) 1-2, 22-33.

11) *Milton J. Esman*, op.cit., p. 58.

12) ibid.

13) See *Suzanne Berger*: Bretons and Jacobins: Reflections on French regional ethnicity. In: Milton J. Esman: Ethnic conflict in the western world. Ithaca and London 1977, 159-178.

14) *Nathan Glazer* and *Daniel P. Moynihan*: Beyond the melting pot. Cambridge, Mass. 1970; idem and idem (eds.): Ethnicity, theory and experience. Cambridge, Mass. 1975.

15) A term coined by *Milton J. Esman*, op.cit., p. 58.

16) *Theodor Hanf*: Astochastische Dependenz als Entwicklungshindernis. In: Franz-Martin Schmölz (ed.): Christlicher Friedensbegriff und europäische Friedensordnung. München/Mainz 1977, 151-164.

17) *Hartmut Elsenhans*: Abhängiger Kapitalismus oder bürokratische Entwicklungsgesellschaft. Versuch über den Staat in der Dritten Welt. Frankfurt 1981; *Rainer Tetzlaff*: Staat und Klasse in peripher-kapitalistischen Gesellschaftsformationen: Die Entwicklung des abhängigen Staatskapitalismus in Afrika. In: Verfassung und Recht in Übersee, 10 (1977), 43-77; *John Sloan*: Bureaucracy and public policy in Latin America. In: Inter-American Economic Affairs, 34 (1981), 17-47.

18) See the survey of the literature in *Stein Rokkan*: Citizens, Elections, Parties: Approaches to the comparative study of the processes of development. Oslo 1970. See also *Franz-Wilhelm Heimer*: Begriffe und Theorien der politischen Entwicklung. In: Dieter Oberndörfer (ed.): Systemtheorie, Systemanalyse und Entwicklungsländerforschung. Berlin 1971, 449-515.

19) *Seymour Martin Lipset*: The first new nation. The United States in historical and comparative perspective. London 1963.

20) *Arend Lijphart*: Consociational democracy. In: World Politics, 21 (1969) 2, 207-225; idem., Democracy in plural societies. A comparative exploration. New Haven and London 1977; *Gerhard Lehmbruch*: Proporzdemokratie: Politisches System und politische Kultur in der Schweiz und in Österreich. Tübingen 1967; *Hans Daalder*: The consociational democracy theme. In: World Politics, 26 (1974) 4, 604-621; *Kenneth McRae* (ed.): Consociational democracy. Political accomodation in segmented societies. Toronto 1974; *Brian Barry*: Political accomodation and consociational democracy. In: British Journal of Political Science, 5 (1975), 477-505.

21) On Switzerland: *Jürg Steiner*: Amicable agreement versus majority rule: Conflict resolution in Switzerland. Chapel Hill 1974; on the Netherlands: *Arend Lijphart*: The politics of accomodation: Pluralism and democracy in the Netherlands. Berkeley 1968; on Austria: *Gerhard Lehmbruch*: op.cit.; on Belgium: *Val. R. Lorwin*: Belgium: Conflict and compromise. In: Kenneth McRae (ed.): op.-cit., 179-206; *M.P.C.M. van Schendelen* (ed.): Consociationalism, pillarization and conflict management in the Low Countries. In: Acta Politica, 19 (1984) 1 (special issue); on Malaysia: *Milton J. Esman*: Administration and development in Malaysia: Institution-building and reform in a plural society. Ithaca 1972; on Lebanon: *Antoine Nasri Messarra*: Le modèle politique libanais et sa survie: Essai sur la classification et l'aménagement d'un système consociatif. Beyrouth 1983; *Theodor Hanf*: Die drei Gesichter des Libanonkrieges. In: Friedensanalysen, 8 (1978), 64-122.

22) *Arend Lijphart*: Democracy in plural societies, op.cit., p. 48; *Jeffrey Obler*, *Jürg Steiner* and *Guido Dierickx*: Decision-making in smaller democracies: The consociational "burden". Beverly Hills and London 1977, p. 43.

23) This is particularly obvious in the case of colonial education. See *Theodor Hanf*: Erziehung und politischer Wandel in Schwarzafrika. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, special issue No. 13, 21 (1969), p. 298 f.

24) See *Kenneth Prewitt*: Some doubts about political socialization research. In: Comparative Education Review, 19 (1975) 1, 105-114.

25) See the empirical data in *Theodor Hanf*, *Heribert Weiland* and *Gerda Vierdag*: South Africa: The prospects of peaceful change. London 1981, p. 325.

26) Oral contribution by *Sammy Smooha*, *Moshe Ma'oz* and *Hermann Giliomee*.

27) See *Lawrence Schlemmer's* article in this issue.

28) *Andreas Deutschmann*: Wesen, Entwicklung und Folgen der kolonialen Erziehungspolitik Frankreichs. Freiburg: Arnold-Bergstraesser-Institut 1969.

29) *Abdou Moumouni*: L'éducation en Afrique. Paris 1964; *Jerry B. Bolibaugh* and *Paul R. Hanna*: Education as an instrument of national policy in selected newly developing nations. Phase 2, French educational strategies for sub-saharan Africa: Their intent, derivation, and development. Stanford 1964.

30) *Theodor Hanf*: Die christlichen Gemeinschaften im gesellschaftlichen Wandel des Vorderen Orients. In: Orient, 22 (1981) 1, 29-49; *Theodor Hanf, Karl Schmitt* und *Gerda Vierdag*: Das Sozialisationspotential katholischer Hochschulen in den Philippinen. Eine empirische Studie. Frankfurt: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 1977.

31) *Jean-Guy Savard* and *Richard Vigneault* (eds.): Les états multilingues. Problèmes et solutions. Québec 1975; *Karl Aun*: A critique of the "nation-state". In: Nicolas A. Nyiri and Toivo Miljan (eds.): Unity in diversity. Waterloo, Ontario 1980, Vol. 2, 65-88.

32) *M.G. Smith*: The nature and variety of plural units. Yale University, Department of Anthropology 1982 (mimeograph), p. 12 f.

33) For a survey see *Theodor Hanf* et al.: Education: An obstacle to development? Some remarks about the political functions of education in Asia and Africa. In: Comparative Education Review, 19 (1975) 1, p.75f.

34) See *Anthony D. Smith*: Towards a theory of ethnic separatism. In: Ethnic and Racial Studies, 2 (1979) 1, 21-37.

35) *Antoine Nasri Messarra*: Le droit à la différence. In: Mourad Wahba (ed.): Cultural tolerance. Proceedings of the First EASRG Regional Conference. Cairo 1982, 5-23.

36) See *Vernon Mallinson*: Power and politics in Belgian education. London 1963; *Arend Lijphart*: The politics of accommodation..., op.cit.; *Günter Brinkmann*: Tradition und Fortschritt im niederländischen Bildungswesen. Weinheim 1975.

37) See *Antoine Nasri Messarra*'s contribution to this issue.

38) Oral contribution by *Boutros Labaki*.

39) *Boutros Labaki*: The intercommunal balance of power and the origins of internal conflicts in Lebanon. Paper presented to the Workshop "Violence and Conflict Management in Divided Societies". Freiburg 1983.

40) *Theodor Hanf*: Education and consociational conflict regulation in plural societies. In: Frederik van Zyl Slabbert and Jeff Opland (eds.): South Africa: Dilemmas of evolutionary change. Grahamstown 1982, 224-248. See also the debate on the structural conditions of education for consociation, ibid., 238-248.

41) *Jeffrey Obler et al.*: Decision-making in smaller democracies, op.cit., p. 41.

42) Oral contribution by *Salim Nasr*.

43) idem.

44) *Antoine Nasri Messarra*: Enseignement de l'histoire et mémoire collective dans la société plurale libanaise. Paper presented to the colloquium in Metzeral, March 1983.

45) Oral contribution by *Arend Lijphart*.

Bernhard Kraak

Die Verantwortung der Wissenschaftler für die Folgen

Zusammenfassung:

Diskutiert wird die Verantwortung im Hinblick auf die Anwendung wissenschaftlich produzierter Informationen. Wissenschaftler werden als verantwortlich angesehen vor allem für die Qualität, die Validität ihrer Informationen. Falsche, einseitige, unnötig lückenhafte Informationen können Schaden anrichten. Daraus ergeben sich berufsethische Forderungen, die die Sorgfalt wissenschaftlicher Arbeit und die Wahl wissenschaftlicher Methoden betreffen. Bei der Darstellung wissenschaftlicher Ergebnisse können sich Konflikte ergeben zwischen dem Ziel, gut zu informieren, und dem Ziel, die Leser zu beeindrucken.

Summary:

Responsibility of scientists for consequences of research is discussed with regard to the application of scientific informations. Scientists are seen as responsible above all for quality, for validity of scientifically produced informations. Wrong, one-sided or unnecessary incomplete informations may cause damage. If this is so one has to make ethical demands on scientists concerning carefulness, in research and the choice of methods. When reporting results there may arise conflicts between the goal of informing effectively and the goal of impressing the reader.

Wenn über die berufsethischen Probleme von Wissenschaftlern diskutiert wird, wird auch die Forderung erhoben, Wissenschaftler sollten sich verantwortlich fühlen für die Folgen ihrer wissenschaftlichen Arbeit. Zunächst erscheint das als unproblematisch. Schließlich soll sich jeder Mensch verantwortlich fühlen für die Folgen seines Tuns. Probleme dagegen stellen sich, wenn zu klären ist, um welche Folgen es gehen soll und in welcher Weise Wissenschaftler ihrer Verantwortung gerecht werden sollen. Für Psychologen und andere Verhaltens- und Sozialwissenschaftler lassen sich zwei Klassen von Folgen unterscheiden: Folgen für Menschen (und Tiere), an denen, mit denen geforscht wird, und Folgen für alle diejenigen, die in irgendeiner Weise von den Ergebnissen der Forschung betroffen werden. Die ausführlicheren Empfehlungen gibt es für den Umgang mit Menschen und Tieren im Forschungsprozeß. Das gilt für die Standards bzw. Principles der American Psychological Association (1953 und 1973) und für die Berufsethischen Verpflichtungen des Berufsverbandes Deutscher Psychologen (1968). Hier scheinen die Dinge relativ einfach zu liegen, jedenfalls im Prinzip. Es kommt darauf an, Schädigungen der Probanden zu vermeiden (s. dazu *Graumann* 1980). Die Verantwortung für die Folgen der Forschungsergebnisse, für ihre Verwertung wirft kompliziertere Probleme auf, hier kommt man in "kritische Zonen" (*Skowronek* 1976, S. 374). Mit ihnen, also mit den komplizierteren Problemen wird sich dieser Aufsatz befassen. Dabei werde ich Forderungen, die mir als problematisch erscheinen, nämlich als unpraktikabel oder sogar als gefährlich, nur kurz behandeln. Ich werde ausführlicher auf die Forderungen eingehen, von denen ich denke, daß ihre Realisierung möglich und nützlich wäre.

Problematische Forderungen

Für problematisch halte ich die folgenden Forderungen:

a) Wissenschaftler sollten nur das erforschen, was für die Gesellschaft nützliche und wichtige Ergebnisse erbringt und was sich nicht zu schädlicher Anwendung, nicht zu Mißbrauch eignet.
b) Wissenschaftler sollten nur Ergebnisse publizieren, von deren Anwendung Auswirkungen zu erwarten sind, die für die Gesellschaft nützlich sind und keinen Schaden anrichten.
c) Wissenschaftler sollten die Anwendung ihrer Forschungsergebnisse nicht allein anderen überlassen, sondern sollten selber Einfluß darauf nehmen, um schädliche Anwendungen zu verhindern.

Der Forderung nach einer zielbestimmten Auswahl der Forschungsthemen steht zunächst entgegen, daß schwer vorauszusehen ist, was bei

311

Forschung herauskommt. *Dyson* (1983, S. 16) nennt naturwissenschaftliche Beispiele für Forschungsergebnisse, die zunächst auf lange Zeit als irrelevant galten und später große Bedeutung gewannen. Er spricht von der "totally unpredictable quality of the final outcome". In demselben Sinn äußerten sich *Staudinger* (1984, S. 27), *Ströker* (1984, S. 62) und *Lenk* (1984, S. 106).

Noch schwieriger, in vielen Fällen unmöglich, ist die Einteilung in nützliche und schädliche Ergebnisse, in nützliche und schädliche Anwendungen. Die Bewertung als nützlich oder schädlich hängt ab von Standpunkten, Interessen, ideologischen Orientierungen und davon, von wem Forschungsergebnisse für welche Ziele verwendet werden. So können z.B. Theorien, die Wege nennen, wie man Überzeugungen verändern kann, zu Gunsten und zum Schaden jeglicher Überzeugung eingesetzt werden – und auch dazu, sich gegen Beeinflussungsversuche zu wappnen.

Für die Forderung b, daß Wissenschaftler nur solche Ergebnisse publizieren sollten, von deren Anwendung sie nützliche Auswirkungen erwarten, gelten alle Überlegungen zum Punkt a. Außerdem ist zu bedenken, daß derjenige, der ein Ergebnis nicht veröffentlicht, damit rechnen muß, daß ein anderer Wissenschaftler dasselbe Ergebnis produziert und vielleicht gerade für die Zwecke zur Verfügung stellt, deren Verfolgung er selbst verhindern will. Er hat dann die Chance vertan, Möglichkeiten zur Abwehr der unerwünschten Bestrebungen zur Verfügung zu stellen. Vor allem aber ist zu fragen, ob sich Wissenschaftler nicht zuviel Urteilskompetenz anmaßen, wenn sie entscheiden wollen, was der Gesellschaft, der Menschheit nützt und schadet. Es läuft darauf hinaus, daß der einzelne Wissenschaftler oder auch Wissenschaftler-Kollektive nach seinen oder ihren persönlichen Wertmaßstäben entscheiden, welche Informationen andere Menschen erhalten dürfen.

In diesem Sinne widerspricht *Skowronek* (1976, S. 376 f.) *Raapke* (1973, S. 530), der meint, daß bei Schulversuchen "solche Datenerhebungen und Kontrolluntersuchungen zu unterbleiben haben oder aufzuschieben sind, die der Durchsetzung (gemeint ist: von Innovationen) im gegenwärtigen Zeitpunkt hinderlich sind". *Skowronek* verweist zu Recht auf die praktische Bedeutsamkeit auch ungünstiger Resultate.

Gegen eine direkte Einflußnahme von Wissenschaftlern auf die Anwendung ihrer Forschungsergebnisse – Forderung c – spricht vieles, obwohl für diese Forderung mit eindrucksvollen Formulierungen plädiert wird. Es klingt schlimm, wenn man Wissenschaftlern ein Pilatus-Syndrom vorwirft (*Portele* 1982), weil sie ihre Hände in Unschuld wüschen angesichts schlimmer Folgen wissenschaftlicher

Erkenntnisse, oder wenn man sagt (*Fietkau* u. *Görlitz* 1981, S. 141), daß die Psychologie Gefahr liefe, "benutzt zu werden, ohne auf die Nutzung selbst weiter Einfluß nehmen zu können". Und es kommt vermutlich nicht nur dem Verantwortungsgefühl von Wissenschaftlern, sondern auch ihrem Gestaltungswillen entgegen (*Schorb* 1972, S. 14), wenn man von ihnen verlangt, sie sollten Einfluß nehmen auf die Umsetzung von Forschungsergebnissen in die Praxis. Nur: diese Forderung setzt voraus, daß Wissenschaftler bei Praxisentscheidungen eine höhere Kompetenz besäßen als Politiker, Wähler und Beamte. Dabei gibt es viele Beispiele für die insbesondere politische Inkompetenz von Wissenschaftlern, etwa das publizistische Verhalten vieler deutscher Professoren im Ersten Weltkrieg (*Schwabe* 1969, auch *Ringer* 1983, S. 178). Eine Machtelite der Experten, denen die demokratische Legitimation fehlt, erscheint mir nicht als wünschenswert. (So sieht es auch *Oehler* 1984, S. 135.) In dieselbe Richtung argumentiert *Marquard* (1984, S. 25): "Zu bewahren und zu pflegen ist die Gewaltenteilung. Der heute allgegenwärtige Ruf nach der Verantwortung der Wissenschaftler und Wissenschaften hat hier seine Gefahrenseite. Er wirkt als indirektes Mißtrauensvotum gegen andere Verantwortungsträger, denen so die Verantwortung schleichend entzogen wird: dem Einzelnen diesseits seiner Berufsrolle als Wissenschaftler, und den politischen Instanzen des Staates, denen man – und zwar allen drei Gewalten: Legislative, Exekutive und Jurisdiktion -einschlägig verantwortliches Handeln nicht mehr zutraut."

Es trifft auch nicht zu, daß Wissenschaftler die Folgen der Anwendung ihrer Ergebnisse grundsätzlich besser vorhersehen können als andere. Soweit sie empirisch bestätigte Hypothesen über Folgen haben, sollten sie sie veröffentlichen. Dann kann jeder andere sie in seine Überlegungen einbeziehen. Soweit sie nur Vermutungen haben, sind sie nicht klüger als andere. Das gilt vor allem auch für die "Folgen von Folgen", also Auswirkungen zweiter Ordnung.

Wie Wissenschaftler ihre Verantwortung wahrnehmen können

Auch wenn Wissenschaftler nicht das tun, was mir problematisch erscheint, so haben sie genügend andere Möglichkeiten, Verantwortung wahrzunehmen. Diese Möglichkeiten ergeben sich aus der Rolle der Wissenschaftler als *Produzenten von Wissen*. Wenn man von dieser Rolle, von dieser Aufgabe ausgeht, dann ist das Wichtigste für die Gesellschaft die Qualität dieser Informationen. Von der Qualität der Informationen hängt ihre Brauchbarkeit ab. Falsche, einseitige, unnötig lückenhafte Informationen führen in die Irre. Sie stiften Verwirrung.

Sie produzieren Leerlauf und Enttäuschungen. Sie begünstigen Unrecht und Benachteiligung, wenn meine Vermutung zutrifft, daß sich Unrecht und Benachteiligung eher mit unzutreffenden als mit zutreffenden Informationen rechtfertigen lassen. Von wissenschaftlichen Informationen, die sich als irreführend erweisen, ist auch zu befürchten, daß sie Wissenschaftsfeindlichkeit begünstigen, daß sie darüber hinaus denen Argumente liefern, die nicht nur Wissenschaft geringschätzen, sondern auch Feinde von Rationalität sind.

Die Aufgabe, solide Informationen zu produzieren und zu veröffentlichen, ist nicht nur sachlich schwer, sie ist auch von Versuchungen umstellt, den eigentlichen berufsethischen Versuchungen der Wissenschaftler. Diese Aufgabe führt häufig zu ethischen Konflikten. Das reicht von groben Versuchungen, deren Unmoral ganz offenkundig ist, bis zu subtilen, die nur bei Anstrengung des Gewissens zu bemerken sind.

Offenkundig unmoralisch ist die Fälschung von Daten, ist das Weglassen unerwünschter Daten, ist das Hervorheben von Befunden, die dem Wissenschaftler gefallen, weil sie seine eigenen Theorien bestätigen oder denen anderer widersprechen, oder weil sie überraschend sind, also Aufmerksamkeit, Aufsehen erregen könnten, und das Herunterspielen von Befunden, von denen alles das nicht zu erwarten ist.

Ob auch *mangelnde Sorgfalt* immer ein Unrechtsbewußtsein erzeugt, ist wohl schon zweifelhaft, obwohl *Jonas* (1981, S. 102) sie in einem Atemzug mit Fälschungen nennt, wenn er die wichtigsten ethischen Forderungen an Wissenschaftler formuliert: "Sich an die Regeln der Methode und der Ausweisung halten, nicht mogeln, d.h. weder sich selbst noch andere betrügen, etwa durch lose Schlüsse oder liederliche Experimente, zu schweigen von Fälschung ihrer Ergebnisse – kurz: intellektuelle Redlichkeit und Strenge".

Nicht offenkundig sind ethische Probleme, die sich bei der *Wahl wissenschaftlicher Methoden* stellen können: Für die Validität wissenschaftlicher Ergebnisse sind manchmal methodische Vorgehensweisen nützlich, die für Wissenschaftler unter Umständen wenig attraktiv sind. Längsschnittuntersuchungen z.B., die sich über Jahre erstrecken, können besonders aufschlußreich sein, aber gleichzeitig aufwendig und mühsam. Außerdem ermöglichen sie fürs erste keine Ergebnis-Publikationen. Ein anderes Beispiel sind Wiederholungen von Untersuchungen anderer Wissenschaftler mit deren Fragestellung und deren Methoden. Sie könnten in manchen Fällen sehr informative Ergebnisse liefern, erfordern aber intellektuelle Opfer. Fragestellungen und Methoden einfach zu übernehmen, ohne sie zu verbessern, macht keine Freude und hindert daran, die eigene inhaltliche und methodische Kreativität darzustellen.

Bei der *Darstellung von Forschungsergebnissen* in Veröffentlichungen ergeben sich weitere nicht so offenkundige ethische Probleme. Sie resultieren daraus, daß zwei Ziele nicht immer vereinbar sind, nämlich das Ziel, die Leser optimal zu informieren, und das Ziel, sich als Autor möglichst vorteilhaft darzustellen. Verkürzt ausgedrückt, geht es um den Konflikt zwischen Informieren und Imponieren. Wenn Wissenschaftler, wie es z.B. *Fietkau* u. *Görlitz* (1981, S. 142) fordern, bei der Darstellung ihrer Überlegungen die Bedürfnisse potentieller Nutzer der Forschung mitbedenken, so erhöht das nicht unbedingt die Attraktivität ihrer Veröffentlichungen für Kollegen. Ganz pessimistisch in dieser Hinsicht ist *Seidel* (1981, S. 244), der einen Wissenschaftler, dessen Fach (environment and behavior research) relevant ist für Architekten, mit der Äußerung zitiert: "... if researchers are acting as rational men they will not produce information that is usable by architects ... They will respond to the requirements of their university colleagues ..." – Kriterien, nach denen Wissenschaftler die Veröffentlichungen anderer Wissenschaftler bewerten, sind wohl in der Tat nicht immer geeignet, eine Textgestaltung zu fördern, die eine sachgerechte Rezeption wissenschaftlicher Informationen begünstigt. Das fängt an mit der sprachlichen Form. Texte, die so klar und einfach wie möglich formuliert wurden, sind nicht immer eindrucksvoll. – "Anregungsgehalt und Überraschungswert" wissenschaftlicher Texte (*Herrmann* 1979, S. 41) beeindrucken Wissenschaftler, sind aber nicht unbedingt Eigenschaften, die deren Wert für Anwender erhöhen.

Es kann dabei auch um die Antizipation von Verständnisschwierigkeiten gehen, die Leser haben könnten. *Stolze* (1981, S. 102 f) berichtet über einen Text in einem alten Lexikon, woraus sich Nutzanwendungen für wissenschaftliche Texte ableiten ließen: "Der Verfasser hat sich offenbar das allerkümmerlichste räumlich-physikalische Vorstellungsvermögen vorzustellen versucht und danach die Arbeit bemessen, es zu erhellen und nicht zu entmutigen. Über drei Menschenalter hin half er noch Lesern wie mir: Bescheid wissend und gebend, mit einer gütig anmutenden Genauigkeit, Mißverständnisse ahnend und verhütend ohne Scheu, sich zu wiederholen, auch ohne Scheu, begabtere Leute zu langweilen und von ihnen als Langweiler belächelt zu werden."

Konflikte für Wissenschaftler können auch aus folgendem Sachverhalt resultieren: Anwendern wissenschaftlicher Ergebnisse ist meistens nicht damit gedient, daß sie nur über monokausale Zusammenhänge informiert werden. Wenn z.B. Experimente ergeben haben, daß zwischen der "unabhängigen" Variablen x und der "abhängigen" Variablen y eine statistisch signifikante Beziehung besteht, und wenn das als empirische Bestätigung einer kausalen Hypothese interpretiert wird, so kann jemand, der daraus den Schluß zieht, daß sich x dazu

eignet, y herbeizuführen (oder zu steigern oder zu verringern), enttäuscht werden, wenn er x herstellt. Was ihm fehlt, ist die Information darüber, welche *zusätzlichen Bedingungen* gegeben sein müssen, damit x wirksam wird, d.h. die Information, im Rahmen welcher *Bedingungskonstellation* (*Kraak* 1982) sich x als Ursache von y gezeigt hat. Genaues Studium des betreffenden Experiments hätte ihm diese Information vielleicht geliefert. Keine solche Möglichkeit hat der Leser, wenn ihm in Sekundärliteratur eine kausale Theorie dargestellt wird und ihm dazu die (an sich sehr nützliche) Information gegeben wird, diese Theorie habe sich empirisch bewährt. Er müßte, wenn er sich über die näheren Umstände bei den einzelnen Untersuchungen informieren wollte, die Berichte darüber genau nachlesen. Was der Anwender wissenschaftlicher Informationen in solchen Fällen braucht, sind deutliche Hinweise auf fördernde und hemmende zusätzliche Bedingungen. Solche Hinweise kann der Wissenschaftler aber oft nur geben, wenn er das Forschungsfeld, in dem er sich durch eigene Forschung auskennt, verläßt und Annahmen und empirische Daten und deren Interpretation durch andere Wissenschaftler zitiert und zusammenfaßt. Wenn er sich dabei auf Gebiete begibt, auf denen er sich nicht ganz kompetent fühlt, kann für ihn ein Konflikt entstehen: Soll er das Risiko eingehen, sich mit Äußerungen eventuell vor Kollegen zu blamieren, um Anwendern seiner Ergebnisse zusätzliche praxisrelevante Informationen zu liefern? – Wissenschaftler sollten den Mut haben, dieses Risiko einzugehen. Denn sie muten ja andernfalls Lesern oder Hörern zu, sich mit vielfach noch weniger Urteilskompetenz im Hinblick auf den betreffenden Forschungs- und Wissensbereich ein eigenes Bild davon zu machen, was sie bei der Anwendung bestimmter wissenschaftlicher Theorien zu beachten hätten!

Wissenschaftler, die es als ihre Aufgabe ansehen, möglichst solide Informationen zu produzieren und zu veröffentlichen, müssen daran interessiert sein, so zu schreiben, daß die Leser die ihnen gelieferten Informationen optimal nutzen können. Sie müssen sich wünschen, kritische und kompetente Leser zu finden. Denn die Solidität der Informationsdarstellung durch den Lieferanten erfordert als Gegenstück die *Solidität der Informationsverarbeitung durch den Empfänger*.

Solide Informationsverarbeitung durch den Empfänger wird ermöglicht und begünstigt, wenn dem Leser *Material zur eigenen Urteilsbildung* geliefert wird. Das fängt an mit der sorgfältigen Unterscheidung zwischen Information und Stellungnahme im Sinne einer Bewertung. Diese Unterscheidung kann zu einem ethischen Konflikt nicht nur deswegen führen, weil Sorgfalt immer Mühe macht und Zeit kostet, sondern auch, weil diese Unterscheidung einen Verzicht erfordert,

nämlich den Verzicht, den Leser in seiner Meinungsbildung in bestimmter Weise zu beeinflussen. Was ich meine, möchte ich mit dem folgenden Beispiel verdeutlichen: *Greiffenhagen u. Greiffenhagen* (1979, S. 76) führen folgendes aus: "Obgleich die gesellschaftliche Mobilität im ganzen hoch ist – über zwei Drittel der Bevölkerung sind neu in ihrer sozialen Gruppe –, bleibt die Arbeiterschicht fast unbewegt und unter sich: vier Fünftel der Kinder von ungelernten Arbeitern und fast zwei Drittel der Kinder von Facharbeitern bleiben ihr Leben lang Arbeiter." Das Urteil, die Arbeiterschicht bliebe fast unbewegt, ist bei den berichteten Daten Ansichtssache, hängt ab von den Maßstäben, die man anlegt. Man kann die Auffassung der Autoren teilen, daß es wenig ist, wenn ein Fünftel der Ungelernten und ein Drittel der Facharbeiter beruflich aufsteigen. Man kann aber auch finden, daß das doch eine ganze Menge wäre und daß die Kennzeichnung "fast unbewegt" nicht paßt. Der Leser wäre besser bedient worden, d.h. er wäre eher zu eigener Urteilsbildung angeregt worden, wenn die Autoren die Anteile der Schichtwechsler mitgeteilt und ausdrücklich gesagt hätten, daß sie das als zu wenig beurteilen.

Zur Sorgfaltspflicht gehört auch, daß Formulierungen vermieden werden, die beim Leser falsche Vorstellungen begünstigen. Wenn ein psychoanalytischer Autor z.B. schreibt: "Vom analen Charakter wissen wir ...", dann meint er natürlich: ich und andere Autoren halten diese Annahme für zutreffend. Aber weiß auch jeder Leser, daß es sich beim "Wissen" immer um Annahmen handelt, oft sogar um recht umstrittene? – Ein ähnlich schlampiger und verschleiernder Sprachgebrauch liegt vor, wenn Wissenschaftler schreiben (z.B.) "es wird angenommen", "man glaubt" und doch nur sagen wollen und können: ich meine (und vielleicht noch ein paar andere), ich nehme an, ich vermute. – Um etwas Ähnliches handelt es sich, wenn Psychologen, wie *Herrmann* (1980, S. 72) kritisiert, von einem bestimmten Menschenbild ausgehen und den Leser so informieren, als handle es sich um "das" Menschenbild der Psychologie.

Wissenschaftliche Veröffentlichungen sollten dem Leser Material für seine eigene Urteilsbildung so liefern, daß auch derjenige Leser etwas damit anfangen kann, der auf dem betreffenden Gebiet Laie ist. Dazu gehört z.B. der Hinweis auf konkurrierende Theorien. Dazu gehört die Diskussion empirischer Daten unter der Fragestellung, was für und was gegen ihre Validität spricht. Eine Frage, die nicht mit den Ergebnissen von Signifikanztests schon beantwortet ist. Zu ihrer Beantwortung gehört vor allem auch die Diskussion von Indikatorproblemen, neben der Diskussion von Stichprobenproblemen. Dazu gehören oft auch Informationen zur Größenordnung von Zusammenhängen, von Wirkungen. Statistisch signifikante Zusammenhänge sind bei größeren

Stichproben manchmal von so geringem Ausmaß, daß sie für praktische Zwecke irrelevant werden. Wenn es um die Folgen wissenschaftlicher Ergebnisse geht, nämlich um ihre Anwendung, ihre Umsetzung in Urteile (z.B über den Zustand unserer Gesellschaft) und in Handlungen, sind solche Informationen wichtig.

Ideal sind Veröffentlichungen, deren Autoren sich einen Leser vorstellen, der wissenschaftliche Informationen mit Fragen wie den folgenden liest: Was genau besagen diese Ausführungen? – Welche alternativen Ansätze gibt es? – Was spricht dafür, was dagegen, daß die Annahmen (Hypothesen, Theorien) der Autoren zutreffen? – Was spricht dafür, was dagegen, daß die berichteten empirischen Daten relevant für die Prüfung der betreffenden Annahmen sind und außerdem valide? – Was ist bei der praktischen Anwendung zu beachten im Hinblick auf erforderliche zusätzliche Bedingungen, im Hinblick auf zu vermeidende Bedingungen, im Hinblick auf weitere erwünschte oder unerwünschte Auswirkungen?

Einen solchen Leser hatten z.B. *Adick* u.a. (1978) vor Augen, die schrieben (S. 204): "Er (der Leser) soll den hier vorgelegten Ergebnissen nicht hilflos ausgeliefert werden, sondern ... die Möglichkeit erhalten, die grundlegenden Überlegungen nachvollziehen zu können."

Zum Schluß möchte ich auf die Aufgabe des Wissenschaftlers zurückkommen mit einem Zitat von *Murphy* (1961, S. 125): "... nichts, was der Wissenschaftler als Seher oder Propagandist oder Laienprediger leisten kann, läßt sich in seinem Nutzen vergleichen mit dem, was er als Lieferant zuverlässiger – wenn auch zuweilen entmutigender – Informationen beiträgt".

Literatur

Adick, C., Bonne, L. u. Menck, P.: Didaktik des Pädagogikunterrichts. Stuttgart: Klett-Cotta 1978.

American Psychological Association. Ethical standards of psychologists. Washington 1953.

American Psychological Association. Ethical principles in the conduct of research with human participants. Washington 1973.

Berufsverband Deutscher Psychologen. Berufsethische Verpflichtungen. In: Berufsverband Deutscher Psychologen. Psychologen Taschenbuch. Frankfurt am Main 1968, 53-67.

Dyson, F.J.: Unfashionable Pursuits. In: Mitteilungen der Alexander von Humboldt Stiftung, (1983) 41, 12-18.

Fietkau, H.-J. u. *Görlitz, D.*: Zum Selbstverständnis der Sozialforschung. In: Fietkau, H.-J. u. Görlitz, D. (Hrsg.): Umwelt und Alltag in der Psychologie. Weinheim: Beltz 1981, 137-145.

Graumann, C.F.: Ethische Probleme psychologischer Forschung. In: Kurzrock, H. (Hrsg.): Grenzen der Forschung. Berlin: Colloquium 1980, 131-140.

Greiffenhagen, M. u. *Greiffenhagen, S.*: Das schwierige Vaterland. In: Der Spiegel, (1979) 8, 74-87.

Herrmann, T.: Psychologie als Problem. Stuttgart: Klett-Cotta 1979.

Herrmann, T.: Krise der Psychologie? In: Psychologie heute, 7 (1980) 11, 64-72.

Jonas, H.: Freiheit der Forschung und öffentliches Wohl. In: Schatz, O. (Hrsg.): Brauchen wir eine andere Wissenschaft? Graz: Styria 1981, 101-116.

Kraak, B.: Die Annahme von Multikausalität und Folgerungen daraus. In: Psychologische Beiträge, (1982) 24, 1-10.

Lenk, H.: Zum Verantwortungsproblem in Wissenschaft und Technik. In: Ströker, E. (Hrsg.): Ethik der Wissenschaften? München: Fink 1984, 87-116.

Marquard, O.: Neugier als Wissenschaftsantrieb oder die Entlastung von der Unfehlbarkeitspflicht. In: Ströker, E. (Hrsg.): Ethik der Wissenschaften? München: Fink 1984, 15-26.

Murphy, A.E.: The efficacy of reason. In: Bennis, W.G., Benne, D. u. Chin, R. (Hrsg.): The planning of change. New York: Holt, Rinehard & Winston 1961, 122-132.

Oehler, C.: Die immanente Forschungslogik. In: Transfer (Beihefter zur Deutschen Universitätszeitung), (1984) 6, 129-136.

Portele, G.: Das Pilatus-Syndrom. In: Psychologie heute, 9 (1982) 11, 56-59.

Raapke, H.D.: Experimente und Durchsetzungsmodelle. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, (1973) 25, 527-531.

Ringer, F.K.: Die Gelehrten. Stuttgart: Klett-Cotta 1983.

Schorb, A.O.: Bildungsplanung – Bildungspolitik. In: Schorb, A.O. (Hrsg.): Bildungsplanung und Bildungspolitik. Frankfurt a.M.: Akademische Verlagsgesellschaft 1972, 1-18.

Schwabe, K.: Wissenschaft und Kriegsmoral. Die deutschen Hochschullehrer und die politischen Grundfragen des Ersten Weltkrieges. Göttingen: Musterschmidt 1969.

Seidel, A.D.: Underutilized research: researchers' and decision maker's conceptions of information quality. In: Knowledge, (1981) 3, 233-248.

Skowronek, H.: Die Rolle von "ethical standards" in der sozialwissenschaftlichen Forschung. In: Eser, A. u. Schumann, K.F. (Hrsg.): Forschung im Konflikt mit Recht und Ethik. Stuttgart: Enke 1976, 370-378.

Staudinger, H.: Forschung – ein Spiel? In: Ströker, E. (Hrsg.): Ethik der Wissenschaften? München: Fink 1984, 27-42.

Stolze, S.: Innenansicht. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1981.

Ströker, E.: Normenfragen der Wissenschaftstheorie. In: Ströker, E. (Hrsg.): Ethik der Wissenschaften? München: Fink 1984, 43-62.

320

Ursula Fehnemann

Die Entwicklung im Recht des Schulbeginns der Bundesländer seit 1975*

Zusammenfassung:

Der Beitrag verfolgt die Entwicklung, die die Regelung des Schulbeginns in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland seit 1975 genommen hat. Rückschauend werden dabei die vorhergehenden Bestrebungen einbezogen, deren Stand die Verfasserin in einer 1975 veröffentlichten Studie dargestellt hatte. Die damaligen Pläne, in allen Bundesländern den Schulbeginn um ein Jahr vorzuverlegen und eine zweijährige Eingangsstufe mit entsprechender inhaltlicher Gestaltung einzuführen, wirken praktisch nur noch in einer begrenzten Anzahl von Schulversuchen einiger Länder und in den allgemein eingeführten Berliner Vorklassen fort. Die Fünfjährigen werden im übrigen weiterhin in Kindergärten gefördert. Diese gewannen in der Auseinandersetzung mit den Reformplänen ein neues Profil. Neuerdings ist sowohl die Arbeit in den Grundschulen als auch die in den Kindergärten durch Kürzungen der Mittel gefährdet, die Folge der verschlechterten wirtschaftlichen Lage sind.

Summary:

This essay traces the developments since 1975 in the regulations governing the beginning of compulsary schooling in the Länder of the Federal Republic of Germany. Previous trends, described by the author in a study published in 1975, are also reviewed.
Plans put forward at that time to start compulsary schooling one year earlier and to introduce a two-year preparatory stage with appropriate curriculum in all Länder only remain effective in a limited number of pilot schemes in a few Länder and in the nursery classes introduced uniformly in Berlin. Five year old children continue to attend nursery schools, which show new features as a result of the plans for reform. Both primary and nursery schools have recently seen their work endangered through financial cuts caused by the worsened economic situation.

*Prof. Dr. Hans Heckel zum 80. Geburtstag

I. Ausgangslage

1. Länderübergreifende Perspektiven

Wie eine etwa zehn Jahre zurückliegende Betrachtung über die Ausgestaltung der Regelungen für den Schulbeginn zeigte[1], ließ sich damals noch nicht absehen, wohin die vielfach leidenschaftlich erstrebten inhaltlichen und organisatorischen Reformen der Erziehung und Bildung an der Nahtstelle von Elementar- und Primarbereich führen würden. Damals – um einige Tatsachen in Erinnerung zu rufen, die so stark im allgemeinen Bewußtsein verhaftet waren, daß sie in der früheren Betrachtung mehr oder weniger vorausgesetzt werden konnten – lag das Erscheinen des Strukturplans für das Bildungswesen des Deutschen Bildungsrates[2] bereits fünf Jahre zurück. Der Bildungsrat hatte darin empfohlen, innerhalb von zehn Jahren durch eine Reform der Grundschule, insbesondere durch die Einrichtung einer zweijährigen Eingangsstufe, die Voraussetzungen dafür zu schaffen, daß alle fünfjährigen Kinder eingeschult werden können, und die allgemeine Schulpflicht um ein Jahr herabgesetzt werden kann. Bis dahin sollte auch das Platzangebot im Kindergarten ausreichen, um allen drei- und vierjährigen Kindern, deren Eltern es wünschten, den Besuch zu ermöglichen[3].

Die Kindergärten wurden im Strukturplan dem Elementarbereich des Bildungswesens zugerechnet und als erste Stufe des Bildungswesens dem die ersten Schuljahre umfassenden Primarbereich vorgeordnet[4]. In weitgehender Übereinstimmung mit den Empfehlungen des Bildungsrates hatte sich auch die Bundesregierung als Ziel vorgestellt, die Kindergärten als Elementarbereich in das Bildungssystem einzubeziehen, die Zahl der Kindergartenplätze zu vermehren, die durchschnittliche Gruppenstärke zu senken, Curricula für den Elementarbereich zu entwickeln und diesen entsprechend die materielle Ausstattung der Kindergärten zu verbessern, sowie schließlich eine enge institutionelle und curriculare Verbindung zwischen Elementar- und Primarbereich herzustellen. Die einzelnen Länder sollten für dieses Vorhaben die gesetzlichen und organisatorischen Voraussetzungen schaffen. Gleichzeitig erklärte die Bundesregierung sich bereit, wissenschaftlich begleitete Versuche der Länder im Elementarbereich finanziell zu fördern[5]. In der zweijährigen Eingangsstufe der Grundschule sollten die Kinder nach der Vorstellung des Bildungsrates, die die Bundesregierung auch im Hinblick auf eine Vorverlegung der Schulpflicht ab 1980 unterstützte, gemäß ihren jeweiligen Voraussetzungen individuell gefördert werden[6]. Die individuelle Förderung sollte insbesondere Zurückstellungen erübrigen[7].

Bald darauf gab die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (KMK), Organ der Selbstkoordination der Länder für Angelegenheiten der Kulturpolitik von überregionaler Bedeutung, ihre "Erklärung zum Strukturplan der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates" ab[8]. Dabei nahm sie Bezug auf ihre am selben Tag verabschiedeten "Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule"[9]. Auch die Kultusministerkonferenz bekannte sich zu der Notwendigkeit von Reformen im Bereich von Vorschulerziehung und Grundschule, wobei auch sie der Phase des Übergangs vom Kindergarten in die Schule besondere Bedeutung zumaß. Als mögliche organisatorische Lösungen für die schulische Förderung der Fünfjährigen betrachtete die Kultusministerkonferenz eine einjährige und eine zweijährige Eingangsstufe[10]. Im Gegensatz zum Bildungsrat wollte sich die KMK mit ihren Zeitvorstellungen über die Einführung der Vorklassen und der zweijährigen Eingangsstufe und die Dauer der Primarstufe (4 oder 5 Jahre) unter Hinweis auf die im Elementarbereich und im Primarbereich laufenden Versuche jedoch noch nicht festlegen[11].

Der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung[12] war als eine Aufgabe die Vorbereitung eines gemeinsamen langfristigen Rahmenplans für eine abgestimmte Entwicklung des gesamten Bildungswesens zugewiesen worden, die unter Berücksichtigung der Empfehlungen des Bildungsrates und anderer Institutionen erfüllt werden sollte. Demgemäß hatte sie am 15.6.1973 einen Bildungsgesamtplan verabschiedet und als Empfehlung den Regierungschefs des Bundes und der Länder zur Beratung und Beschlußfassung vorgelegt[13]. Von diesen wurde der Bildungsgesamtplan am 20.9.1973 beschlossen. Im Bildungsgesamtplan wurden die Grundtendenzen des Bildungsrates hinsichtlich der Ausgestaltung von Elementar- und Primarbereich aufgenommen. Da sich jedoch die unterschiedlichen Ansichten der sozial-liberal regierten Länder einerseits und der von CDU und CSU regierten Länder andererseits über die Zuordnung der Fünfjährigen nicht zum Ausgleich bringen ließen, wurde diese Frage im Bildungsgesamtplan offengelassen. Sie sollte nach dem Ausgang von Modellversuchen entschieden werden, die organisatorisch sowohl dem Bereich des Kindergartens als auch dem der Schule zugeordnet sein konnten[14].

Im zweiten Familienbericht begrüßte die Bundesregierung in ihrer Stellungnahme zu dem Bericht der Sachverständigenkommission, "daß sich die Bewertung der Elementarerziehung als familienergänzende Erziehung, die bei ungünstigen sozialen und/oder familiaren Verhältnissen für die dadurch benachteiligten Kinder ausgleichend wirkt, durchgesetzt hat". Die Bundesregierung erklärte es als hervorragendes Ziel ihrer Familienpolitik, durch den quantitativen und qualitativen Ausbau der Elementarerziehung mehr Chancengleichheit für Kinder zu

verwirklichen[15]. Am Ende ihrer zweiten Amtszeit legte die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates den "Bericht '75, Entwicklungen im Bildungswesen", vor[16]. Hierin hält sie Rückschau und macht Vorschläge zur Fortentwicklung. Für den Elementarbereich wird die Steigerung der Kindergartenplätze und des Anteils der Fünfjährigen, die einen Kindergarten besuchen, als erstrebenswert hervorgehoben. Die Bildungskommission hält an ihrem Vorschlag fest, die Bildungspflicht um ein Jahr früher beginnen zu lassen und den Primarbereich mittelfristig in eine zweijährige Eingangsstufe und eine dreijährige Grundstufe zu gliedern. Dabei weist sie wiederum auf die Bedeutung einer Individualisierung des Anfangsunterrichts in der Schule hin, lehnt Schulreifeuntersuchungen als Instrument der Auslese sowie Versetzungen innerhalb der Eingangsstufe ab und fordert schließlich eine enge Zusammenarbeit der Grundschulen und Kindergärten miteinander und mit den Eltern[17].

2. Der Gesetzesstand in den Ländern

a) Die Schulgesetzgebung

Obwohl die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung wie auch die Kultusministerkonferenz über die verbindliche Einführung einer zweijährigen oder einer einjährigen Eingangsstufe bei gleichzeitiger Erneuerung des Grundschulunterrichts erst nach Abschluß der eingeleiteten Versuche endgültig entscheiden wollten, warteten einige Länder das Ergebnis nicht ab, sondern änderten ihre Schulgesetze, wohl in sicherer Erwartung, daß am Ende der Experimentierphase die Einigung über die Vorverlegung der Schulpflicht stehen werde und wohl auch, um das erwünschte Ergebnis durchzusetzen. In den Gesetzen wurde eine Zeit des Übergangs für die Einrichtung von Vorklassen oder Eingangsstufen vorgesehen, deren Besuch zunächst freiwillig sein sollte.

Allen voran handelte der Gesetzgeber des Landes Berlin. Er legte durch Gesetz vom 7.3.1969 fest, daß zum Beginn des Schuljahres 1978/79 an allen öffentlichen Grundschulen Vorklassen eingerichtet sein sollten, und gebot zugleich, die bei Inkrafttreten des Gesetzes bestehenden Schulkindergärten in Vorklassen der Grundschulen umzuwandeln[18]. Als Aufgabe der Vorklasse, die sogleich als Bestandteil der Grundschule im Schulgesetz erscheint, wird die Einführung des Kindes in eine größere Gruppe und die Vorbereitung auf die weitere Arbeit in der Grundschule bezeichnet[19]. Der Besuch der Vorklasse ist nach § 7 Abs. 4 Satz 3 BerlSchulG freiwillig. Wie zuvor der Schulkindergarten sollte die Vorklasse zurückgestellten Kindern offenstehen, deren Eltern

schriftlich zu empfehlen war, ihr Kind dort anzumelden[20]. Die Vorklasse sollte jedoch generell der Förderung noch nicht schulpflichtiger Fünfjähriger dienen.

Schleswig-Holstein folgte zeitlich mit einer Änderung seines Schulverwaltungsgesetzes. Die Änderung ermöglichte die Errichtung von Vorklassen an Grundschulen und in Kindergärten der öffentlichen und freien Wohlfahrtspflege, jeweils mit Genehmigung der Schulaufsichtsbehörde. Schulkindergärten für schulpflichtige, aber zurückgestellte Kinder bestanden daneben fort[21].

Das Land Bremen versah sein 1975 neu erlassenes Schulgesetz mit Vorschriften über die schrittweise Entwicklung des Schulsystems (§§ 3-10), denen die Vorschriften über die vorläufige Gliederung folgten (§§ 11-23)[22]. Nach § 12 Abs. 1 i.V.m. § 51 BremSchulG sollte die Grundschule ab 1.8.1977 die ersten vier Jahrgangsstufen und die Vorklasse umfassen. Nach § 4 Abs. 1 BremSchulG sollte die Vorklasse mit dem ersten Grundschuljahr zur zweijährigen Eingangsstufe verschmolzen werden, ohne daß das Gesetz einen Termin für die Verwirklichung dieser Endstufe der Entwicklung oder für die Vorverlegung der Schulpflicht festsetzte. Das Gesetz machte den Besuch der Vorklasse oder des Schulkindergartens für zurückgestellte Kinder nicht zur Pflicht.

Auch Niedersachsen erließ sein Schulgesetz 1975 in einer neuen Fassung[23] und legte eine neue Gliederung des Schulsystems fest, nach der der Primarbereich aus der Grundschule einschließlich der Vorklasse, sowie der Sonderschule bis zum 4. Schuljahrgang einschließlich der Vorklasse besteht (§ 4 Abs. 1 Ziff. 1 NdsSchulG). Nach § 16 Abs. 1 NdsSchulG konnte die Vorklasse für einzelne Gebiete nach Maßgabe bestimmter Voraussetzungen verbindlich eingeführt werden. Für die verbindlich eingeführte Vorklasse sollten zu Beginn des folgenden Schuljahres diejenigen Kinder schulpflichtig sein, die bis zum 30. Juni eines Jahres das fünfte Lebensjahr vollendet hatten. In dem neugefaßten Schulgesetz waren auch Bestimmungen enthalten, nach denen Vorschulgruppen von Trägern der freien Wohlfahrtspflege, die den Vorklassen in ihren Lern- und Erziehungszielen entsprechen, ein Status erwuchs, der denen der Privatschulen entsprach, und in denen die Pflicht zum Besuch einer Vorklasse sollte erfüllt werden können (§ 134 i.V.m. § 188 Abs. 2 Nr. 2 und §§ 122-127 und § 143 NdsSchulG).

Andere Länder führten zwar Versuche mit der Eingangsstufe oder mit Vorklassen durch, verzichteten jedoch auf eine gesetzliche Festlegung, da sie den Ergebnissen der Versuche und vermutlich auch einer Beschlußfassung der KMK nicht vorgreifen wollten.

b) Die Kindergartengesetzgebung

Die geschilderten Bestrebungen, den Bereich der vorschulischen

Erziehung als Elementarbereich in das Bildungssystem einzubeziehen und die Fünfjährigen einer Eingangsstufe der Grundschule zuzuweisen, gingen mit umfassender Kritik an der Konzeption, dem geringen Platzangebot sowie der unzureichenden personellen und sachlichen Ausstattung der Kindergärten einher. Dessen Erziehern wurde vorgehalten, daß sie allzusehr auf ein natürliches Reifen der Kinder vertrauten, und daß sie es deshalb weitgehend unterließen, die kindliche Entwicklung durch gezielte Anregungen zu unterstützen und zu fördern[24]. Dabei wurde die Möglichkeit und Notwendigkeit einer frühzeitigen Ausbildung intellektueller Fähigkeiten vielfach stark betont. Insbesondere wurde gefordert, daß Kinder bereits im vorschulischen Alter das Lesen erlernen[25].

Fühlten sich die öffentlichen und freien Träger der Kindergärten und ihr Personal durch diese Vorwürfe und die von vielen Seiten auf sie zukommenden Reformpläne zunächst in die Verteidigung gedrängt, begannen sie doch bald, sich aktiv mit ihnen auseinanderzusetzen. Sie bestimmten nach einer Phase der Unsicherheit ihr Selbstverständnis neu und besannen sich auf ihren eigenständigen, vom Schulauftrag abgehobenen, wenn auch nicht isolierten, Auftrag. Dabei half auch der Rückblick auf die Geschichte der vorschulischen Erziehung, in deren Verlauf es schon verschiedentlich zum Widerstreit unterschiedlicher Bestrebungen gekommen war[26].

Die Kindergärten erfuhren Verstärkung durch den Gesetzgeber. Zwar war es seit dem Erlaß des Reichsgesetzes für Jugendwohlfahrt (RJWG)[27] Aufgabe des Jugendamtes, für "die Wohlfahrt der Kleinkinder" (§ 4 Abs. 1 Ziff. 4 RJWG) Einrichtungen und Veranstaltungen anzuregen, zu fördern und gegebenenfalls zu schaffen, wie dies nunmehr § 5 Abs. 1 Ziff. 3 JWG[28] in etwas anderen Worten ("für die erzieherische Betreuung von Kleinkindern") festlegt. Doch hatten die Länder ihre Regelungskompetenzen nach § 5Abs. 5 JWG[29] bisher nicht für den Erlaß von gesetzlichen Ausführungsvorschriften, sondern allenfalls für den Erlaß von Richtlinien genutzt. Die nach dem früheren § 4 Abs. 2 RJWG den obersten Landesbehörden zukommende Befugnis, Näheres zu regeln, konnte sich von vornherein nicht auf Gesetze beziehen[30]. Erst die allgemein hohe Wertung früher Förderung bereitete den Boden für den Erlaß spezieller Vorschriften für die Arbeit der Kindergärten. Jetzt wurden die Aufgaben der Kindergärten zum ersten Mal gesetzlich formuliert. Seine Funktion, die Erziehung des Kindes in der Familie zu ergänzen, wurde durch die Institutionalisierung von Elternmitwirkung unterstrichen. Der Landesgesetzgeber setzte außerdem Maßstäbe für das Angebot an Plätzen, für die Ausbildung der Fachkräfte, für die Größe der Gruppen sowie für die

Ausstattung der Einrichtungen. Nicht zuletzt legte er Grundsätze für die finanzielle Förderung bei dem Bau und Betrieb von Einrichtungen sowie bei der Besoldung der Fachkräfte gesetzlich fest.

Als Ausführungsgesetze zum Jugendwohlfahrtsgesetz ergingen bis 1975 (in zeitlicher Reihenfolge) die Kindergartengesetze der Länder Rheinland-Pfalz[31], Nordrhein-Westfalen[32] und Baden-Württemberg[33]. Berlin fügte in sein "allgemeines" Ausführungsgesetz zum Jugendwohlfahrtsgesetz einen einzelnen Paragraphen über Kindergärten ein[34]. In Hessen schließlich wurde ein Kindergartengesetz erlassen, das, kaum zur Wirksamkeit gelangt, vorläufig außer Kraft gesetzt wurde[35]. Bayern und das Saarland regelten die Erziehung der Kleinkinder ebenfalls, nahmen dafür jedoch als Grundlage die landesrechtliche Gesetzgebungskompetenz auf dem Gebiet des Bildungswesens in Anspruch[36]. Mit der Beanspruchung dieser Kompetenz war in beiden Ländern keine organisatorische Zuordnung der Kindergärten zu den Schulen oder eine Verstaatlichung der vorschulischen Erziehung verbunden, wohl aber die Betrauung des Kultusministeriums mit der Kompetenz, die Bildungs- und Erziehungsarbeit in den Kindergärten zu regeln[37] und in Bayern auch die Verlagerung der Heimaufsicht über Kindergärten auf die Kreisverwaltungsbehörden, die Regierungen und das Staatsministerium für Kultus und Unterricht[38].

Ob die von Bayern und dem Saarland gewählte Lösung bundesrechtliche Kompetenzen verletzt, ist vor allem für das bayerische Kindergartengesetz diskutiert worden[39], ohne daß das Bundesverfassungsgericht im Wege einer abstrakten (Art. 93 Abs. 1 Nr. 2 GG) oder einer konkreten Normenkontrolle (Art. 100 Abs. 1 GG) angerufen worden wäre. Der bayerische Verfassungsgerichtshof hat auf eine Popularklage hin, mit der die Verfassungswidrigkeit des Kindergartengesetzes wegen Verstoßes gegen Grundrechte der Verfassung des Freistaates Bayern geltend gemacht wurde, allerdings entschieden, der Landesgesetzgeber habe mit dem Erlaß des Bayerischen Kindergartengesetzes als eigenständigen Gesetzes nicht gegen die Bayerische Verfassung oder Kompetenznormen des Grundgesetzes verstoßen, denn das Bayerische Kindergartengesetz finde seine Grundlage in der landesrechtlichen Gesetzgebungskompetenz auf dem Gebiet des Bildungswesens[40].

II. Entwicklung

1. Länderübergreifende Perspektiven

Um 1975 herum bestand nach dem Ausgeführten gewissermaßen eine Schwebelage. Noch war nicht absehbar, ob sich das Konzept des

Bildungsrates wirklich durchsetzen würde, wenngleich die Tatsache, daß die Länder in der Kultusministerkonferenz und in der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung Sachentscheidungen über die Vorverlegung der Schulpflicht und die Zuordnung der Fünfjährigen sowie die damit verbundenen inhaltlichen Weiterungen auf den Zeitpunkt vertagten, in dem die Versuche ausgewertet wären, schon als hemmende und verzögerliche Tendenzen hätten gedeutet werden können.

Ein Bericht, den die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung über eine Auswertung von Modellversuchen in Kindergärten, Vorklassen und Eingangsstufen nach 1975 vorlegte, gab keine eindeutigen Hinweise für eine Antwort auf die Frage, ob die Fünfjährigen besser im Elementar- oder im Primarbereich/im Kindergarten oder in der neugestalteten Eingangsstufe der Schule gefördert werden können[41]. Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft legte diese Ergebnisse 1976 seiner bildungspolitischen Zwischenbilanz zugrunde. Er nahm damals an, daß bereits im Jahr 1980 ausreichend Plätze zur Verfügung stehen würden, um ein Bildungsjahr für alle Fünfjährigen zu ermöglichen. Er hielt es nicht für notwendig, über die organisatorische Zuordnung der Fünfjährigen zum Kindergarten oder zur Grundschule einheitlich zu entscheiden, da durch beide ein bruchloser Übergang von der Spiel- in die Lernphase gewährleistet werden könne, und er sah deshalb auch keinen Grund für eine Auseinandersetzung über die Vorverlegung der Schulpflicht[42]. In ähnlicher Weise äußerte sich zwei Jahre später die Bundesregierung im sogenannten Mängelbericht und fügte hinzu, daß sich in den meisten Ländern die Entscheidung abzeichne, die Fünfjährigen weiterhin dem Kindergarten zuzuordnen[43].

Nachdem die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung diese Frage im 1973 verabschiedeten Bildungsgesamtplan offengelassen hatte[44], wäre von Interesse gewesen, welche Antwort sie in einer Fortschreibung des Bildungsgesamtplans gegeben hätte, die ihr nach dem Abkommen über die Errichtung einer Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung obliegt. Die 1977 beschlossene Fortschreibung ist jedoch nicht über einen Entwurf hinausgelangt, weil die zwischenzeitlich in Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung umbenannte Kommission[45] am 29.3.1982 beschlossen hat, die Beratungen auszusetzen. Der maßgebliche Grund lag in der Weigerung der Finanzminister, einem der Sachplanung entsprechenden Finanzrahmen zuzustimmen. Die Konferenz der Landesfinanzminister sah sich hierzu im Hinblick auf die schwer abschätzbaren gesamt- und finanzwirtschaftlichen Entwicklungen außerstande[46]. Der Stellenwert des Entwurfs der BLK ist umstritten, wie auch die Frage, ob er

überhaupt der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden sollte[47]. Immerhin läßt sich ihm entnehmen, daß im Jahr 1978 die meisten Fünfjährigen im Kindergarten pädagogisch betreut wurden, und daß zu dieser Zeit nur etwa 6% der Fünfjährigen Vorklassen oder Eingangsstufen in der Schule besuchten. Die BLK läßt es bei dieser Feststellung bewenden, ohne sich selbst auf die eine oder die andere Einrichtung festzulegen, und richtet ihr Augenmerk auf die für beide Einrichtungen gleichermaßen bedeutsame inhaltliche Gestaltung. Sie hat folgende Maßnahmen in dem Entwurf für erforderlich gehalten:

(1) Sicherung und Verbesserung der Erziehungs- und Bildungsarbeit durch
- weitere qualitative Verbesserung des pädagogischen Angebots
- weitere Abstimmung der Erziehungs- und Bildungskonzepte von Elementar- und Primarbereich
- verstärkte Förderung sozial oder familiar benachteiligter, behinderter oder von Behinderung bedrohter Kinder durch Entwicklung und Erprobung spezifischer curricularer Angebote
- Zusammenarbeit von Erziehern, Eltern und Lehrern
- Zusammenarbeit mit der Schulberatung und den sozialen Diensten (z.B. Erziehungsberatung, Einrichtungen der Elternbildung, Familien- und Gesundheitsfürsorge)
- Zusammenarbeit der öffentlichen und nicht-öffentlichen (freien) Träger sowie Entwicklung und Erprobung geeigneter Verfahren.

(2) Ausweitung des Kindergartenbesuchs unter Berücksichtigung regionaler und sozialer Erfordernisse[48].

Der Entwurf der Fortschreibung geht im Primarbereich von der vierjährigen Grundschule aus, die außerdem Einrichtungen für Fünfjährige zur Vorbereitung des Übergangs in die Grundschule und Einrichtungen für schulpflichtige, aber noch nicht schulfähige Kinder umfassen kann (Vorklassen, Vorschulklassen, Eingangsstufen, Schulkindergärten). Hervorgehoben wird, daß alle Länder Vorsorge getroffen haben, um den Kindern den Übergang vom Elementar- in den Primarbereich durch besondere pädagogische Maßnahmen zu erleichtern. Unter den Maßnahmen, die dies Ziel zukünftig sichern sollen, werden insbesondere genannt: Wahrung und Sicherung des Zusammenhangs von Unterricht und Erziehung, Abstimmung der Erziehungs- und Bildungskonzepte von Elementar- und Primarbereich und Zusammenarbeit der Pädagogen beider Bereiche[49].

Die vom Bildungsrat im Strukturplan 1970 ausgesprochene und von der damaligen Bundesregierung unterstützte Empfehlung, den Elementarbereich in das Bildungssystem einzubeziehen, die Schulpflicht um ein

Jahr vorzuverlegen, und die beiden ersten Schuljahre in einer neugestalteten Eingangsstufe zusammenzufassen, wird nach allem auf länderübergreifender Ebene weder von der 1978 amtierenden Bundesregierung noch von der BLK mehr als Zielvorstellung vertreten, wenn auch beide das Vorhandensein neuer Formen des Schulbeginns neben der herkömmlichen Form akzeptieren.

Unter länderübergreifenden Perspektiven kann schließlich der Entwurf für ein Landesschulgesetz angeführt werden, den die für diesen Zweck gebildete Kommission Schulrecht des Deutschen Juristentages 1981 vorgelegt hat. Aufgabe der Kommission war es insbesondere, die Anforderungen des Grundgesetzes, wie sie großenteils schon von der Rechtsprechung herausgearbeitet worden waren, in einem Entwurf für ein Bundesschulgesetz zu berücksichtigen, und damit die Koordination des deutschen Schulrechts zu fördern[50]. Die Kommission geht ebenfalls davon aus, daß sich die Vorklasse für Fünfjährige in der Bundesrepublik Deutschland nicht durchgesetzt hat, führt Vorklasse und Eingangsstufe jedoch als mögliche Einrichtungen nebeneinander an. In § 17 Abs. 3 ihres Entwurfes heißt es: "Mit der Grundschule kann die Vorklasse oder der Schulkindergarten verbunden werden. Die Vorklasse kann mit dem ersten Schuljahrgang zu einer Eingangsstufe zusammengefaßt werden"[51]. Dieser Regelung entsprechend sieht § 39 des Entwurfes auch keine Vorverlegung des Schulpflichtalters vor. Auch die Schulrechts-Kommission des Deutschen Juristentages scheint also der Empfehlung des Bildungsrates nur noch geringe Chancen für eine allgemeine Durchsetzung gegeben zu haben.

2. Der Gesetzesstand in den Ländern

a) Die Schulgesetzgebung

Seit 1975 hat nur noch das Land Hamburg Regelungen über die Vorklasse in sein Schulgesetz aufgenommen. Das 1977 ergangene Schulgesetz bestimmt die Vorschulklasse zum Teil der Grundschule und ermöglicht auch die Zusammenfassung der Vorschulklasse mit der ersten Klasse der Grundschule zur Eingangsstufe. Vorklasse und Eingangsstufe werden als Versuch geführt (§ 7 Satz 2 und Satz 3 HbgSchulG). Daraus ergibt sich gem. § 23 Abs. 1 und 2 HbgSchulG einerseits, daß die Einrichtung von Vorklassen im Ermessen der zuständigen Behörde liegt, andererseits, daß die Erziehungsberechtigten über die Teilnahme des Kindes entscheiden, aber auch, daß der Besuch durch ihre Entscheidung zur Pflicht wird. Im Jahr 1981 besuchten etwa 30% der Fünfjährigen in Hamburg eine Vorschulklasse[52].

Von den vier Ländern, die bereits 1975 Vorklassen gesetzlich vorsahen (Berlin, Bremen, Niedersachsen und Schleswig-Holstein), hatten Berlin und Bremen sich gesetzliche Fristen für die allgemeine Einführung gesetzt, während in Niedersachsen nicht nur die allgemeine Einführung von Vorklassen, sondern auch die gebietsweise Einführung der Pflicht zu deren Besuch gesetzlich beschlossen war (§§ 4 Abs. 1 Nr. 1, 5 Abs. 3, 16 Abs. 1 Nr. 3, 47 Abs. 2 NdsSchulG in der Neufassung vom 18.8.1975, NdsGVBl. S. 255). Die Vorklasse ist allerdings, wie sich bereits 1975 abzeichnete, in keinem einzelnen Gebiet Niedersachsens verbindlich eingeführt worden, wenn auch allmählich "sehr zahlreiche Vorklassen"[53] eingerichtet worden waren. Durch die Schulgesetznovelle vom 21.7.1980 (NdsGVBl. S.261) wurde der Plan einer allgemein verbindlichen Einführung aufgegeben. Nach § 4 Abs. 4 Nr. 3 NdsSchulG in der Fassung vom 6.11.1980 (NdsGVBl. S.420) ist die Vorklasse an der Grundschule und an der Sonderschule nur noch ein schulisches Angebot, dessen Annahme freiwillig ist (§ 5 Abs. 3 NdsSchulG). Vorklassen werden jetzt nur noch dort eingerichtet, wo die Erziehungsberechtigten es wünschen und wo in zumutbarer Nähe kein ausreichendes Angebot an Kindergartenplätzen besteht oder geschaffen werden kann[54]. Schulkindergärten werden in § 4 Abs. 4 NdsSchulG nicht als schulisches Angebot genannt, obwohl auch ihre Einrichtung als Teil der Grundschule gem. § 5 Abs. 4 NdsSchulG fakultativ ist. Anders als für Vorklassen kann der Besuch eines Schulkindergartens allerdings für zurückgestellte Kinder gem. § 47 Abs. 2 NdsSchulG zur Pflicht gemacht werden. Mit dieser Möglichkeit zur Verpflichtung wäre der Charakter als Angebot in der Tat nicht vereinbar[55].

Nach § 134 Abs. 1 NdsSchulG können die Träger der freien Wohlfahrtspflege weiterhin Vorschulgruppen für Fünfjährige einrichten, die den Vorklassen in ihren Lern- und Erziehungszielen entsprechen. Es bleibt gem. § 134 Abs. 2 Satz 1 NdsSchulG auch dabei, daß für die Genehmigung solcher Vorschulgruppen die Vorschriften über die Genehmigung von Ersatzschulen entsprechend anzuwenden sind, und daß diese Gruppen der staatlichen Schulaufsicht unterstehen. Weggefallen sind durch die Gesetzesänderung von 1980 lediglich die Bestimmungen des § 134 NdsSchulG, die im Zusammenhang mit der 1975 geplanten gebietsweise einzuführenden Pflicht zum Besuch der Vorklasse standen (§ 134 Abs. 2 Satz 3 und § 134 Abs. 3 NdsSchulG a.F.). Nach wie vor ist also § 134 Abs. 2 Satz 2 NdsSchulG von Bedeutung, nach dem die Schulbehörden Mindestanforderungen an die pädagogische Zusammenarbeit der Vorklassen von Trägern der Wohlfahrtspflege mit dem ersten Schuljahrgang von Grundschulen festlegen können.

331

Die niedersächsische Regelung unterscheidet sich inhaltlich von der bayerischen und der saarländischen Regelung der vorschulischen Erziehung in zweierlei Hinsicht. Einmal wird sie nur wirksam, wenn die freien Träger Vorschulgruppen im Sinn dieser Vorschrift gründen, gilt also nicht schlechthin für die Förderung Fünfjähriger. Zum anderen umfaßt sie nur einen Jahrgang des Elementarbereichs. Begrenzt auf die Fünfjährigen stellt sich hier jedoch wie in Bayern und im Saarland die Frage, ob eine solche Regelung nicht die Gesetzgebungskompetenz des Bundes verletzt, weil Landesgesetze insofern als Ausführungsgesetz zum Jugendwohlfahrtsgesetz ergehen müssen[56].

Berlin hat die 1969 im Achten Gesetz zur Änderung des Schulgesetzes verankerte Absicht, bis Beginn des Schuljahres 1978/79 an allen öffentlichen Grundschulen Vorklassen einzurichten, weitgehend verwirklicht. Darüberhinaus hat es seit 1973/74 als Schulversuch viele Vorklassen mit dem ersten Grundschuljahr zur Eingangsstufe verbunden. Der Anteil der Fünfjährigen, die in schulischen Einrichtungen gefördert werden, wird für Anfang der achtziger Jahre mit etwa 92% der Kinder eines Jahrganges angegeben[57]. Die Vorklasse in Berlin erfüllt zugleich die Funktion des Schulkindergartens, aus dem sie vielfach auch hervorgegangen ist. Ihr Besuch ist für vom Schulbesuch zurückgestellte Kinder gem. § 9 Abs. 1 Satz 1 BerlSchulG nunmehr verpflichtend, sofern diese Kinder keine vergleichbare Einrichtung der Jugendhilfe besuchen und keine schulärztlichen Bedenken bestehen. Im übrigen ist der Besuch einer Vorklasse freiwillig wie auch der Besuch einer Eingangsstufe als Schulversuch gem. § 3 Abs. 1 Satz 2 BerlSchulG auf der Entscheidung der Erziehungsberechtigten beruhen muß.

In Bremen ist die Gesetzeslage im Hinblick auf die Regelungen des Schulbeginns seit 1975 unverändert. Tatsächlich ist dort jedoch von dem Vorhaben, bis 1977 an allen Grundschulen Vorklassen zu schaffen und diese von 1977 an allmählich mit dem ersten Grundschuljahr zur Eingangsstufe zu vereinigen (§ 8 i.V.m. § 51 SchulG) schon bald nach dem Erlaß des Schulgesetzes von 1975 abgesehen worden. Jedenfalls liefen die zehn Eingangsstufenversuche 1976 bis auf zwei aus[58]. Weitere Vorklassen werden laut Auskunft des Senators für Bildung, Wissenschaft und Kunst vom März 1984 in absehbarer Zeit nicht eingerichtet. Aus § 35 Abs. 4 BremSchulG ergibt sich, daß den Vorklassen auch die Funktion zugedacht war, die herkömmlich den Schulkindergärten zukam. Der Besuch der Vorklasse ist für zurückgestellte Kinder nach dieser Vorschrift fakultativ. Das gleiche wird für den Besuch eines Schulkindergartens gelten müssen, der im Schulgesetz zwar nicht genannt wird, auf dessen (zumindest vereinzelte) Existenz die Richtli-

nien für Schulkindergärten von 1962 schließen lassen, deren Nr. 4 und 5 auch heute noch gelten.

Das 1978 erlassene Schleswig-Holsteinische Schulgesetz übernahm die inhaltlich bereits seit 1971 bestehenden Regelungen über Vorklassen nicht. Während § 3 Abs. 2 SchulVerwG die Möglichkeit der Einrichtung von Vorklassen und Schulkindergärten als Teil der Grundschule vorsah, führt § 11 Abs. 3 SchlHSchulG diese Möglichkeit nur noch für Schulkindergärten an. Die durch das 3. Gesetz zur Änderung des Schulverwaltungsgesetzes[59] geschaffene Möglichkeit, Vorklassen an Kindertagesstätten öffentlicher und freier Träger einzurichten, wurde durch § 141 Ziff. 11 SchlHSchulG aufgehoben. Dieses neue Gesetz enthält nur noch Regelungen für die bei seinem Inkrafttreten bereits bestehenden Vorklassen an Schulen und Kindertagesstätten. In § 121 Abs. 1 SchlHSchulG sind die Aufgaben der Vorklassen festgelegt, die nach Abs. 3 dieser Vorschrift der Schulaufsicht unterstehen, auch wenn sie nicht Teil der Grundschule sind. § 121 Abs. 4 SchlHSchulG schließlich ermöglicht es, daß ein schulpflichtiges, aber vom Schulbesuch zurückgestelltes Kind statt zum Besuch eines Schulkindergartens (§ 39 Abs. 4 SchlHSchulG) zum Besuch einer Vorklasse verpflichtet werden kann, wenn ein Schulkindergarten nicht vorhanden ist. Auch in diesen schleswig-holsteinischen Übergangsbestimmungen taucht also das Problem der Gesetzgebungszuständigkeit des Landesgesetzgebers für Regelungen der vorschulischen Erziehung außerhalb eines Ausführungsgesetzes zum Jugendwohlfahrtsgesetz noch einmal auf, doch ist zu vermuten, daß es sich in Schleswig-Holstein angesichts der wenigen noch vorhandenen Vorklassen an Kindertagesstätten von Trägern der öffentlichen und freien Wohlfahrtspflege[60] durch Zeitablauf erledigen wird. Das Land Schleswig-Hostein hat beschlossen, die Förderung der Fünfjährigen prinzipiell den Kindergärten zu überlassen und anstelle des Ausbaus der Vorklassen an Grundschulen den Ausbau von Schulkindergärten und Einrichtungen für behinderte Kinder zu betreiben[61].

Auch in den Bundesländern, die über die Einführung von Vorklassen oder Eingangsstufen erst nach dem Ablauf der gemeinsam von Bund und Ländern oder von einzelnen Ländern durchgeführten Versuch befinden wollten, fiel die Entscheidung schließlich für die regelmäßige Förderung der Fünfjährigen in Einrichtungen des Elementarbereichs. Maßgeblicher Einfluß ging dabei von dem Bericht über die Auswertung von Modellversuchen in Kindergärten, Vorklassen und Eingangsstufen aus, den die BLK 1976 erstattet hatte. Nach diesem Bericht legt der Ausgang der Versuche, wie bereits erwähnt, keine Präferenz für die

Förderung der Fünfjährigen in einer bestimmten, dem Elementar- oder dem Primarbereich zugeordneten Einrichtung nahe. Es kommt nach diesem Bericht vielmehr nicht so sehr auf die Art der Einrichtung als auf die Art der Förderung an, wenn es darum geht, den gleitenden Übergang vom Elementarbereich in den Primarbereich zu sichern[62]. Zu entsprechenden Ergebnissen, die zur Einstellung der Versuche mit Vorklassen und Eingangsstufen führten, kamen aufgrund ländereigener Versuche die Länder Baden-Württemberg[63], Bayern[64], Rheinland-Pfalz[65] und Saarland[66]. In Nordrhein-Westfalen lehnte die Landesregierung die Vorverlegung der Schulpflicht um ein Jahr und die generelle Einführung von Vorklassen für Fünfjährige zugunsten einer intensivierten Förderung aller Kindergartenjahrgänge ab, da der Ausgleich von Benachteiligungen nur bei möglichst früher Förderung und nicht durch bevorzugte Förderung der Fünfjährigen erreicht werden könne[67].

Auch in Hessen beschloß die Landesregierung, von der Einführung der Schulpflicht für Fünfjährige abzusehen, sah die Fortsetzung von Versuchen mit Eingangsstufen jedoch in begrenzter Anzahl und unter bestimmten Voraussetzungen vor. Im einzelnen ist zunächst der Wunsch der Eltern maßgeblich. Sodann ist ein Antrag des Schulträgers erforderlich, der mit den Kindergartenträgern vor Ort abzustimmen ist. Die Einrichtung der Eingangsstufe muß sodann zur Verbesserung des Bildungsangebots vordringlich sein, ohne daß die vorhandenen Kindergärten das notwendige Angebot erbringen können. Schließlich wird die Zahl der Kinder, die eine Eingangsstufe besuchen können, auf 3.000 begrenzt. Der Kindergarten bleibt also auch in Hessen die Regeleinrichtung für die sozialpädagogische Förderung der Drei- bis Fünfjährigen[68]. Nach einer Auskunft aus dem Hessischen Kultusministerium vom März 1984 besuchen zur Zeit etwa 2.200 Kinder die Eingangsstufe.

b) Die Kindergartengesetzgebung

Die Reihe der bereits 1975 vorhandenen Kindergartengesetze in den Ländern Baden-Württemberg, Bayern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Saarland, sowie die Vorschrift des § 32 AGJWG in Berlin, wurde in der Folgezeit nur noch durch das 1979 ergangene Kindergarten- und Hortgesetz für das Land Bremen verlängert[69]. In Niedrsachsen wurden zudem Richtlinien erlassen, durch die der Besuch Fünfjähriger in Kindergärten und Kinderspielkreisen durch Zuwendungen an diese Einrichtungen gefördert wird. Die Zuwendungen müssen zur Herabsetzung der Elternbeiträge verwendet werden[70].

Daß die staatlichen Zuschüsse in einer Anzahl von Kindergartengesetzen festgelegt worden waren, bewahrte die Kindergärten nicht vor einer durch die allgemeine Finanzlage bedingten Kürzung – statt in Form von Richtlinien nunmehr in Gesetzesform. Die Elternbeiträge können nun nicht mehr, wie in manchen Ländern vorgesehen, allmählich vermindert und schließlich abgeschafft werden. Auch die Erwartung, daß die schwächeren Jahrgänge nun in kleineren Gruppen geführt und die einzelnen Kinder individueller gefördert werden könnten, hat sich vielerorts nicht erfüllt. Vielfach stehen bei öffentlichen und freien Trägern nicht nur Personaleinschränkungen, sondern auch Schließungen und Zusammenlegungen von Kindergärten an.

So besteht allen besseren Einsichten zum Trotz wiederum die Gefahr, daß die Bewahrung der Kinder im Kindergarten größeres Gewicht bekommt als qualifizierte pädagogische Arbeit; daß die allseits anerkannte Aufgabe des Kindergartens, gerade die Fünfjährigen so zu fördern, daß der Übergang zur Schule für sie keinen Bruch bedeutet, nur unvollkommen geleistet werden kann.

III. Einzelheiten zum gegenwärtigen Gesetzesstand

1. Das Einschulungsalter

Das gesetzliche Einschulungsalter liegt, wie es im Hamburger Abkommen der Ministerpräsidenten im Jahr 1964 vereinbart worden ist[71], im Landesrecht weiterhin einheitlich fest. Die Schulpflicht beginnt hiernach gleichmäßig für alle Kinder, die bis zum 30. Juni eines Jahres das sechste Lebensjahr vollendet haben, am 1. August desselben Jahres[72]. Die Regelungen des Bremischen Schulgesetzes, die auf die Einführung der verbindlichen Eingangsstufe zielen, stellen die Einheitlichkeit des Schulbeginns an sich infrage, weil die verbindliche Einführung der Eingangsstufe mit einer Änderung des Schulbeginns verbunden werden müßte. Wie gezeigt, lassen aber die tatsächlichen Verhältnisse ein Ausscheren des Landes Bremen aus dem Konsens über den Schulbeginn jedenfalls derzeit nicht erwarten. Berlin hat hingegen sein Ziel, alle Fünfjährigen einzuschulen, weitgehend erreicht und fällt damit tatsächlich aus dem Konsens heraus, obwohl es das Schuleintrittsalter bisher nicht herabgesetzt hat, sondern auch weiterhin auf die freiwillige Inanspruchnahme seines Angebots vertraut. Länderweit werden die zweijährige Eingangsstufe oder die Vorklasse für Fünfjährige nach der geschilderten Entwicklung in absehbarer Zeit kaum eingeführt werden, auch wenn eine Anzahl von Versuchen, besonders in Hessen, fortgeführt wird[73].

2. Die vorzeitige Einschulung

Die auf einem KMK-Beschluß von 1968 beruhenden Länderregelungen über die Möglichkeit der vorzeitigen Einschulung für Kinder, die in der Zeit vom 30. Juni bis 31. Dezember eines Jahres das sechste Lebensjahr vollendet haben, gilt weiterhin einheitlich in allen Bundesländern außer in Baden-Württemberg[74], ebenso die Regelung, daß für die vorzeitig eingeschulten Kinder die Schulpflicht mit der Einschulung beginnt. Unterschiedlich sind allerdings die Bedingungen formuliert. Manche Länder knüpfen, wie der KMK-Beschluß, an die notwendige geistige und körperliche Reife an[75], Hamburg und Niedersachsen zusätzlich an die Entwicklung des sozialen Verhaltens[76], Schleswig-Holstein zusätzlich an die seelische Reife[77]. In Hamburg wird außerdem verlangt, daß die räumlichen, organisatorischen und personellen Voraussetzungen gegeben sind[78]. Hessen und Nordrhein-Westfalen stellen hingegen schlicht auf die erforderliche Reife ab[79]. In Berlin schließlich ist der Mangel der erforderlichen geistigen und körperlichen Entwicklung als Ausschließungsgrund formuliert, zu dem "sonstige Gründe" hinzutreten können[80].

3. Die Zurückstellung

a) Gründe

Nach wie vor ist auch in allen Bundesländern die Möglichkeit der Zurückstellung schulpflichtiger Kinder vorgesehen. Die Gründe variieren in ähnlicher Weise wie bei der vorzeitigen Aufnahme. Am häufigsten wird die noch nicht genügende geistige oder körperliche Entwicklung genannt. Zusätzlich kann die Zurückstellung in Berlin wegen noch nicht genügender seelischer Entwicklung[81], in Niedersachsen wegen noch nicht genügender Entwicklung des sozialen Verhaltens erfolgen[82]. In Hamburg wird schließlich außer auf den Stand der körperlichen Entwicklung auf den der geistig-seelischen Entwicklung und den des sozialen Verhaltens abgestellt[83]. Hessen und Nordrhein-Westfalen nennen auch hier die für den Schulbesuch erforderliche Reife ohne besondere Differenzierung als Kriterium[84].

b) Häufigkeit und Anrechnung

Die Erkenntnis, daß die Zeit der Zurückstellung nicht zwangsläufig der Entwicklung des Kindes dient, hat dazu geführt, daß die Zahl der Länder, in denen eine zweite Zurückstellung möglich ist, seit 1975 von sieben[85] auf nunmehr vier zurückgegangen ist. Von diesen übertragen

drei – Hessen, Nordrhein-Westfalen und das Saarland – die Entscheidung über eine zweite Zurückstellung dem Schulamt[86], während die Entscheidung über die erste Zurückstellung dem Schulleiter obliegt.

Die Anrechnung der Zurückstellung auf die Dauer der Schulpflicht wird im wesentlichen nach einem Beschluß der Kultusminister aus dem Jahr 1969 gehandhabt, nach dem das erste Jahr der Zurückstellung grundsätzlich nicht anzurechnen ist, und weist gegenüber 1975 nur geringfügige gesetzliche Änderungen auf[87]. Nach § 47 Abs. 2 Satz 3 NdsSchulG ist die Anrechnung in Niedersachsen nach wie vor eine Ermessenentscheidung, die von Amts wegen getroffen wird[88]. Nach § 27 Abs. 2 HbgSchulG kann in Hamburg auf Antrag ein Jahr, nach § 4 Abs. 3 NWSchulpflG können in Nordrhein-Westfalen auf Antrag ein oder zwei Jahre der Zurückstellung auf die Dauer der Schulpflicht angerechnet werden. Diese Ausnahmen können also den einheitlichen Grundsatz im Einzelfall durchbrechen.

c) Besuch von Ersatzeinrichtungen

Nur Berlin verbindet bisher die Zurückstellung grundsätzlich mit der Verpflichtung zum Besuch einer fördernden Einrichtung: Zurückgestellte Kinder sind in Berlin zum Besuch einer Vorklasse verpflichtet, wenn sie keine vergleichbare Einrichtung der Jugendhilfe besuchen und wenn keine schulärztlichen Bedenken bestehen[89]. In den anderen Ländern ist die verpflichtende Anordnung nur im Einzelfall vorgesehen, wenn genügend Einrichtungen vorhanden sind[90] und/oder wenn das zurückgestellte Kind förderungsbedürftig ist[91]. In einigen Ländergesetzen ist die Anordnung an keine näheren Maßgaben gebunden[92]. All diese Regelungen stehen mit denen im Zusammenhang, die über die Schaffung derartiger Einrichtungen befinden. Obligatorisch ist die Schaffung allerdings in § 9 HSchVG vorgeschrieben, so daß dort die notwendigen Einrichtungen (in Hessen Vorklassen genannt) vorhanden sein müßten. In anderen Ländern fehlt es jedoch an der Verpflichtung zur Errichtung, auch wenn das Gesetz bestimmte Einrichtungen als Bestandteil der Grundschule ausweist, wie z.B. § 7 Abs. 1 HbgSchulG die Vorschulklasse und den Schulkindergarten oder § 6 Abs. 3 N. 1 RhPfSchulG den Schulkindergarten. Manche Gesetzesformulierungen geben deutlich zu verstehen, daß die Schaffung nicht zwingend ist, so z.B. § 20 BWSchulG (... sollen Schulkindergärten eingerichtet werden) oder § 11 Abs. 3 SchlHSchulG (... kann ein Schulkindergarten verbunden werden).

Das Bayerische Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) und das Bayerische Schulpflichtgesetz enthalten keine

337

Vorschriften über die Förderung zurückgestellter Kinder und lassen auch die Existenz – tatsächlich vorhandener – Schulkindergärten nicht erkennen. Dagegen wird den Kindergärten in Art. 7 Abs. 2 BayKgG auch die Aufgabe gestellt, die besonderen Bedürfnisse der vom Schulbesuch zurückgestellten Kinder zu berücksichtigen. In Schleswig-Holstein kann die Verpflichtung zum Besuch einer fördernden Einrichtung außer für Schulkindergärten auch für Kindertagesstätten, Sonderschulen und (soweit noch vorhanden) für Vorklassen (auch freier Träger) ausgesprochen werden (§ 39 Abs. 4 und § 121 Abs. 4 SchlHSchulG). In diesem Land ist aber, wie oben bereits erwähnt, beabsichtigt, anstelle der früher vorgesehenen Vorklassen das Angebot an Einrichtungen für schulpflichtige, aber noch nicht schulreife und für behinderte Kinder zu vervollständigen[93]. Dem Mangel an Schulkindergärten begegnet Nordrhein-Westfalen, wenn ihm auch durch den Besuch eines Kindergartens nicht abgeholfen werden kann, durch die Zulassung des zurückgestellten Kindes zum Unterricht der ersten Grundschulklasse, wo es "im Rahmen der gegebenen Möglichkeiten angemessen zu fördern" ist (§ 5 Abs. 3 VO über den Bildungsgang in der Grundschule).

d) Die Zurückstellung und Förderung behinderter Kinder

Nunmehr schreiben mehrere Länder vor, daß eine Zurückstellung nur zulässig ist, wenn kein Anlaß besteht, die Überweisung in eine Sonderschule zu beantragen[94], um zu erreichen, daß die spezifische Förderung behinderter Kinder nicht durch eine Zurückstellung verzögert wird. Allerdings sind auch an Sonderschulen Zurückstellungen möglich, wie auch der Besuch eines Sonderschulkindergartens oder einer Vorklasse an Sonderschulen im Einzelfall zur Pflicht gemacht werden kann[95]. In den Schulgesetzen sind die Möglichkeiten zur Förderung noch nicht schulpflichtiger behinderter Kinder vermehrt worden. Nach Art. 9 Abs. 5 BayEUG (Neufassung vom 19.9.1982, GVBl. S.743; die Vorschrift entspricht dem früheren Art. 3 Abs. 2 SoSchG) sollen weiterhin in Verbindung mit den Sonderschulen schulvorbereitende Einrichtungen für behinderte oder von Behinderung bedrohte Kinder geschaffen werden, die zur Erfüllung ihrer Volksschulpflicht einer besonderen Vorbereitung bedürfen. Auf diese Einrichtungen finden gem. Art. 3 Abs. 2 SoSchG (in der Neufassung vom 3.9.1982, GVBl. S.788) die Art. 5 bis 11 SoSchG entsprechende Anwendung. Mit dem Schulgesetz von 1976 hat Baden-Württemberg die Möglichkeit geschaffen, Schulkindergärten für behinderte Kinder einzurichten, die noch nicht schulpflichtig sind (§ 20 BWSchulG). Nach wie vor können in Hessen gem. § 2 Abs. 3 SchulPflG sonderschulbe-

dürftige Kinder, die bis zum 30.6. eines Jahres das vierte Lebensjahr vollenden, auf Antrag der Erziehungsberechtigten in Sonderschulen aufgenommen werden, wenn zu erwarten ist, daß sich die frühzeitig einsetzenden sonderschulischen Maßnahmen auf die Entwicklung günstig auswirken. Eine ähnliche Vorschrift hat Nordrhein-Westfalen mit der 1975 erfolgten Änderung des Schulpflichtgesetzes als dessen § 7 Abs. 5 aufgenommen. Hiernach können Kinder, die mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit eine Sonderschule besuchen müssen und für diesen Schulbesuch einer besonderen Vorbereitung bedürfen, auf Antrag der Erziehungsberechtigten nach Vollendung des dritten Lebensjahres in enen Sonderschulkindergarten aufgenommen werden, wenn ihnen die notwendige fachspezifische Förderung in einer anderen Einrichtung der Behindertenhilfe nicht geboten werden kann oder wenn diese Einrichtung nicht in zumutbarer Weise erreicht werden kann. Auch im Saarland werden behinderte Kinder seit langer Zeit, wenn sie vor Beginn der Schulpflicht förderungswürdig erscheinen, in Schulkindergärten an Sonderschulen aufgenommen (§ 4 Abs. 5 SchulOG und bereits § 7 Abs. 3 SchulOG vom 5. Mai 1965, AB. S.385). In Schleswig-Holstein können nach § 22 Abs. 2 Satz 2 SchlHSchulG in Sonderschulen auch noch nicht schulpflichtige Kinder betreut werden, z.B. sprachbehinderte oder hörbehinderte Kinder[96].

IV. Ausblick

In den vergangenen zehn Jahren ist die um 1975 offenstehende, Ungewißheit und Unruhe verbreitende, Frage nach der Zuordnung der Fünfjährigen weitgehend zugunsten des Elementarbereichs gelöst worden. Das Schuleintrittsalter wurde in keinem der Schulgesetze herabgesetzt. Die Einheitlichkeit des Schulbeginns mit den begleitenden Regelungen über den Beginn des Schuljahres, über die Möglichkeit früherer Einschulung und die der Zurückstellung ist so gesehen formal gewahrt. In Berlin und Bremen werden diese Regelungen jedoch weiterhin durch andere überlagert, deren allgemeine Anwendung praktisch eine Herabsetzung des Schuleintrittsalters und die Zuordnung der Fünfjährigen zum Primarbereich bedeuten würde. Es wurde gezeigt, daß die in Berlin bestehenden Vorklassen und Eingangsstufen an den Grundschulen von einem sehr hohen Prozentsatz der Fünfjährigen freiwillig besucht werden. Die überlagernden Regelungen über die Einbeziehung der Fünfjährigen in die Schule haben in Bremen hingegen kaum praktische Bedeutung erlangt.

Das generelle Bestreben, die Kinder behutsam vom Kindergarten zur Schule überzuleiten, und dabei durch Individualisierung die Chancen

339

behinderter, benachteiligter und weniger begabter Kinder zu erhöhen, die Schule ohne Zurückstellung und Sitzenbleiben zu durchlaufen, sollte allerdings nicht vergessen lassen, daß auch die begabteren und schneller fortschreitenden Kinder einen Anspruch auf eine ihnen gemäße Förderung haben[97]. Eine homogene Lerngruppe bilden auch die mit Hilfe von Schulreifetests für schulreif befundenen Kinder, wie die Erfahrung gezeigt hat, nicht. Wieviel weniger homogen kann dann eine Eingangsstufengruppe sein, die im Prinzip alle Fünfjährigen aufnimmt und um wieviel mehr wäre hier die Individualisierung für alle Kinder geboten. Daß die Einführung der zweijährigen Eingangsstufe zum Teil ähnlichen Vorbehalten begegnet ist wie die Einführung der Förderstufe[98], kann deshalb nicht überraschen. Immerhin ist die kaum je aufgegriffene Anregung des Bildungsrates erwähnenswert, daß "besonders lernbereite Kinder die jeweiligen Stufen eher verlassen können"[99].

Inzwischen werden Kindergärten und Grundschulen nicht mehr durch die Frage nach der Zuordnung der Fünfjährigen bewegt, sondern durch die gemeinsame Sorge, wie sie ihre pädagogische Arbeit sinnvoll fortführen können, sofern nicht sogar ihre Existenz fraglich ist. Denn die Hoffnung, daß der Eintritt der schwächeren Jahrgänge in den Kindergarten und in die Schule die Bedingungen für die Arbeit verbessern würde, hat sich nicht erfüllt. Die schlechtere Wirtschafts- und Finanzlage haben vielmehr dazu geführt, daß Kindergärten und Schulen zusammengelegt werden, Gruppen- und Klassenstärken unverändert groß bleiben. Ob das in Kindergarten- und Schulgesetzen sowie in Erlassen gesetzte Ziel einer behutsamen Überleitung der Kinder vom mehr spielerischen zum mehr systematischen Lernen trotzdem erreicht werden kann, ist nicht sicher. Die Verknappung der Mittel, d.h. auch der Kräfte, kann durchaus dazu führen, daß in den Kindergärten die Aufgabe des Bewahrens wieder in den Vordergrund tritt, daß die ersten Klassen der Grundschule (wieder) zu stärkerer Verschulung geführt werden. Es bleibt nur zu hoffen, daß eine verbessete wirtschaftliche Lage in naher Zukunft auch eine Verbesserung der finanziellen Ausstattung mit sich bringt, wie sie im Sinne der Vorschulkinder und der Grundschulkinder wünschenswert ist.

Anmerkungen

1) *Ursula Fehnemann*, Der Schulbeginn im Recht der Bundesländer. In: Deutsche Gesellschaft für Sozialpädiatrie und Deutsches Grünes Kreuz (Hrsg.), Schulbeginn und seelische Gesundheit des Kindes, Marburg/Lahn 1975, S.107-120; sowie mit Anhang: Frankfurt/Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung 1975. Die Seitenzahlen werden hier nach der letzteren Ausgabe zitiert.

2) *Deutscher Bildungsrat*, Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn 1970. Der Bildungsrat wurde 1965 aufgrund eines Verwaltungsabkommens zwischen Bund und Ländern vom 15.7.1965 errichtet. Das Abkommen, das mit Wirkung vom 15.7.1970 bis zum 14.7.1975 verlängert wurde, ist z.B. abgedruckt in: *v. Campenhausen/ Lerche*, Deutsches Schulrecht, Loseblatt-Sammlung, Leitzahl 1200(2).

3) Strukturplan (Anm. 2), S.99.

4) Ebd. S.98.

5) Bericht der *Bundesregierung* zur Bildungspolitik vom 8.6.1970 (Bildungsbericht '70), Bundestagsdrucksache VI/925, S.20.

6) Strukturplan (Anm. 2), S.126-129; Bildungsbericht '70 (Anm. 5), S.22.

7) Strukturplan (Anm. 2), S.127/128.

8) *Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland* (Hrsg.), Erklärung zum Strukturplan der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates, Bonn 1970.

9) Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule. Beschluß der *Kultusministerkonferenz* vom 2.7.1970. Beschluß-Sammlung der KMK, Neuwied (Loseblatt-Sammlung), Leitzahl 130.2, S.7.

10) Ebd. unter 3.1 und 3.2.

11) Ebd., Vorwort unter 7; sowie unter I 3; sowie KMK (Hrsg.), Erklärung zum Strukturplan (Anm. 8), S.10/11.

12) Die *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung* wurde durch das Verwaltungsabkommen zwischen Bund und Ländern über die Errichtung einer gemeinsamen Kommission für Bildungsplanung vom 25.6.1970 errichtet. Das BLK-Abkommen ist z.B. abgedruckt in: *v. Campenhausen/ Lerche*, Deutsches Schulrecht, Loseblatt-Sammlung, Leitzahl 1200(3).

13) *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung*, Bildungsgesamtplan, 2 Bände. Stuttgart 1973.

14) Bildungsgesamtplan (Anm. 13), S.9/10.

15) *Der Bundesminister für Jugend, Familie und Gesundheit*, Zweiter Familienbericht. Bundestags-Drucksache 7/3502 vom 15.4.1975. Stellungnahme der Bundesregierung S.X, S.XVIII ff.; Bericht der Sachverständigen-Kommission insbesondere S.121 ff., 137.

16) *Deutscher Bildungsrat. Die Bildungskommission*, Bericht '75. Entwicklungen im Bildungswesen, Bonn 1975. Der Bericht erschien, ebenfalls 1975, auch in einer Kurzfassung.

17) Ebd., Langfassung S.33-80, Kurzfassung S.27-31, 47-55.

18) Art. II des Achten Gesetzes zur Änderung des Schulgesetzes für Berlin vom 7.3.1969, GVBl. S.337.

19) § 21 Abs. 1 und 2 BerlSchulG i.d.F. vom 9.3.1975, GVBl. Bln. S.1041.

20) Ausführungsvorschriften betreffend die Errichtung und den Betrieb von Schulkindergärten, Rdvfg. vom 25.10.1966, ABl. Bln. S. 1234, i.d.F. vom 18.4.1969, ABl. Bln. S.580. Diese Vorschriften waren mit den notwendigen Modifizierungen auch auf Vorklassen anzuwenden, Rdschr. des Senators für Schulwesen, Jugend und Sport vom 20.6.1969 – Schul II b G.

21) § 3 Abs. 2 SchulVG i.d.F. vom 26.3.1971, GVOBl. SchlH S.118.

22) Bremisches Schulgesetz vom 18.2.1975, GBl. S.89.

23) Niedersächsisches Schulgesetz vom 30.5.1974, GVBl. S.289, in der Neufassung vom 18.8.1975, GVBl. S.255.

24) Statt aller: *Deutscher Bildungsrat*, Strukturplan (Anm. 2), S.102 ff.; Bildungsgesamtplan (Anm. 13), S.18 ff.

25) Vgl. z.B. *Glenn Doman*, Wie kleine Kinder lesen lernen. Deutsche Übersetzung von Uta Ballhorn. Mit Einführung und Anhang von *Heinz-Rolf Lückert*, Freiburg 1966. *Heinz-Rolf Lückert* (Hrsg.), Begabungs- und Bildungsförderung im Vorschulalter, Darmstadt 1974.

26) Zu dieser Entwicklung z.B.: *Klaus Peter Hemmer/Matthias Obereisenbuchner*, Die Reform der vorschulischen Erziehung. Eine Zwischenbilanz. München 1979. *Heribert Mörsberger*, Zur Konzeption des Kindergartens, in: ders. (Hrsg.), Der Kindergarten, Bd. 1. Freiburg etc. 1978/79, S.1-9.

342

Johannes Kessels, Der Auftrag des Kindergartens in der Gesellschaft, in: Heribert Mörsberger (Hrsg.), Der Kindergarten, Bd. 1 (wie vorstehend), S.190, insbes. S.219 ff. Vgl. auch *Brigitte Zwerger*, Bewahranstalt – Kleinkinderschule – Kindergarten. Aspekte nichtfamilialer Kleinkindererziehung in Deutschland im 19. Jahundert. Weinheim und Basel 1980.

27) RJWG vom 9.7.1922, RGBl. S. 633, in Kraft getreten am 1.4.1924.

28) Gesetz für Jugendwohlfahrt (JWG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 25.4.1977, BGBl. I S.633, ber. S.795; zul. geändert am 18.8.1980, BGBl. I S.1469.
Das JWG sowie die im folgenden angeführten Kindergartengesetze samt Ausführungsvorschriften sind im Handbuch des gesamten Jugendrechts, Bd. 3, einer Loseblatt-Sammlung des Luchterhand-Verlages, zusammengestellt.

29) § 5 Abs. 5 JWG lautet: Das Nähere zu den Absätzen 1-3 wird durch Landesrecht bestimmt.

30) § 4 Abs. 2 RJWG lautet: Das Nähere kann durch die oberste Landesbehörde bestimmt werden.

31) Zweites Landesgesetz zur Ausführung des Gesetzes für Jugendwohlfahrt (Kindergartengesetz), vom 15.7.1970 RhPf GVBl. S.237, geändert durch Gesetz vom 8.2.1982, RhPf GVBl. S.65.

32) Zweites Gesetz zur Ausführung des Gesetzes für Jugendwohlfahrt (Kindergartengesetz), vom 21.12.1971, GV NW S.534, zuletzt geändert durch Gesetz vom 21.12.1982, GV NW S.800. Dazu *Gerd Künzel/Erna Moskal*, Kindergartengesetz Nordrhein-Westfalen, Kommentar. 11. Aufl., Köln etc. 1984. *Peter Mombauer/Elisabeth Siebenmorgen*, Kindergartengesetz Nordrhein-Westfalen. Kommentar. 6. Aufl., Stuttgart 1978.

33) Zweites Gesetz zur Ausführung des Gesetzes für Jugendwohlfahrt in Baden-Württemberg (Kindergartengesetz) vom 29.2.1972, BWGBl. S.61, i.d.F. vom 17.1.1983, BWGBl. S.29. Dazu: *Hartmut Engel/Wilhelm Holfelder/Helga Czerny*, Kindergartenrecht in Baden-Württemberg, Kommentar. 4. Aufl., Stuttgart 1983.

34) § 32 AGJWG (Gesetz zur Ausführung des Gesetzes für Jugendwohlfahrt und zur Regelung der öffentlichen Jugend- und Familienhilfe), vom 11.12.1970, BerlGVBl. S.1997, i.d.F. vom 18.9.1972, BerlGVBl. S.1919).

35) Kindergartengesetz vom 4.9.1974, HessGVBl. I S.399; vorläufig außer Kraft gesetzt durch Gesetz vom 15.12.1975, HessGVBl. I S.303.

343

36) Bayerisches Kindergartengesetz vom 25.7.1972, BayGVBl. S.297, geändert durch Gesetz vom 10.8.1972, BayGVBl. S.297, geändert durch Gesetz vom 10.8.1982, BayGVBl. S.685; und im Saarland: Gesetz Nr. 969 zur Förderung der vorschulischen Erziehung vom 9.5.1973, SaABl. S.373, i.d.F. vom 18.2.1975 SaABl. S.368. Dazu: *Gudrun Strassberger/Erich Heinz Schulke*, Bayerisches Kindergartengesetz. Kommentar. 4. Aufl. Köln etc. 1980. *Margret Tumbrägel*, Das Kindergartengesetz für Rheinland-Pfalz. Kommentar. 6. Aufl., Wiesbaden 1982.

37) Art. 28 Abs. 1 BayKgG (im Benehmen mit dem Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung); § 13 Abs. 2 SaG Nr. 969 (vgl. Anm. 36).

38) Vgl. Art. 21 und 28 BayKgG, sowie Art. 30 Abs. 1 BayKgG, nach dem das Wort "Kindergärten" in § 39 Abs. 2 des Jugendamtsgesetzes zu streichen ist; sowie die 1. DV BayKgG vom 15.12.1972, BayGVBl. S.471, i.d.F. der VO vom 30.3.1982, BayGVBl. S.196.

39) Die Frage nach der Verfassungsmäßigkeit beider Gesetze stellt: *Eva Marie von Münch*, Kindergartenrecht, München 1975, S.22. Zweifel auch bei *Gudrun Strassberger/Erich Heinz Schulke*, Bayerisches Kindergartengesetz, 2. Aufl. 1974, S.3 ff.

40) BayVerfGH, Entscheidung vom 4.11.1976, Vf 18-VII-73, BayVBl. 1976, 81. Ebenso *Strassberger/Schulke* (Anm. 39), 4. Aufl. 1980, Einf. S.2/3.

41) *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung*, Fünfjährige in Kindergärten, Vorklassen und Eingangsstufen, Stuttgart: Klett 1976.

42) *Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft*, Bildungspolitische Zwischenbilanz, Bonn o.J. (1976), S.63.

43) Bericht der *Bundesregierung* über die strukturellen Probleme des föderativen Bildungssystems, BT-Drucks. 8/1551 vom 23.2.1978, S.12 (Punkt 61-63).

44) Vgl. vorn mit Anm. 13.

45) Vgl. Art. 8 Rahmenvereinbarung zwischen Bund und Ländern über die gemeinsame Förderung der Forschung nach Art. 91b GG vom 28.11.1975, BAnz Nr. 240 vom 30.12.1975, S.4.

46) Bericht der *Bundesregierung* zum Stand der Beratungen sowie zum weiteren Verfahren der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung zur Fortschreibung des Bildungsgesamtplans, BT-Drucks. 9/2012 vom 1.10.1982, insbes. S.II.

47) Ebd., S.III/IV.

344

48) Ebd., S.26/27.

49) Ebd., S.28/29.

50) *Deutscher Juristentag*, Schule im Rechtsstaaat, Bd. I, Entwurf für ein Landesschulgesetz, Bericht der Kommission Schulrecht des Deutschen Juristentages, München: Beck 1981, S.15/16.

51) Ebd., S.72 in Verb. mit S.200.

52) Nach *Jürgen Diefenbach, Ute Maier, Dorothea Wollweber*, Die Eingangsstufe des Primarbereichs, Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule e.V./ Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 1983, S.78.

53) *Richard Seyderhelm/Karl-Jürgen Nagel*, Erl. 3 zu § 5 NdsSchulG in: Niedersächsisches Schulgesetz, Loseblatt-Kommentar. Wiesbaden: Kommunal- und Schulverlag KG 1978 ff. (hier: 1981). *Diefenbach* et al. (Anm. 52), S.116, berichten außerdem über 20 Eingangsstufenversuche, die jedoch im Schuljahr 1981/82 beendet wurden.

54) *Seyderhelm/Nagel* (Anm. 53), ebd., unter Hinweis auf die amtliche Begründung der Novelle von 1980 in LT-Drucks. 1085; *Hans Claassen/Rolf Hauer/Eckard Klügel/Uwe Reinhardt*, Rz. 6 zu § 5 NdsSchulG, in: Niedersächsisches Schulgesetz, Kommentar, Stuttgart etc.: Boorberg 1982.

55) Anders *Claassen* et al. (Anm. 54), Rz. 7 zu § 5 NdsSchulG.

56) Vgl. oben mit Anm. 39 und 40. Verneinend: *Claassen* et al. (Anm. 54), Rz 2 zu § 134 NdsSchulG.

57) *Diefenbach* et al. (Anm. 52), S.93. Nach der Tabelle auf S.94 bestanden in Berlin 1980/81 431 Vorklassen und 68 erste Eingangsstufenklassen. Auf S.105 ist für 1980 die Rede von etwa 180 Eingangsstufen, ohne daß dieser Gegensatz aufgeklärt würde.

58) *Diefenbach* et al. (Anm. 52), S.131.

59) Drittes Gesetz zur Änderung des Gesetzes über die Unterhaltung und Verwaltung der öffentlichen Schulen vom 26.3.1971, GVBl. S.109.

60) *Diefenbach* et al. (Anm. 52), S.142, bestanden im Schuljahr 1982/83 in Schleswig-Holstein 225 Vorklassen, davon 13 an Kindertagesstätten.

61) *Der Kultusminister des Landes Schleswig-Holstein*, Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz, Textausgabe mit Erläuterungen, 4. Aufl., Kiel o.J. (1983), Erl. 1-4 zu § 121 SchlHSchulG.

62) *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung*, Fünfjährige in Kindergärten, Vorklassen und Eingangsstufen, Suttgart: Klett 1976.

63) *Kultusministerium Baden-Württemberg*, Versuche mit vorschulischen Einrichtungen zur Förderung 5-6-Jähriger – Abschlußbericht, LT-Drucks. 7/1902, vom 6.7.1977. Wie sich aus S. 49 des Berichts ergibt, sprach sich die Landesregierung bereits im Februar 1976 für die Zuordnung der Fünfjährigen zum Kindergarten aus.

64) *Staatsinstitut für Frühpädagogik*, Team der wissenschaftlichen Begleitung der Modellversuche im Elementarbereich und in der Eingangsstufe zum Primarbereich: Die bayerischen Modellversuche zur Förderung Fünfjähriger – Ergebnisse und Erfahrungen – Schlußbericht. München 1978, S.3. Zitiert nach Diefenbach et al. S.118 (127).

65) *Kultusministerium Rheinland-Pfalz* (Hrsg.), Schulversuche zur Vorschulerziehung II, Teil I: Untersuchungen und Ergebnisse. Mainz 1977. Vorwort S.5/6 von H.-R. Laurien.

66) *Statistisches Amt des Saarlandes*, Saarbrücken. Statistische Berichte. Ausgegeben am 11.10.1979. Vorschulerziehung im Saarland, S.3.

67) *Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen* (Hrsg.), Kindergarten, Modellversuch 1970-1975. Abschlußbericht, Düsseldorf 1977, S.3. Der Bericht wurde gemeinsam mit dem Kultusminister erstattet.

68) Beschluß der *Hessischen Landesregierung*, bekanntgegeben in der Sitzung des Hessischen Landtages vom Hessischen Sozialminister, Hessischer Landtag, stenographischer Bericht 8/67 vom 4.12.1977. Jahresbericht 1982/83 des *Hessischen Kultusministeriums* über die Eingangsstufe -differenzierte Grundschule vom 22.11.1982, Az. IIa 2 114/03 (G) – 810 -. *Diefenbach* et al. (Anm. 52), S.80/81.

69) Kindergarten und Hortgesetz für das Land Bremen vom 16.7.1979, BrGBl. S.287, geändert durch das Gesetz vom 19.3.1982, BrGBl. S.65.

70) Richtlinien zur Förderung des Besuches von Kindergärten und Kinderspielkreisen in Niedersachsen vom 4.7.1983, NdsMBl. S.675.

71) Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Schulwesens vom 28.10.1964, i.d.F. vom 14.10.1971, abgedruckt in der Beschluß-Sammlung der KMK unter Leitzahl 101 (Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Neuwied: Luchterhand, Loseblatt-Sammlung).

72) Abgesehen allerdings von einer Differenz, die in Bremen und Nordrhein-Westfalen dadurch entsteht, daß in § 34 Abs. 1 BremSchulG und in § 3 Abs. 1 NWSchulPflG die maßgebliche Frist *am Anfang* des 30. Juni endet, also einen Tag kürzer ist als in den anderen Ländern. Hierzu bereits: *Deutscher Juristentag* (Anm. 50), S.238.

73) Vgl. die vollständige Bestandsaufnahme von *Diefenbach* et al. (Anm. 52) bis zum Jahr 1982.

74) KMK-*Beschluß* vom 28.3.1968, Beschluß-Sammlung der KMK (Anm. 9) Leitzahl 825, S.1.
Auch hier ist wiederum die Differenz um einen Tag zu konstatieren: In § 34 Abs. 2 BremSchulG und in § 3 Abs. 2 Satz 1 NWSchulpflG läuft die Frist nur bis zum *Beginn* des 31. Dezember eines Jahres.
Der Staatsgerichtshof des Landes Baden-Württemberg hatte die zunächst im damals geltenden Schulgesetz (§ 43 Abs. 1 SchVOG) enthaltene Stichtagsregelung wegen Verstoßes gegen die Landesverfassung für nichtig erklärt, Urteil vom 2.8.1969, ESVGH Bd. 20, S.1. Dazu bereits *Fehnemann* (Anm. 1), S.6/7. Derartige Stichtagsregelungen halten jedoch für zulässig OVG Münster: Beschluß vom 23.9.1968 SP E II A IX, S.1; BVerwGE 35, 111; HessVGH Beschluß vom 11.2.1975, ESVGH Bd. 25, S.178. *Hans-Georg Fernis/Paul Georg Schneider*, Landesgesetz über die Schulen in Rheinland-Pfalz, Kommentar, Wiesbaden: Heinig 1977 ff. (hier: 1979), Erl. 5 zu § 45 RhPfSchulG mit Hinweis auf VGH Rheinland-Pfalz vom 30.3.1972 – VGH 6, 71.

75) § 74 Abs. 1 BWSchulG; Art. 8 Abs. 1 BaySchPG; § 34 Abs. 2 BremSchulG; § 46 Abs. 1 RhPfSchulG; § 2 Abs. 2 SaSchulpflG.

76) § 28 Abs. 2 HbgSchulG; § 47 Abs. 1 Satz 2 NdsSchulG.

77) § 39 Abs. 2 SchlHSchulG.

78) § 28 Abs. 2 HbgSchulG.

79) § 2 Abs. 2 HSchulpflG; § 3 Abs. 2, S.1 NWSchulpflG.

80) § 8 Abs. 2 BerlSchulG.

81) § 9 Abs. 1 BerlSchulG.

82) § 47 Abs. 2 NdsSchulG.

83) § 29 Abs. 1 HbgSchulG.

84) § 3 Abs. 1 HSchulpflG; § 4 Abs. 1, S.1 NWSchulpflG.

85) Vgl. *Fehnemann* (Anm. 1), S.8.

86) § 3 Abs. 1 HSchulpflG; § 4 Abs. 1, S.1 NWSchulpflG; § 3 Abs. 1 SaSchulpflG. Aus § 28 HbgSchulG ist nicht zu entnehmen, wer die Zurückstellung anordnet.

87) Beschluß der KMK vom 19./20.1.1967. Beschluß-Sammlung (Anm. 9), Leitzahl 825.1. Zum Stand der Ländergesetzgebung 1975 vgl. *Fehnemann* (Anm. 1), S.9.

88) Ziff. 1 der DurchfBest. zu § 48 NdsSchulG, abgedruckt bei *Seyderhelm/Nagel* (Anm. 53) im Anschluß an § 48 (S.327).

89) § 9 Abs. 1, S.1 BerlSchulG.

90) § 29 Abs. 1 HbgSchulG (... wenn dafür örtlich die organisatorischen Voraussetzungen gegeben sind); § 3 Abs. 1 HSchulpflG (... wenn dies ... nach der Lage der Verhältnisse möglich ist); ähnlich: § 4 Abs. 2 NWSchulpflG; § 3 Abs. 2 SaSchulpfG; § 39 Abs. 4 SchlHSchulG.

91) § 20 BWSchulG; § 3 Abs. 2 HSchulpflG; § 4 Abs. 2 NWSchulG; § 3 Abs. 2 SaSchulpflG.

92) § 47 Abs. 2 NdsSchulG; § 46 Abs. 2 RhPfSchulG.

93) *Der Kultusminister des Landes Schleswig-Holstein*, Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz (Anm. 61), Erl. 1 zu § 121.

94) Art. 8 Abs. 2 BaySchPG; § 46 Abs. 2 RhPfSchulG; § 3 Abs. 2 BerlGrundschulO vom 7.7.1980, DBl. III, S.97; Ziff. 2 der DurchfBest. zu § 47 NdsSchG, abgedruckt bei *Seyderhelm/Nagel* (Anm. 53), § 47 Anm. 5.2.

95) § 10 Abs. 2 BerlSchulG in Verb. mit § 2 Abs. 3 BerlGrundschulO; § 3 Abs. 1 HSchulpflG in Verb. mit § 9 HSchVG; § 46 Abs. 2 RhPfSchulG; § 3 Abs. 2 SaSchulpflG in Verb. mit § 4 Abs. 5 SaSchulOG. Gemäß § 83 in Verb. mit § 74 Abs. 2 und § 20 BWSchulG "sollen" zurückgestellte, sonderschulbedürftige Kinder einen Sonderschulkindergarten besuchen; ähnlich § 11 Abs. 3 in Verb. mit § 5 Abs. 4 NdsSchulG, wo außerdem gem. § 4 Abs. 4 Nr. 3 NdsSchulG die Vorklasse an der Sonderschule ein schulisches Angebot ist; § 39 Abs. 4 in Verb. mit § 22 Abs. 2 S. 2 SchlHSchulG.

96) Vgl. *Der Kultusminister des Landes Schleswig-Holstein*, Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz (Anm. 61), Erl. 5 zu § 22.

97) Zum individuellen Lernen z.B.: *Deutscher Bildungsrat*, Strukturplan (Anm. 2), S.36/37, speziell in den ersten Schuljahren: ebd. S.48/49.

348

98) Zu dieser Parallele: *Diefenbach* et al. (Anm. 52), S.1 et passim.

99) *Deutscher Bildungsrat*, Strukturplan (Anm. 21), S. 132. Zur Notwendigkeit der Differenzierung in der Förderstufe neuerdings: *Hessischer Staatsgerichtshof*, Urt. vom 4.4.1984 – P.St. 1002 –, HessStAnz. 1984, S.825.

349

Hermann-Günter Hesse und Dorothea Bender-Szymanski

Auswirkungen schulischer und außerschulischer Erziehung auf die kognitive Entwicklung

- Eine Problematisierung aufgrund neuerer interkultureller psychologischer Forschung -

Zusammenfassung

Die Konfundierung der bedingenden Faktoren und die Kompetenz-Performanz-Problematik bei der bedingten Variablen stellen für die Erforschung der Auswirkungen der schulischen und der außerschulischen Erziehung auf die kognitive Entwicklung eine besondere Herausforderung dar. Drei Fragestellungen der neueren interkulturellen Psychologie beleuchten die Schwierigkeiten bei der Interpretation differentieller Verhaltensmuster von Personen, die verschiedenen Erziehungsumwelten ausgesetzt sind. Einige Ergebnisse werden dargestellt und vier Thesen für die weitere Behandlung des Themas abgeleitet.

Summary:

The confounding of the causing factors and the competence-performance-problem concerning the caused variable is a challenge for the study of the cognitive developmental effect of education in school and out. Three questions posed by the recent cross-cultural psychology illuminate the difficult interpretation of differential behavioral patterns observed with subjects, who are exposed to diverse educational environments. Some results are presented and four postulates with respect to further research are derived.

1 Erste Forschungsergebnisse und Interpretationen

1.1 Die Fragestellung, entwicklungspsychologisch

Noch immer ist es kontrovers, ob die kognitive Entwicklung als Ergebnis kumulativer Lernprozesse oder natürlicher Reifung zu betrachten sei. Das Konzept der menschlichen Entwicklung als ausschließliche Folge eines erbdeterminierten Entfaltungsvorgangs, der sich auf der Basis minimal notwendiger Umweltanregungen vollzieht, wird jedoch gegenwärtig wissenschaftlich kaum noch vertreten, obwohl es in der öffentlichen Meinung noch sehr populär ist (vgl. dazu *Flavell*, 1972; *Weinert*, 1979). Die aktuellen entwicklungspsychologischen Auseinandersetzungen spielen sich jedoch nicht mehr in erster Linie zwischen den Extrempositionen von Lern- und Reifungshypothesen, sondern vielmehr zwischen den divergierenden Auffassungen über die Bedeutung der Erziehung für die Entwicklung ab. Dabei stehen folgende Fragen im Zentrum der Diskussion:

- Inwieweit ist die kognitive Entwicklung an erzieherische Maßnahmen gekoppelt und auf welche Weise reflektiert der jeweilige kognitive Entwicklungsstand eines Kindes oder eines Erwachsenen die in bestimmten Lernumwelten erfolgten erzieherischen Maßnahmen?
- Schlagen sich Erziehungsumwelten spezifisch auf die kognitive Entwicklung nieder oder sind Erziehungsmaßnahmen im Hinblick auf ihre kognitiven Auswirkungen untereinander substituierbar?

1.2 Die Fragestellung, pädagogisch-psychologisch

Solange man von der Annahme der harmonischen Kontinuität verschiedener Erziehungsmaßnahmen und der starken Tendenz zur Generalisierung ihrer Effekte bei der Ausbildung kognitiver Kompetenzen im Verlauf der Entwicklung ausgeht, mag es für die pädagogische Praxis belanglos sein, ob die Diagnose des kognitiven Entwicklungsstandes eines Schülers Auskunft darüber geben kann, was er sich wo auf welche Weise angeeignet hat. Wenn aber Bedingungen der kognitiven Entwicklung diskontinuierlich und effektspezifisch sind, erhält die Analyse der Lernumwelten von Schülern eine erhebliche Bedeutung für die Konzeption psychologischer Theorien der Erziehung und des Unterrichts sowie eine über die entwicklungspsychologische Bedeutung hinausgehende Relevanz für die entwicklungsangemessene Gestaltung erzieherischer Maßnahmen.

351

1.3 Die Klassifizierung globaler Erziehungsumwelten

Versteht man unter *kognitiver Entwicklung* die im Verlauf der Ontogenese auftretenden regelhaften Veränderungen individueller Verhaltensmuster im Zusammenhang mit Lern- und Denkvorgängen, versteht man weiterhin unter *Erziehung* sowohl diejenigen soziokulturellen Bedingungen, die gezielt darauf gerichtet sind, erwünschte Verhaltensweisen zu fördern und unerwünschte zu vermeiden oder zu korrigieren, als auch solche soziokulturellen Faktoren in der Lebensumwelt eines Kindes, die sich in dieser Weise auswirken, ohne dafür beabsichtigt oder geplant zu sein (*Weinert*, 1979), dann lassen sich Erziehungsumwelten für die kognitive Entwicklung grob wie folgt charakterisieren (*Aguirre Beltrán*, 1973; *Scribner u. Cole*, 1973; *Greenfield u. Lave*, 1982):

- Die *informelle*, sich auf keine gewollte Unterweisung stützende Erziehung, bei der das Kind beobachtend, fragend oder handelnd an Beschäftigungen anderer teilnimmt oder sich selbständig mit Gegebenheiten seiner Umwelt auseinandersetzt.
- Die *nicht institutionalisierte formelle* Erziehung, bei der gezielte Unterweisung in ausgewählten Situationen während eng umgrenzter Zeitabschnitte stattfindet.
- Die *institutionalisierte formelle* Erziehung, die durch den Einsatz berufsmäßiger Lehrpersonen während einer längeren Zeit ein breites Spektrum an Wissen vermittelt.

Für die *schulische* Lernumwelt bildet die institutionalisierte formelle Erziehung den Schwerpunkt, während informelle und nicht institutionalisierte formelle Erziehungen für die *außerschulischen* Lernumwelten kennzeichnend sind.

1.4 Erstes methodologisches Problem: Die Konfundierung der bedingenden Faktoren

Formelle und nicht formelle Erziehungsarten sollten als Pole eines Kontinuums und nicht als Dichotomien betrachtet werden. In Abhängigkeit vom soziokulturellen Bezugssystem und im Verlaufe der Entwicklung durchdringen sich die verschiedenen Ausprägungen der Erziehungsumwelten gegenseitig in unterschiedlichem Ausmaß (*La Belle*, 1975). Zusammen mit sozialen, ökologischen und kulturellen Elementen von Lebensumwelten treten die Erziehungsarten als ein Bündel möglicher formender Faktoren für die kognitive Entwicklung auf, die sich analytisch nur schwer aufschnüren lassen (*Whiting*, 1976). In diesem Sinne sind schulische und außerschulische Erziehungsbedingungen miteinander vermischt. Was an Verhaltensänderungen bei

Schülern zu beobachten ist, stellt bereits das Resultat des ontogenetischen Verlaufs im Zusammenhang mit geplanten und ungeplanten Erziehungseinflüssen dar. Die Konfundierung der Erziehungsbedingungen führt dazu, nicht mehr feststellen zu können, welche der Bedingungen welche Effekte bewirkt haben.

Die Frage an der Nahtstelle zwischen entwicklungs- und pädagogisch-psychologischer Theorienbildung führt auf das grundlegende Problem, daß die die menschliche Entwicklung bedingenden Faktoren, wenn überhaupt, dann nur selten unabhängig voneinander variiert beobachtet werden können. Eine Variation dieser Bedingungen aber ist die methodologische Voraussetzung zur Erforschung der Bedeutung von Erziehungseinflüssen.

1.5 Ein Lösungsversuch: Der interkulturelle Vergleich

Die Methode des interkulturellen Vergleichs bietet die Möglichkeit der analytischen Teilentflechtung von bedingenden Faktorenbündeln (*Campbell*, 1961). Eine grobe Einschätzung der wechselnden Bedeutungen unterschiedlicher Lernumwelten wurde von einer Reihe zum Teil aufwendiger Untersuchungen in Ländern mit geringem Industrialisierungsgrad vorgenommen, in denen eine begrenzte unabhängige Variation verschiedener Erziehungsumwelten vorgefunden werden konnte.

Nimmt man "Alter" als eine mögliche Indikatorvariable für die allgemeine kognitive Entwicklung (*Wohlwill*, 1973) und "Dauer des Schulbesuchs" als entsprechende Quantifizierung der Lernerfahrungen aufgrund institutionalisierter formeller Erziehung, so sollten Unterschiede in den kognitiven Leistungen bei Personen erwartet werden, die schulischen und außerschulischen Erziehungsfeldern in unterschiedlichem Maße ausgesetzt waren, wenn die Vermutung unterschiedlicher Erziehungseffekte auf kognitive Verhaltensleistungen zutreffen sollte.

1.6 Die Korrelation Schulbesuch – kognitive Leistungen bei konstantem Alter im interkulturellen Vergleich: kein überraschendes Ergebnis

Indem sie Schulbesuch als globale, "unabhängige" Variable benutzten, haben Bildungsforscher verschiedener theoretischer Ausrichtungen über eine Vielfalt von Kulturen hinweg unter Einsatz verschiedener Test- und experimenteller Aufgaben *ein* überwiegend durchgängiges Ergebnis zu Tage gefördert: Beim Bearbeiten von Aufgaben, welche als Indikatoren intellektueller Fähigkeiten angesehen werden, übertreffen

Personen mit der längeren Schulausbildung die Personen gleichen Alters mit der kürzeren Schulausbildung sowohl inter- als auch intrakulturell. Die Dauer des Schulbesuchs erweist sich somit als ein guter Prädiktor für kognitive Leistungen im Gegensatz zum Lebensalter. Die kognitive Entwicklung, wie sie in üblichen psychologischen Verfahren untersucht wird, spiegelt demzufolge den Einfluß schulischer Erziehungsbedingungen wieder. (Eine Literaturübersicht gibt *Rogoff*, 1980. Als Beispiele methodisch aufwendiger Untersuchungen sei auf die Arbeiten von *Stevenson et al.*, 1978 und *Sharp et al.*, 1979 hingewiesen.)

Dieses Ergebnis wird kaum überraschen. Überraschen wird es den einen nicht, weil es für ihn trivial scheint, daß eine Lernumwelt mit fehlender oder mit nur geringer schulischer Ausbildungsmöglichkeit für die kognitive Entwicklung defizitär ist und sich in einer solcherart deprivierten Umwelt entsprechende kognitive Kompetenzen gar nicht ausbilden können (*Hunt*, 1964). Für den anderen ist das Ergebnis schlicht eine Tautologie (*Cole u. Traupmann*, 1980).

1.7 Zweites methodologisches Problem: Die Kompetenz-Performanz-Beziehung und die Problematisierung der bedingten Variablen

Das deprivationstheoretische Erklärungsmodell geringer Leistungen hinsichtlich kognitiver Aufgaben bei Personen, welche die Schule nicht oder nur kurz besucht haben, impliziert die Annahme, daß die Entwicklung kognitiver Kompetenzen allein eine Funktion der formellen Erziehung sei (*Cole u. Bruner*, 1972). Diese Position muß sich jedoch mit hierzu scheinbar paradoxen Beobachtungen kulturanthropologischer Forschungen konfrontieren lassen. Die ethnologische Literatur bietet eine Fülle von Daten über augenfällige, hochentwickelte kognitive Leistungen von Menschen, die nie in eine Schule gegangen sind.

Gladwin (1970) beschreibt etwa die navigatorischen Fähigkeiten mikronesischer Inselbewohner, die nach Ablauf einer nicht- institutionalisierten formellen Unterweisung in der Lage sind, mit Hilfe eines abstrakten mentalen Sternenkompasses auf der offenen See zu navigieren, wobei sie gleichzeitig enorme Gedächtnisleistungen und flexible, reversible Kognitionsleistungen vollbringen. Trotzdem versagen sie bei der Bearbeitung von Piaget-Aufgaben, die abstraktes Denken fordern. *Cole u. Scribner* (1974, 8. Kapitel) berichten, daß sich liberianische Erwachsene, die keine Schule besucht hatten, in experimentellen Kommunikationsaufgaben "egozentrisch" verhielten. Sie reagierten auf Aufgaben, welche die Fähigkeit wiederspiegeln sollten, sich in die

Informationsbedürfnisse anderer Personen zu versetzen, wie europäische oder nordamerikanische Kinder. Dieselben Liberianer wurden bei differenzierten Debatten auf dem dörflichen Gerichtsplatz beobachtet, die keineswegs auf das Fehlen kommunikativer Fähigkeiten oder auf eine Unempfindlichkeit gegenüber den Informationsbedürfnissen der Zuhörer schließen ließen.

Diese Beispiele lassen sich fortführen (z.B. *Scribner u. Cole* 1973; *Cole*, 1975; *Laboratory of Comparative Human Cognition* 1979a). Sie verweisen auf die Unabdingbarkeit, bei der Behandlung der Frage nach den kognitiven Folgen schulischer und außerschulischer Erziehung nicht nur die methodische Entflechtung der "unabhängigen", bedingenden Faktoren zu gewährleisten, sondern auch die Operationalisierung der "abhängigen", bedingten Variablen auf ihre Angemessenheit hin zu prüfen: Auf welche Weise manifestieren sich kognitive Fähigkeiten im Verlaufe der Entwicklung, und wodurch zeichnen sich die Situationen aus, in denen sie bei unterschiedlichen Populationen beobachtet werden können?

Das damit angeschnittene Kompetenz-Performanz-Problem (*Flavell u. Wohlwill*, 1969) stellt für den Vergleich von unterschiedlich beschulten Personengruppen eine besondere Herausforderung dar. Bereits im Jahre 1935 bemerkte Florence Goodenough: "Nun kann die Tatsache kaum nachdrücklich genug betont werden, daß weder Intelligenztests noch die sogenannten Persönlichkeits- und Charaktertests Meßinstrumente im eigentlichen Sinne sind. Sie sind Instrumente zur Auswahl von Stichproben ... Wir müssen uns auch sicher sein, daß die Testaufgaben, mit Hilfe derer auf die Gesamteigenschaft gefolgert wird, repräsentative und valide Stichproben der fraglichen Fähigkeit sind, so wie sie sich in der besonderen Kultur, mit der wir uns beschäftigen, darstellen" (*Goodenough*, 1936, S. 5).

1.8 Die Tautologie-Befürchtung

Falls die psychologischen Erhebungsmethoden für kognitive Leistungen Instrumente zur Auswahl von Stichproben aus unterschiedlich beschulten Populationen sind und falls diese Erhebungsmethoden ausschließlich für die Populationen der Schulabsolventen repräsentativ sind, dann bestehen die solchermaßen ausgewählten Stichproben aus Personen, welche in ihren kognitiven Leistungen schulische Erziehung reflektieren. Schließt man nun aus derart beobachteten kognitiven Leistungen auf die Wirksamkeit der Schule für die kognitive Entwicklung, dann muß sich die Schule als *der* bedeutsame Einflußfaktor erweisen. Eine Reihe von Autoren äußern dementsprechend die Befürchtung, daß einerseits die Erhebungsmethoden für kognitive

355

Leistungen mit Hilfe von Schulerfolgskriterien direkt oder indirekt geeicht werden und daß andererseits die Bedeutung von Erziehungsmaßnahmen für die kognitive Entwicklung zirkulär aufgrund der Operationalisierungen durch eben diese Verfahren ermittelt werden (*Scribner u. Cole*, 1973; *Neisser*, 1976; *Brown*, 1977; *Greenfield*, 1978; *Ginsburg*, 1979; *Weinert*, 1980; *Rosenholtz u. Simpson*, 1984). Das Paradoxon psychologischer und kulturanthropologischer Beobachtungen scheint auf die situationsspezifische Manifestation kognitiver Kompetenzen hinzuweisen und legt den Verdacht nahe, daß sich die in der Psychologie üblichen Untersuchungsstrategien auf schulerfolgsrelevante Aufgaben- und Verhaltensstichproben beziehen, die zur Erfassung der kognitiven Kompetenzen von Personen mit fehlendem oder geringem Schulbesuch ungeeignet sind.

Wenn es sich als begründet herausstellen sollte, daß psychologische Aufgabensituationen lediglich eine ökologische Validität (*Brunswik*, 1955) im Hinblick auf den schulischen Kontext besitzen, dann allerdings ist das Ergebnis der hohen Korrelation der Dauer des Schulbesuchs mit Leistungen in solchermaßen gekennzeichneten Aufgabensituationen bei vergleichbarem Alter eine Tautologie. Denn warum sollte es überraschen, daß Personen, die ein extensives Training in schulrelevanten Aufgaben erhalten haben, auch bessere Leistungen in diesen Aufgaben zeigen, als Personen, die selten, wenn überhaupt, mit solchen konfrontiert worden sind? Unter dieser Prämisse sind Schlußfolgerungen aus Leistungen in Aufgabensituationen im schulnahen Kontext über die allgemeine geistige Kompetenz von Personen wissenschaftlich unzulässig.

2 Drei Fragestellungen und einige Ergebnisse der neueren interkulturellen psychologischen Forschung

Die Befürchtung, empirische Ergebnisse könnten lediglich eine tautologische Beziehung der unreflektierten Grundannahmen eines Forschungsbereiches wiederspiegeln, stellt die Frage nach den Folgen schulischer und außerschulischer Erziehung für die kognitive Entwicklung vor schwerwiegende Probleme der Theorienbildung und der damit verknüpften Forschungsmethodologie.

In den letzten fünfzehn Jahren wurden im Rahmen der kulturvergleichenden psychologischen Forschung Arbeiten vorgelegt, die mehr oder weniger explizit diese Problematik berühren und von deren Überlegungen und Ergebnissen anschließend drei Forschungsstränge dargestellt werden sollen. Die diesen Arbeiten zugrundeliegenden theoretischen Positionen führen dabei zu verschiedenen Sichtweisen der Fragestellung.

356

2.1 Wie universal sind kognitive Entwicklungssequenzen?

Das beim Vergleich schulischer und außerschulischer Wirkungen aufgeworfene Kompetenz-Performanz-Problem ist im Bereich der Entwicklungspsychologie im Zusammenhang mit den an Piaget orientierten Forschungen aufgeworfen worden. Diese Forschungen gehen davon aus, daß das menschliche Verhalten durch grundlegende, allgemeine und universale kognitive Strukturen gesteuert werde, wobei bestimmte Verhaltensmuster bestimmten kognitiven Strukturen zuzuordnen seien. Für die Herausbildung dieser kognitiven Strukturen wird ein gesetzmäßiger, für alle Heranwachsenden gleichermaßen gültiger Entwicklungsverlauf postuliert. Diese entwicklungspsychologische Konzeption steht und fällt mit dem Aufweis, daß beobachtete Verhaltensmerkmale die Annahme allgemeiner kognitiver Basisstrukturen rechtfertigen.

In diesem Sinne hat sich die an Piaget ausgerichtete interkulturelle Psychologie bemüht, die Universalität der sequentiellen Struktur der kognitiven Entwicklung aufzufinden. Falls sich diese Universalität bestätigen sollte, wäre ein Argument für die weitgehende Austauschbarkeit von Lernumwelten für den Erwerb allgemeiner kognitiver Strukturen gewonnen. Die kognitive Entwicklung wäre dann weniger das Resultat gezielter erzieherischer Maßnahmen als vielmehr das der ungezielten, eigenständigen Auseinandersetzung von Kindern und Jugendlichen mit den durch beliebige Erziehungsumwelten bereitgestellten Erfahrungsmöglichkeiten. Die Entwicklung allgemeiner kognitiver Basisstrukturen bliebe damit von der besonderen schulischen Erziehung weitgehend unbeeinflußt. Ihr könnte allenfalls eine entwicklungsbeschleunigende Funktion zukommen. Angenommen, die Zuordnungen von beobachtbaren Verhaltensmustern zu kognitiven Kompetenzstufen wären bekannt, dann könnte auf der Basis einer solchen Theorie der kognitive Entwicklungsstand von Personen weitgehend unabhängig von besonderen Erziehungsbedingungen feststellbar gemacht werden. Der zuvor erwähnten Gefahr tautologischer Schlüsse wäre damit in diesem Zusammenhang aus dem Wege gegangen.

2.1.1 Zwei Teilfragen der interkulturellen Forschung, die sich an der entwicklungspsychologischen Konzeption von Piaget orientiert

Die an Piaget anknüpfende Entwicklungspsychologie geht von der Überlegung aus, daß die kognitive Entwicklung kein unmittelbares Produkt bestimmter Lernumwelten ist, sondern vielmehr das Ergebnis einer komplizierten Wechselwirkung zwischen in der Umwelt immer

wieder vorkommenden Ereignissen und den Erkenntnisstrukturen eines heranwachsenden Menschen (*Wohlwill*, 1971; *Kohlberg u. Mayer*, 1972). Wenn entwicklungstypische Verhaltensänderungen einer universalen, sachlogisch begründeten sequentiell-hierarchischen Stadienordnung folgen, dann sollte der interkulturelle Vergleich die Invarianz solcher Entwicklungssequenzen bestätigen. Dabei ist zu unterscheiden zwischen der Entwicklung der vertikal gegliederten Stadienfolge einerseits und der Entwicklung innerhalb eines jeden horizontal gegliederten Stadiums andererseits. Auch für die innerhalb eines Stadiums stattfindende Entwicklungsabfolge der Aneignung von Begriffen und Regeln wird eine invariante Sequenz angenommen. Während die Stadien selbst durch qualitative Unterschiede gekennzeichnet sind, besteht die Entwicklung innerhalb eines Stadiums in einer zunehmenden implikativen Generalisierung stadientypischer inhaltlich spezifischer Verhaltensmuster. Die Beobachtung, daß Verhaltensweisen in verschiedenen Verhaltensbereichen, welche dieselbe Entwicklungsstufe markieren mit zeitlichen Verzögerungen im Entwicklungsverlauf angeeignet werden, bezeichnet Piaget mit dem Begriff der "horizontalen Verschiebung" (diskutiert z.B. von *Wohlwill*, 1973). Entsprechend gliedert sich die Frage nach der Universalität im Rahmen der entwicklungstheoretischen Perspektive von Piaget in zwei Teilfragen:

- Ist die Stadienfolge kognitiver Strukturen interkulturell invariant?
- Ist die Abfolge der Entwicklung der Generalisierungsbreite von Verhaltensmustern innerhalb der Stadien interkulturell invariant?

Sollte sich die Universalität dieser beiden Aspekte von Entwicklungsabfolgen bestätigen, dann ließe sich der kognitive Entwicklungsstand zum einen als Stadium der logischen Erkenntnisfähigkeit beschreiben, das der Heranwachsende erreicht hat, zum anderen als der jeweils stadientypische Bereich horizontaler Verschiebungen bei inhaltlich spezifischen Begriffs- und Regelbildungen (*Weinert*, 1979).

2.1.2 Die Ergebnisse

Was haben nun die kulturvergleichenden psychologischen Untersuchungen zur Klärung dieser Fragen gebracht?

Läßt man einmal außer Betracht, daß das Endstadium der kognitiven Entwicklung nach Piaget, das Stadium des "formalen operationalen Denkens", in manchen Kulturen überhaupt nicht erreicht zu sein scheint, dann ist die erste Teilfrage durch Ergebnisse kulturvergleichender psychologischer Arbeiten im allgemeinen zu bejahen. Die zweite

Teilfrage muß dagegen wegen interkultureller Variationen der Abfolge der Generalisierungsbreite von Verhaltensmustern innerhalb der Stadien verneint werden (*Dasen*, 1977a; 1977b). Während also die Betrachtung der kognitiven Entwicklung auf dem hohen Abstraktionsniveau der Stadien die Annahme der universalen Sequenz kognitiver Strukturen bis auf den nicht geklärten Entwicklungsendpunkt nahelegt, scheint die von Piaget erhoffte Universalität bei der näheren Betrachtung der Entwicklung innerhalb der Stadien zu verschwinden.

Die Stadienfolge selbst bleibt aber problematisch, solange das Ziel der kognitiven Entwicklung, das Stadium des formalen operationalen Denkens, nicht universal aufgefunden werden kann. Auf dieses Problem hat Piaget selbst (1966) aufmerksam gemacht. Denn entweder ist das Entwicklungsziel ethnozentrisch am Ideal des formal denkenden "westlichen Wissenschaftlers" orientiert und ist deshalb in nicht technisierten Gesellschaften (noch) nicht beobachtbar, oder es ist je relativ im Hinblick auf die besondere soziokulturelle Umwelt zu formulieren (*Greenfield*, 1976).

Die Sequenz horizontaler Verschiebungen ist offenbar nicht invariant, sondern stellt sich je nach den soziokulturellen Erziehungsbedingungen anders dar. Schlüsse auf Kompetenzunterschiede *zwischen* verschieden beschulten Populationen bei unterschiedlichen soziokulturellen Bedingungen sind dann aber kaum möglich, wenn, wie üblich, nur ein einzelner Verhaltensbereich in einer altersmäßigen Querschnittsuntersuchung analysiert wird und unbekannt ist, welche der besonderen stadientypischen Verhaltensmuster zu welchem Zeitpunkt im individuellen Entwicklungsverlauf einer Person unter welchen soziokulturellen Bedingungen das Erreichen eines Entwicklungsstadiums indizieren. Demzufolge läßt sich auch die Frage des Verhältnisses von außerschulischen und schulischen Erfahrungsmöglichkeiten im Hinblick auf die Entwicklung der allgemeinen Erkenntnisfähigkeit kaum beantworten.

Für die Vermutung, der Schulbesuch beschleunige die Entwicklung kognitiver Verhaltensmuster, gibt es nur dann bestätigende Hinweise für ausgewählte Verhaltensbereiche, wenn die Schule den Schülern eine breite Vielfalt selbstinitiierter Betätigungsmöglichkeiten bietet (*De Lemos*, 1969). Wenn die außerschulische Erziehung ihrerseits diese Möglichkeit bereithält, so ist entweder kein Unterschied zwischen beiden Bildungsarten zu entdecken (*Price-Williams* et al., 1969), oder die außerschulische Bildung ist im Vorteil (*Kiminyo*, 1977), soweit die Akzeleration der Entwicklungsstadien im Sinne von Piaget betrachtet wird. Die hierzu unternommenen Forschungen sind jedoch viel zu punktuell, um allgemeine Aussagen über die mögliche Beschleunigung der kognitiven Entwicklung durch die Schule machen zu können.

2.1.3 Die Interpretation der Ergebnisse: Die hinreichenden Bedingungen für die Manifestation kognitiver Kompetenzen im Verhalten sind erziehungsspezifisch

Die von *Ashton* (1975) und *Dasen* (1977a; 1977b) zusammengetragenen, an der Konzeption Piagets orientierten kulturvergleichenden empirischen Arbeiten legen die Annahme nahe, daß aufgaben- und kulturspezifisches Wissen in hohem Maße die Verhaltensleistungen bei Piaget-Aufgaben mitbestimmen. Legt man die entwicklungspsychologische Konzeption von Piaget zugrunde, dann kann ein Heranwachsender unter der notwendigen Voraussetzung, daß er eine stadientypische operationale Struktur als solche erworben hat, eine Aufgabe offenbar erst dann lösen, wenn die hinreichenden Bedingungen der sehr spezifischen Erfahrungen mit dem Aufgabenkontext erfüllt sind (*Steinberg u. Dunn*, 1976).

Zusammenfassend läßt sich zur Frage der Universalität der Entwicklungsfolge kognitiver Strukturen das Resumée von Pierre Dasen zitieren: "We still have no simple answer" (*Dasen*, 1977a, S. 155). Die Eignung der entwicklungspsychologischen Stadientheorie, interkulturell gewonnene Beobachtungen zu integrieren, muß bei dieser Sachlage in Zweifel gezogen werden. Die Befunde geben zu der Vermutung Anlaß, daß die hinreichenden Bedingungen für die Manifestierung kognitiver Kompetenzen als kultur- und aufgabenspezifisch und damit von den Erziehungsumwelten abhängig anzusehen sind. Die Frage, welches die Mechanismen sind, welche die funktionale Beziehung zwischen Kompetenz und Verhaltensleistungen herstellen, muß weiterhin offen bleiben. Damit ist noch keine theoretische Basis etabliert, welche ohne weiteres Schlußfolgerungen von unterschiedlichen Verhaltensmustern auf unterschiedliche Kompetenzen erlauben würde.

2.2 Was sind die spezifischen Effekte der schulischen Erziehung im Vergleich zur außerschulischen Erziehung?

Anders als die Forschungen im Stile Piagets betrachten die Mitarbeiter des "Laboratory of Comparative Human Cognition (LCHC)" kognitives Verhalten unter *spezifischen* Bedingungen der Erziehungsumwelt mit der Intention, diejenigen Faktoren zu finden, die für das scheinbare Paradoxon unterschiedlicher Lern-, Gedächtnis- und Denkleistungen von unbeschulten Personen in natürlichen und experimentellen Beobachtungssituationen verantwortlich zu machen sind. Ihre Arbeiten stützen sich auf die Verfahren der traditionellen Kognitionspsychologie, wobei für sie das Aufdecken differentieller kognitiver Leistungen zwischen soziokulturell unterschiedlichen Popu-

lationen nicht Ziel, sondern Ausgangspunkt für die Analyse der vermuteten vermittelnden kognitiven Strukturen und Prozesse ist unter gleichzeitiger Berücksichtigung kulturanthropologischer und psychologischer Betrachtungsweisen im Sinne einer "experimentellen Anthropologie" (*Cole*, 1973) oder "ethnographischen Psychologie" (LCHC, 1979a). Sie unterziehen die experimentalpsychologischen Aufgabensituationen zumindest andeutungsweise einer Aufgabenanalyse (*Resnick*, 1976; *Siegler*, 1980), so daß aus der Aufgabenstruktur und den vermuteten Lösungsprozessen populationstypische Verhaltensmuster hypothetisch vorhergesagt werden können (*Cole u. Means*, 1981).

Der Schwerpunkt dieses Forschungsstrangs liegt im Versuch, die methodologische Behandlung an die Fragestellung anzupassen im Sinne eines "Experimentierens mit dem Experiment", um die zunächst beobachteten Leistungsunterschiede mit Merkmalen der Erziehungsumwelt der Versuchspersonen verknüpfen zu können. Ihre Forschungsstrategie zielt dabei auf das punktuelle Aufdecken jener funktionalen psychischen Systeme, welche die Kompetenz- Performanz-Beziehung herstellen. Wären sie bekannt, dann ließen sich Schlußfolgerungen aus Verhaltensmustern auf Fähigkeiten von Personen in Abhängigkeit von ihrer Erziehung sowie über die differentiellen Einwirkungen von Erziehungsarten auf die kognitive Entwicklung ziehen.

2.2.1 Die Auswirkungen der schulischen Entwicklung auf Gedächtnisleistungen in psychologischen Experimenten

Sowohl die ethnologische als auch die experimentalpsychologisch ausgerichtete Gedächtnisforschung betonen die Bedeutung der objektiven und der subjektiven Organisierung des Behaltensmaterials für hohe Erinnerungsleistungen.

2.2.1.1 Die Ergebnisse

Wie erwähnt, können die den ethnologischen Berichten entsprechenden hohen Gedächtnisleistungen offenbar bei Personen ohne Schulbildung nicht beobachtet werden, wenn sie Aufgaben, wie sie in der psychologischen Kognitionsforschung eingesetzt werden, lösen sollen. Die Leistungsdifferenzen zwischen Schulabsolventen und Nicht-Schulabsolventen erweisen sich in üblichen experimentalpsychologischen Verfahren als um so größer, je isolierter die einzelnen Merkposten bei der freien Reproduktion, je unähnlicher die Elemente der zu lernenden Assoziationspaare, je unstrukturierter die Behaltensmaterialien und je weniger diese in einen alltäglichen Kontext eingebettet sind. Auswirkungen des Schulbesuchs sind dann besonders drastisch, wenn es die

361

Aufgabenstellung erlaubt, aber nicht erzwingt, semantisches Wissen einzusetzen (*Cole* et al., 1971; *Cole u. Scribner*, 1977; *Sharp* et al., 1979). Personen mit verschiedenem schulischen Hintergrund scheinen damit differentielle Erinnerungsleistungen in Abhängigkeit von verschiedenen Aufgabensituationen hervorzubringen. Durch Verändern der experimentellen Situation mit Hilfe bereitgestellter Strukturierungshilfen sowie der Einbettung in den eigenen sozialen Kontext kann jedoch eine deutliche Reduzierung der ursprünglichen Erinnerungsdefizite erzielt werden (*Cole u. Scribner*, 1974): Obwohl sie mehr Zeit zum Erlernen der Verknüpfungen von zusammenhangslosen Wörtern benötigen, sind die Gedächtnisleistungen von Personen ohne Schulbildung denen von Personen mit Schulbildung durch die Einführung kurzer Trainingsepisoden vergleichbar.

2.2.1.2 Die Interpretation der Ergebnisse: Die Erziehungsumwelten fordern und fördern spezifische psychische Organisationsstrategien für das Behalten und Erinnern

Der Unterschied zwischen Personen mit verschiedenem schulischem Hintergrund ist offenbar der, daß Schulabsolventen in experimentellen Aufgabensituationen im Gegensatz zu Personen, die keine Schule besucht haben, spontan Organisationsstrategien zur Strukturierung des in kognitionspsychologischen Experimenten zu erinnernden Materials einsetzen. Dabei scheint erst länger währende schulische Erziehung die Verfügbarkeit und den Einsatz von solchen Organisationsstrategien für das Memorieren von zunächst beziehungslosem Material zu fördern. Folgt man der Auffassung von *Bartlett* (1932), daß das erfolgreiche Behalten durch soziokulturell determinierte Organisationsschemata gewährleistet wird, dann stellt die schulische Erziehungsumwelt offenbar kognitive Organisationsschemata bereit, über welche Nicht-Schulabsolventen kaum verfügen. Die zum Teil außergewöhnlichen Behaltensleistungen von Angehörigen traditioneller Gesellschaften, die keine institutionelle formelle Erziehung erfahren haben, werden von einigen Autoren ebenfalls durch den Einsatz besonderer mnemotechnischer Hilfsmittel erklärt, welche eine Organisierung des zu erinnernden Materials ermöglichen (*Lord*, 1965; *Havelock*, 1971). Die bisherigen Untersuchungsergebnisse stützen die Hypothese, daß kognitive Strukturierungen spezifisch auf antizipierte Bewährungssituationen hin erworben werden und daß ihre Verwendung für fremde Aufgabensituationen erst jeweils neu erlernt werden muß. Verschiedene Erziehungsumwelten fordern und fördern anscheinend typische kognitive Strukturierungen, die nicht ohne weiteres in unterschiedlichen Aufgabenkontexten gleichermaßen einsetzbar sind. Bei dieser Interpretation

darf jedoch der äußerst geringe Kenntnisstand über Behaltensleistungen von Personen mit Schulerfahrung einerseits und von Personen ohne Schulerfahrung andererseits außerhalb des schulischen und experimentalpsychologischen Kontextes nicht unberücksichtigt bleiben.

2.2.2 Die Auswirkungen schulischer und außerschulischer Erziehung auf Transferleistungen

Eng mit der Beobachtung der weitgehend situationsspezifischen subjektiven Strukturierungen in verschiedenen Behaltenskontexten ist die Frage nach der Transferierbarkeit schulischen oder außerschulischen Wissens verknüpft. Transfer im Sinne der Nutzbarmachung von Erlerntem in neuen Situationen variiert in der Regel mit der Merkmalsähnlichkeit von Lern- und Bewährungssituationen. Denkt man sich ein Kontinuum abnehmender Merkmalsähnlichkeit mit entsprechend "nahen" und "fernen" Transferanforderungen, dann lassen sich hier vier Übertragungsrichtungen denken: *Naher Transfer* zwischen Aufgaben der Lern- und Bewährungssituation innerhalb der jeweiligen schulischen und außerschulischen Erziehungsumwelt sowie *ferner Transfer* sowohl von schulischen Lern- auf außerschulische Bewährungssituationen als auch von außerschulischen Lern- auf schulische Bewährungssituationen.

Die Frage nach dem Transfer von einer der Erziehungsumwelten auf die jeweils andere erhält ihr besonderes Gewicht einerseits durch die in der Pädagogik oft geäußerte Meinung, daß die Schule im Gegensatz zum außerschulischen Erziehungsumfeld jene generellen Qualifikationen vermittele, die der Schüler zur Lösung künftiger Lebensprobleme benötige, andererseits durch die Hoffnung, außerhalb der Schule erworbene Fähigkeiten innerhalb der Schule nutzbar machen zu können.

2.2.2.1 Die Ergebnisse

Um es gleich vorweg zu sagen: Der psychologische Erkenntnisstand über den Nutzen schulischer Bildung für die Bewältigung von Alltagsproblemen und Berufsaufgaben ist "bestürzend gering" (*Weinert u. Treiber*, 1980). So gut wie nichts ist über den Wert außerschulischer Erfahrungen für die Herausbildung von kognitiven Fähigkeiten innerhalb der Schule und über den Transfer innerhalb der außerschulischen Erziehungsumwelt bekannt. Experimentalpsychologische Untersuchungen zum Transfer fanden bisher fast ausnahmslos innerhalb der schulischen und schulnahen Lebensbereiche statt.

In einer der wenigen Untersuchungen zu diesem Thema untersuchte

Lave (1977) den relativen Transfer mathematischer Fähigkeiten, die innerhalb der Schule oder außerhalb erworben wurden, auf berufsbezogene und schulbezogene Tätigkeiten. Lave stellte weitgehend kontextspezifische Transfereffekte fest: Sowohl innerhalb schulischer als auch innerhalb außerschulischer Lernumwelten und Bewährungssituationen gibt es Hinweise auf Transfer. Zwischen den beiden Lernumwelten kann aber nur dann Transfer beobachtet werden, wenn die Aufgabensituationen nicht allzu sehr vom ursprünglichen Lernkontext abweichen. Einen durch die Schule geförderten generellen, unspezifischen Transfer konnten bislang weder diese noch andere Studien entdecken (*Rogoff*, 1981). Auch die spärlichen Untersuchungen, die sich mit der Breite der Transferierbarkeit außerschulischer Fähigkeiten auf ähnliche, dem schulischen Kontext nahe Aufgaben befaßt haben, fanden eine hohe Kontextspezifität. Ferner Transfer konnte nur in geringem Ausmaß beobachtet werden (*Childs u. Greenfield*, 1977; *Greenfield u. Lave*, 1982).

Ein häufig berichteter Befund bezieht sich auf die Beobachtung, daß Personen ohne Schulbildung innerhalb experimentalpsychologischer Transfersituationen im Gegensatz zu Personen mit Schulbildung dazu neigen, jede Aufgabe als eine völlig neue zu behandeln, auch wenn mehrere von ihnen mit Hilfe eines einzigen Algorithmus zu lösen und dieser leicht auf die einzelnen Probleme zu übertragen gewesen wäre.

2.2.2.2 Die Interpretation der Ergebnisse: Der erfolgreiche Einsatz kognitiver Kompetenzen ist aufgabenspezifisch

Aus der letztgenannten Beobachtung darf aber nicht vorschnell der Schluß gezogen werden, daß die formelle im Gegensatz zur informellen Erziehung eine besser entwickelte Transferfähigkeit zur Folge habe, solange nicht hinreichend genaue Analysen des Transferverhaltens von Schulabsolventen in Bewährungssituationen außerhalb der Schule vorliegen. Ist es auszuschließen, daß sie sich unter solchen Bedingungen den Nicht-Schulabsolventen analog verhalten? Die Vermutung, daß die hohe Kontextspezifität der Anwendung kognitiver Fähigkeiten kein differenzierendes Merkmal besonderer Populationen, sondern vielmehr ein Merkmal des Transfers von Fähigkeiten selbst ist und erst durch gezielte erzieherische Maßnahmen Lernübertragungen ermöglicht werden, äußerte bereits *Wertheimer* (1945), und sie deckt sich mit Beobachtungen vieler Bildungsforscher (z.B. *Nägerl* et al. 1975). Diese wenigen Ergebnisse deuten darauf hin, daß man nicht von einem Transferautomatismus ausgehen darf. Sie scheinen die Annahme nahezulegen, daß die Anwendung erworbener kognitiver Kompetenzen

in ungewohnten Aufgabensituationen eigener Lernanstrengungen bedarf, welche in Form "funktionaler Lernsysteme" (*Flavell u. Wohlwill*, 1969) spezifische Bereiche von Aufgabenanforderungen für die Nutzbarmachung von Erlerntem erst aufschließen.

2.3 Wie wirken sich die schulische und die außerschulische Erziehung in ihrem Zusammenwirken auf die kognitive Entwicklung aus?

Der abschließend darzustellende dritte Forschungsstrang bringt das neue Argument ins Spiel, daß nicht nur die Merkmale der Erziehungsumwelten selbst zu bestimmten Verhaltensmustern im Entwicklungsverlauf führen, sondern daß auch die Wechselwirkungen verschiedener Erziehungsarten, denen ein Heranwachsender ausgesetzt ist, Bedingungen beobachtbarer Verhaltensänderungen darstellen.

Für *Strauss* und *Stavy* (*Strauss* et al, 1976; *Strauss*, 1981; *Strauss u. Stavy*, 1982) ist die Entdeckung U-förmiger Entwicklungsverläufe im Sinne intraindividueller Leistungsabstiege und -wiederanstiege im Verlaufe der kognitiven Entwicklung Anlaß zur Untersuchung der dafür verantwortlichen Prozesse. Während Kinder in Teilbereichen der von *Strauss* und *Stavy* untersuchten Aufgaben mit einem Leistungshoch in die Schule kommen, erreichen sie meist im zweiten Schuljahr ein Minimum, um anschließend wieder ihre Leistungen steigern zu können. Kinder, die dagegen die Schule nicht besuchen, zeigen einen solchen Leistungsabfall nicht oder nur in schwacher Ausprägung. Dieses Phänomen, das denjenigen verblüffen muß, der von der Annahme des grundsätzlich die kognitive Entwicklung fördernden Charakters des Schulbesuchs ausgeht, versuchen die Autoren mit dem Konzept des kognitiven Konflikts unter Berufung auf die Arbeiten des sowjetischen Psychologen *Lev Vygotsky* (1978) zu erklären. Jede Erziehungsumwelt führe zu entsprechenden psychischen Repräsentationen im Heranwachsenden, so auch schulische und außerschulische Lernumwelten. Während die außerschulische, informelle Erziehung eine anschauliche, qualitative Repräsentation regelhafter Umweltereignisse zum Ergebnis habe, seien schulische und formelle Erziehung durch vielfach unanschauliche, kontextarme Repräsentationen – wie beispielsweise das numerische Repräsentationssystem – gekennzeichnet. Beide, schulische und außerschulische psychische Repräsentationssysteme können in Konflikt miteinander treten und auf diese Weise Leistungsabstiege verursachen. Kann der Konflikt gelöst werden, ist ein erneuter Leistungsanstieg zu erwarten.

Die Schule stellt heute vielfach einen eigenen "transnationalen"

soziokulturellen Kontext mit interkulturell ähnlichen Merkmalen dar, besitzt aber für verschiedene Schüler und verschiedene Gesellschaften unterschiedliche soziale Funktionen (*Jordan u. Tharp*, 1979). Während in Industriegesellschaften die Schule eines der wichtigsten sozialen Allokationsinstrumente darstellt, ist diese Funktion für traditionelle Gesellschaften oft weniger oder gar nicht wirksam. Für die soziale Umwelt vieler Regionen gering industrialisierter Länder ist die soziokulturelle Struktur der Schule häufig als ein von außen eingebrachter Fremdkörper anzusehen (z.B. *Köhler*, 1970). Wenn man nun mit Vygotsky der Meinung ist, daß die kognitiven Repräsentationssysteme die soziokulturellen Bezüge, in denen eine Person lebt, wiederspiegele, dann sollten psychische Repräsentationen um so mehr in Konflikt miteinander treten, je mehr sich die soziokulturellen Bezugssysteme, in die ein Schüler eingebunden ist, im Widerspruch befinden.

2.3.1 Ein Ergebnis und seine Interpretation: Die Tiefe des Konflikts aufgrund der kognitiven Repräsentationen divergierender Erziehungsumwelten als Bedingung kognitiver Verhaltensleistungen

Unter Anlehnung an das Forschungsparadigma von Strauss und Stavy konnte *Hesse* (1981) bei Schülern einer mexikanischen Indianergemeinde, der das Merkmal der "Einkapselung" zugeschrieben wird und für welche die Schule kulturfremde Merkmale besitzt, unter den Bedingungen einer Querschnittsuntersuchung einen deutlichen Leistungsabfall von der ersten zur zweiten Schulklassenstufe bei einigen Teilkomponenten einer Piaget-ähnlichen Aufgabe feststellen, der bei mexikanischen Stadtkindern, bei denen der Schulbesuch zur normalen Tätigkeit eines Heranwachsenden gehört, weniger stark ausgeprägt war. Dieses Ergebnis läßt vermuten, daß die *Tiefe* des angenommenen Konflikts kognitiver Repräsentationen, die aus den subjektiven Enkodierungen unterschiedlicher soziokultureller Erziehungsumwelten stammen, eine bedeutsame Bedingung für das Aufgabenverhalten darstellt. Dieser Konflikt dürfte für Angehörige soziokulturell homogener Gesellschaften weniger ausgeprägt sein als für Personen in Gesellschaften oder in sozialen Gruppierungen einer Gesellschaft, für die Erziehungsarten aus verschiedenen soziokulturellen Bezügen zusammentreffen.

Auf der Basis des Modells kognitiver Konflikte und der bislang erzielten Ergebnisse läßt sich die Hypothese begründen, daß die intraindividuellen Veränderungen kognitiver Verhaltensmuster von der internen Verarbeitung mehr oder weniger widerstreitender psychischer Repräsentationen unterschiedlicher Erziehungsumwelten abhängig ist.

So macht dieser Forschungsstrang einmal mehr auf die Bedeutung der Kenntnis der zwischen kognitiven Kompetenzen und Verhalten vermittelnden psychischen Funktionen in Abhängigkeit von Erziehungsumwelten aufmerksam, soll von beobachteten Verhaltensmustern auf den kognitiven Entwicklungsstand einer Person geschlossen und entwicklungsangemessene erzieherische Hilfe gegeben werden.

3 Vier Thesen

Sämtliche zitierte Autoren interpretieren ihre Befunde äußerst vorsichtig und verstehen ihre Beiträge eher im Sinne einer Problematisierung denn als Lösung der Frage nach den kognitiven Folgen schulischer und außerschulischer Erziehung im Entwicklungsverlauf. Versucht man ein Resumée aus ihren Argumenten zu ziehen, so lassen sich vier Thesen ableiten:

3.1 Schulische und außerschulische Erziehungsumwelten wirken sich spezifisch auf die Verhaltensmuster aus, welche die kognitive Entwicklung markieren

Erziehungsumwelten scheinen für die kognitive Entwicklung zwar insoweit substituierbar, als eine große Vielfalt informeller Erziehungseinflüsse anscheinend dieselben *grundlegenden kognitiven Kompetenzen* hervorbringen, deren Ausformungen sich – unabhängig von besonderen Erziehungseinflüssen – interkulturell in Form einer sachlogisch begründeten universalen Stadienfolge darstellen. Dieses Ergebnis läßt sich mit dem innerhalb der von Piaget begründeten Entwicklungspsychologie vorgetragenen Argument in Einklang bringen, daß solche kognitiven Basiskomponenten durch weitgehend innengeleitetes Lernen, durch die Verarbeitung und Reorganisation von Erfahrungen zu neuen Erkenntnismöglichkeiten erworben würden, ohne daß dabei gezielte erzieherische Maßnahmen eine bedeutende Rolle spielten (*Furth*, 1974). Es bleibt jedoch unklar, ob der Endpunkt der kognitiven Entwicklung im selben *universalen* operationalen Stadium zu fassen ist, das sich für Personen unter verschiedenen soziokulturellen Bedingungen nur auf unterschiedliche Weise manifestiert oder ob vielmehr soziokulturell *relative* kognitive Endstrukturen noch zu entdecken bleiben. Deutlich aber zeigen die interkulturellen Forschungsarbeiten die Kultur- und Aufgabenspezifität von *Verhaltensmanifestationen* kognitiver Kompetenzen. Erziehungsumwelten wirken sich sowohl auf die horizontalen Verschiebungen innerhalb von Stadien als auch auf den Einsatz von kognitiven Kompetenzen in besonderen

Aufgabensituationen modifizierend aus. Unterschiedliche Erziehungsumwelten scheinen verschiedene funktionale Lernsysteme zu erzeugen, welche die Verknüpfung solcher in den jeweiligen Erziehungsumwelten erworbener Kompetenzen mit den Erfordernissen der zu bewältigenden Probleme leisten. Diese funktionalen Lernsysteme sind offenbar an die Merkmale von Problemstellungen, wie sie in der jeweiligen Erziehungsumwelt typisch sind, gebunden. Kognitive Fähigkeiten scheinen nur dann erfolgreich in Aufgabensituationen eingebracht zu werden, wenn die Verknüpfung der relevanten Aufgabenmerkmale mit erworbenen Fähigkeiten gelingt. Unter dieser Prämisse beruhen die Unterschiede kognitiver Verhaltensmuster von Personen, die verschiedenen Erziehungsumwelten in unterschiedlicher Weise ausgesetzt waren, vor allem auf den besonderen situativen Merkmalen, welche die Anwendung erworbener Fähigkeiten auslösen können. Ohne die Kenntnis der die Kompetenz-Performanz-Beziehung herstellenden Faktoren sind Schlüsse aus Verhaltensdifferenzen auf unterschiedliche Fähigkeitsausprägungen aber nicht möglich.

Die vorliegenden Ergebnisse lassen auch keinen Schluß auf eine breite Transferierbarkeit des in den jeweiligen Erziehungsumwelten Erlernten zu. Solange keine weiteren Forschungsergebnisse vorliegen, muß aufgrund der wenigen Anhaltspunkte davon ausgegangen werden, daß weder außerhalb der Schule Erworbenes auf Problemstellungen innerhalb des schulischen Rahmens transferiert, noch innerhalb der Schule Erlerntes in Bewährungssituationen außerhalb des schulischen Rahmens eingesetzt werden kann, es sei denn, die Aufgabenstellung ähnelt der der ursprünglichen Lernsituation. Vermutlich bedarf es gezielter pädagogischer Maßnahmen zur Erzeugung von funktionalen Lernsystemen, welche die Heranwachsenden in die Lage versetzen, erworbene Kompetenzen in fremden Problemsituationen erfolgreich einzusetzen.

3.2 Das Zusammenwirken schulischer und außerschulischer Erziehungsumwelten führt zu kognitiven Konflikten im Verlauf der Entwicklung

Formelle und informelle, institutionalisierte und nicht institutionalisierte Erziehungsarten stehen in wechselnden Dominanzverhältnissen zueinander, sowohl in Abhängigkeit von den soziokulturellen Bedingungen, denen ein Heranwachsender ausgesetzt ist, als auch im Hinblick auf den individuellen Entwicklungsverlauf. Diskontinuitäten zwischen den psychischen Repräsentationen verschiedener Erziehungsumwelten können zu kognitiven Konflikten führen. Unter dieser Perspektive werden nicht nur die gesondert betrachteten Eigenheiten

368

von Erziehungsumwelten selbst, sondern auch ihr Zusammen- oder Gegeneinanderwirken zu Bedingungen der kognitiven Entwicklung. Temporäre Leistungsminderungen können in diesem Zusammenhang geradezu als Indikatoren der individuellen kognitivenWeiterentwicklung gewertet werden, wenn es den Heranwachsenden gelingt, die kognitiven Konflikte zu lösen. Dabei sind verschiedene Erziehungsumwelten vermutlich in unterschiedlichem Ausmaß in der Lage, Hilfen zur kognitiven Konfliktbewältigung zu bieten; entsprechend können sie hemmend oder fördernd auf die kognitive Entwicklung einwirken.

3.3 Die Interpretation differentieller kognitiver Verhaltensleistungen unterschiedlicher Populationen bedarf der psychologischen Grundlegung

Der überwiegende Teil der Aussagen der Entwicklungs- und der Pädagogischen Psychologie stützt sich auf Beobachtungen an Kindern und Jugendlichen aus Ländern und sozialen Schichten, in denen eine nahezu perfekte Korrelation zwischen dem Lebensalter und der Dauer des Schulbesuchs herrschen. Die Kritik ist nicht leicht von der Hand zu weisen, daß die entwicklungspsychologische Kognitionsforschung mehr die Auswirkungen der schulischen Lernumwelt, wie sie für Kinder der sozialen Mittelschicht in Industriegesellschaften typisch ist, zum Gegenstand hat als die im Zusammenhang mit der Ontogenese relative Auswirkung umweltbedingter Einflüsse, zu denen die Schule als ein komplexer Einflußfaktor gehören kann.

Wenn diese Kritik berechtigt ist, dann ist der Geltungsbereich entwicklungspsychologischer Erklärungsmodelle eingeschränkt; sie können nicht ohne weiteres auf Populationen anderer sozialer Schichten oder Kulturen übertragen werden, in denen Alter und Schulbesuch nicht Hand in Hand gehen. Die Allgemeinheit der Begriffe, wie "Fähigkeit" und "kognitive Entwicklung" verleitet dazu, die für einen bestimmten Geltungsbereich charakteristischen Ergebnisse über diesen hinaus zu verallgemeinern, ohne ihre Gültigkeit zu überprüfen.

Insoweit es richtig sein sollte, daß auch psychologische Erhebungsmethoden ausschließlich eine Kultur wiederspiegeln, für welche der Schulbesuch integraler Bestandteil ist, können die damit erzielbaren Ergebnisse auch nur in Relation zu dieser Kultur gesehen werden, solange die *interkulturelle Validität* der Forschungsinstrumente nicht gesichert ist. Bei Kulturen und Subkulturen, in denen der Schulbesuch keinen oder einen geringen Stellenwert besitzt, müssen diese Erhebungsmethoden zu defizitären Ergebnissen führen. Interpretationen solcher Ergebnisse, die Schlüsse auf kognitive Fähigkeiten enthalten, sind im Hinblick auf die Referenzkultur ethnozentrisch, schließlich

hätte man nur untersucht: "How well can they do on our tricks" (*Wober*, 1969).

Auf der Basis dieser Überlegungen ist zu fordern, daß die beobachteten Differenzen zwischen kognitiven Verhaltensleistungen nicht stillschweigend mittels naiv psychologischer Konzeptionen "erklärt" werden, sondern daß vielmehr die Frage nach der Bedeutung solcher Unterschiede auf dem Hintergrund wechselnder und verschieden dominanter Erziehungseinflüsse zum Ausgangspunkt entwicklungspsychologischer Forschung gemacht wird. Von entwicklungspsychologischen Modellen, welche in der Lage wären, die Herausbildung von differentiellen kognitiven Verhaltensmustern in den Griff zu bekommen, sind wir noch weit entfernt.

3.4 Die Kenntnis der Wirkungen schulischer und außerschulischer Erziehung auf die kognitive Entwicklung ist für die entwicklungsangemessene Gestaltung erzieherischer Maßnahmen wichtig

Die bisherigen Ergebnisse der interkulturell arbeitenden Entwicklungspsychologie scheinen die Vermutung zu stützen, daß die Bedingungen für die Ausformung von kognitiven Verhaltensmustern im Entwicklungsverlauf diskontinuierlich und effektspezifisch sind. Die Beobachtung, daß Personen in einer besonderen Aufgabensituation versagen, rechtfertigt noch nicht den Schluß, sie hätten sich die Fähigkeiten nicht angeeignet, die zur Aufgabenlösung notwendig sind. Möglicherweise sind sie nur nicht in der Lage, ihre erworbene Kompetenz im speziellen Aufgabentext einzusetzen.

Bei dieser Sichtweise wäre es nicht die Aufgabe des Erziehers, in erster Linie die Entwicklung vermeintlich neuer kognitiver Kompetenzen seiner Schüler zu fördern, sondern vielmehr nach Verhaltensbereichen zu suchen, in denen kompetentes Verhalten beobachtet werden kann, um gegebenenfalls die Schüler in der Übertragung von bereits Erworbenem auf neue Aufgabensituationen zu unterrichten.

Folgt man ferner den Überlegungen von Vygotsky, Strauss und Stavy zur intraindividuell sich verändernden psychischen Repräsentation soziokultureller Lernumwelten im Verlauf der kognitiven Entwicklung, dann gewinnt die Diagnose des kognitiven Entwicklungsstands eines Schülers unter Berücksichtigung der für ihn eine Rolle spielenden Erziehungsumwelten eine große Bedeutung für die pädagogische Bereitstellung von Hilfen zur Bewältigung kognitiver Konflikte. Die Möglichkeit solcher Konflikte stellt für eine Theorie des Unterrichts und der Erziehung eine wichtige Forschungsfrage dar, insbesondere im Hinblick auf die pädagogische Praxis mit Schülern, welche divergieren-

370

den Erziehungsarten ausgesetzt sind, wie dies bei Kindern in wenig technisierten Ländern und bei Migranten meist der Fall ist.

4 Die Problematisierung der Interpretation differentiellen kognitiven Verhaltens

Wegen des Fehlens genügend begründeter entwicklungspsychologischer Theorieansätze und der methodologischen und methodischen Schwierigkeiten bei der Behandlung der Fragestellung scheint es, daß die Beiträge der kulturvergleichenden Psychologie, von der ursprünglich erwartet worden war, sie könnte zu neuen Erkenntnissen über die Auswirkungen schulischer und außerschulischer Erziehungsumwelten auf die kognitive Entwicklung führen, in erster Linie die bisherige Methodologie und Theorienbildung im Zusammenhang mit dieser Frage problematisiert haben. Wenn diese Problematisierung den unmittelbaren Effekt zur Folge hätte, von den in der Literatur häufig anzutreffenden vorschnellen Interpretationen differentieller kognitiver Verhaltensleistungen unterschiedlicher Populationen im Sinne differentieller Kompetenzen abzugehen, dann wäre ein erstes wichtiges Ziel erreicht.

371

Literatur

Aguirre Beltrán, G.: La cultura popular y la educación extraescolar. In: América Indigena, 33 (1973), 1003-1017.

Anderson, R.C.: Schema-directed processes in language comprehension. In: Lesgold, A.M., Pellegrino, J.W., Fokkema, S.D. u. Glaser, R. (Eds.): Cognitive psychology and instruction. New York: Plenum 1978, 67-82.

Anderson, R.C., *Spiro, R.J.* u. *Montague, W.E.* (Eds.): Schooling and the acquisition of knowledge. Hillsdale, N.J.: Erlbaum 1977.

Ashton, P.T.: Cross cultural Piagetian research: An experimental perspective. In: Harvard Educational Review, 45 (1975), 475-506.

Bartlett, F.C.: Remembering. Cambridge: Cambridge Univ. Press 1932.

Bredenkamp, J. u. *Wippich, W.*: Lern- und Gedächtnispsychologie. Stuttgart: Kohlhammer 1977, Bd. 2.

Brown, A.L.: Development, schooling, and the acquisition of knowledge. In: Anderson, R.C., Spiro, R.J. u. Montague, W.E. (Eds.): Schooling and the acquisition of knowledge. Hillsdale, N.J.: Erlbaum 1977, 241-253.

Brunswik, E.: Representative design and probabilistic theory in a functional psychology. In: Psychological Review, 62 (1955), 193-217.

Campbell, D.T.: The mutual methodological relevance of anthropology and psychology. In: Hsu, F.L.K. (Ed.): Psychological Anthropology. Homewood, Ill.: Dorsey Press 1961.

Childs, C.P. u. *Greenfield, P.M.*: Informal modes of learning and teaching: The case of Zinacanteco weaving. In: Warren, N. (Ed.): Studies in cross-cultural psychology. New York: Academic 1980, Vol. 2, 270-316.

Cole, M.: Toward an experimental anthropology of thinking. In: Spencer, R.F.; Kimball, S.T. u. Burnett, J.H. (Eds.): Learning and culture. Proceedings of the 1972 annual spring meeting of the American Ethnological Society. Seattle: Univ. Washington Press 1973, 59-74.

Cole, M.: An ethnographic psychology of cognition. In: Brislin, R.W.; Bochner, S. u. Lonner, W.J. (Eds): Cross-cultural perspectives on learning. New York: John Wiley 1975.

Cole, M. u. *Bruner, J.S.*: Preliminaries to a theory of cultural differences. In: Gordon, I.J. (Ed.): Early childhood education. Chicago 1972, Part 2, 161-179.

372

Cole, M.; Gay, J.; Glick, J.A. u. *Sharp, D.W.*: The cultural context of learning and thinking. New York: Basic Books 1971.

Cole, M. u. *Means, B.*: Comparative studies of how people think. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press 1981.

Cole, M. u. *Scribner, S.*: Culture and thought. New York: John Wiley 1974.

Cole, M. u. *Scribner, S.*: Cross-cultural studies of memory and cognition. In: Kail, R.V. Jr. u. Hagen, J.W. (Eds.): Perspectives on the development of memory and cognition. Hillsdale, N.J.: Erlbaum 1977, 239-271.

Cole, M. u. *Traupmann, K.*: Comparative cognitive research: Learning from a learning disabled child. Unpublished manuscript 1980.

Dasen, P.R.: Are cognitive processes universal? A contribution to cross-cultural Piagetian psychology. In: Warren, N. (Ed.): Studies in cross-cultural psychology. New York: Academic 1977a, Vol. 1, 155-201.

Dasen, P.R. (Ed.): Piagetian psychology: Cross-cultural contributions. New York: Gardner 1977b.

De Lemos, M.M.: The development of conservation in aboriginal children. In: International Journal of Psychology, 4 (1969), 255-269.

Flavell, J.H.: An analysis of cognitive-developmental sequencies. In: Genetic Psychology Monographs, 86 (1972), 279-350.

Flavell, J.H. u. *Wohlwill, J.F.*: Formal and functional aspects of cognitive development. In: Elkind, D. u. Flavell, J.H. (Eds.): Studies in cognitive development. New York: Oxford Univ. Press 1969, 67-120.

Furth, H.G.: Two aspects of experience in ontogeny: Development and learning. In: Advances in Child Development and Behavior, 9 (1974), 47-67.

Ginsburg, H.: Commentary to Sharp, D.; Cole, M. u. Lave, C.: Education and cognitive development. In: Monographs of the Society for Research in Child Development, 44 (1979) Serial No. 178, 93-100.

Gladwin, T: East is a big bird. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press 1970.

Goodenough, F.: The measurement of mental functions in primitive groups. In: American Anthropologist, 38 (1936), 1-11.

Goodnow, J.J.: The nature of intelligent behavior: Questions raised by cross-cultural studies. In: Resnick, L.B. (Ed.): The nature of intelligence. Hillsdale, N.J.: Erlbaum 1976, 169-188.

Greenfield, P.M.: Cross-cultural research and Piagetian theory: Paradox and progress. In: Riegel, K.F. u. Meacham, J.A. (Eds.): The developing individual in a changing world. The Hague: Mouton 1976, Vol. 1, 322-333.

Greenfield, P.M.: Commentary to "Schooling, environment, and cognitve development: A cross-cultural study" (by Stevenson, H.W. et al.). In: Monographs of the Society for Research in Child Development, 43 (1978) Serial No. 175, 80-85.

Greenfield, P.M. u. *Lave, J.*: Cognitive aspects of informal education. In: Stevenson, H. u. Wagner, D. (Eds.): Child development in cross-cultural perspective. San Francisco: Freeman 1982, 181-207.

Havelock, E.A.: Prologue to Greek literacy. Cincinnati: Univ. Cincinnati 1971.

Hesse, E.: Zur differentiellen Entwicklung des Proportionalitätskonzepts bei Indianer- und Stadtkindern im Hochland von Chiapas in Mexiko. Unveröff. Diplomarbeit. Psychologisches Institut der Universität Heidelberg 1981.

Hunt, J. Mc V.: The psychological basis for using pre-school enrichment as an antidote for cultural deprivation. In: Merrill-Palmer Quarterly, 10 (1964), 209-248.

Jordan, C. u. *Tharp, R.G.*: Culture and education. In: Marsella, A.J.; Tharp, R.G. u. Ciborowski, T.J. (Eds.): Perspectives on cross-cultural psychology. New York: Academic 1979, 265-285.

Kiminyo, D.M.: A cross-cultural study of the development of conservation of mass, weight, and volume among Kamba children. In: Dasen, P.R. (Ed.): Piagetian psychology: Cross-cultural contributions. New York: Gardner 1977, 64-88.

Kohlberg, L. u. *Mayer, R.*: Development as the aim of education. In: Harvard Educational Review, 42 (1972), 449-496.

Köhler, U.: Gelenkter Kulturwandel im Hochland von Chiapas. Bielefeld: Bertelsmann Universitätsverlag 1970.

La Belle, T.J.: Liberation, development, and rural nonformal education. In: Council on Anthropology and Education Quarterly, 6 (1975), 20-27.

Laboratory of Comparative Human Cognition: Cognition as a residual category in anthropology. In: Annual Review of Anthropology, 7 (1978), 51-69.

Laboratory of Comparative Human Cognition: What's cultural about cross-cultural cognitive psychology? In: Annual Review of Psychology, 30 (1979a), 145-172.

Laboratory of Comparative Human Cognition: Cross-cultural psychology's challenges to our ideas of children and development. In: American Psychologist, 34 (1979b), 827-833.

Lave, J.: Cognitive consequences of traditional apprenticeship training in West Africa. In: Anthropology and Educational Quarterly, 8 (1977), 177-180.

Lord, A.B.: Singer of tales. New York: Atheneum 1965.

Nägerl, H.; *Becker, H.* u. *Zerbst, J.*: Über die Schwierigkeiten von Studienanfängern der Medizin beim Transfer einfacher mathematischer Regeln. In: Didaktik der Mathematik, 2 (1975), 150-158.

Neisser, U.: General, academic, and artificial intelligence. In: Resnick, L.B. (Ed.): The nature of intelligence. Hillsdale, N.J.: Erlbaum 1976.

Olson, D.R.: The languages of instruction: the literate bias of schooling. In: Anderson, R.C.; Spiro, R.J. u. Montague, W.E. (Eds.): Schooling and the acquisition of knowledge. Hillsdale, N.J.: Erlbaum 1977, 65-89.

Piaget, J.: Necessité et signification des recherches comparatives en psychologie génétique. In: International Journal of Psychology, 1 (1966), 3-13.

Price-Williams, D.R.; *Gordon, W.* u. *Ramirez, M.*: Skill and conservation: A study of pottery-making children. In: Developmental Psychology, 32 (1969), 50-61.

Resnick, L.B.: Task analysis in instructional design. Some cases from mathematics. In: Klahr, D. (Ed.): Cognition and instruction. New York: Wiley 1976, 51-80.

Rogoff, B.: Schooling and the development of cognitive skills. In: Triandis, H.C. u. Heron, A. (Eds): Handbook of cross-cultural psychology. Developmental psychology. Boston: Allyn u. Bacon 1981, Vol. 4, 233-294.

Rosenholtz, S.J. u. *Simpson, C.*: The formation of ability conceptions: Developmental trend or social construction? In: Review of Educational Research, 54 (1984), 31-63.

Scribner, S.: Situating the experiment in cross-cultural research. In: Riegel, K.F. u. Meacham, J.A. (Eds.): The developing individual in a changing world. The Hague: Mouton 1976, Vol. 1, 310-321.

Scribner, S. u. *Cole, M.*: Cognitive consequences of formal and informal education. In: Science, 182 (1973), 553-559.

Scribner, S. u. *Cole, M.*: The psychology of literacy. Cambridge Mass.: Harvard U. Press 1981.

Sharp, D.; Cole, M. u. *Lave, C.*: Education and cognitive development: The evidence from experimental research. In: Child Development, 44 (1979) Serial No. 178, 1-92.

Siegler, R.S.: Recent trends in the study of cognitive development: Variations on a task-analytic theme. In: Human Development, 23 (1980), 278-285.

Steinberg, B.M. u. *Dunn, L.A.*: Conservation competence and performance in Chiapas. In: Human Development, 19 (1976), 14-25.

Stevenson, H.W.; Parker, T.; Wilkinson, A.; Bonnevaux, B. u. *Gonzalez, M.*: Schooling, environment, and cognitive development: A cross-cultural study. In: Monographs of the Society for Research in Child Development, 43 (1978) Serial No. 175, 1-79.

Strauss, S.: Cognitive development in school and out. In: Cognition, 10 (1981), 295-300.

Strauss, S.; Ankori, M.; Orpaz, N. u. *Stavy, R.*: Schooling effects on the development of proportional reasoning. Tel-Aviv: Institute for Research in Science Teaching 1976.

Strauss, S. u. *Stavy, R.*: U-shaped behavioral growth: Implications for theories of development. In: Hartrup, W.W. (Ed.): Review of child development research. Chicago: Univ. Chicago Press 1982, Vol. 6, 547-599.

Vygotsky, L.S.: Mind in society: The development of higher psychological processes, ed. Cole, M.; John-Steiner, V.; Scribner, S. u. Souberman, E., Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press 1978.

Weinert, F.E.: Über die mehrfache Bedeutung des Begriffes "entwicklungsangemessen" in der pädagogisch-psychologischen Theorienbildung. In: Brandstädter, J.; Reinert, G. u. Schneewind, K.A. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie: Probleme und Perspektiven. Stuttgart: Klett 1979, 181-207.

Weinert, F.E.: Programmatische Anmerkungen zur Überwindung allzu optimistischer und pessimistischer Sackgassen in der Bildungforschung. In: Bildung und Erziehung, 33 (1980), 39-43.

Weinert, F.E. u. *Treiber, B.*: School socialization and cognitive development. In: Hartrup, W.W. (Ed.): Review of child development research. Chicago: Univ. Chicago Press 1980, Vol. 6.

Wertheimer, M.: Productive thinking, New York: Harper 1945.

Whiting, B.: The problem of the packaged variable. In: Riegel, K.F. u. Meacham, J.A. (Eds.): The developing individual in a changing world. The Hague: Mouton 1976, Vol. 1, 303-309.

Wober, M.: Distinguishing centri-cultural from cross-cultural tests and research. In: Perceptual and Motor Skills, 28 (1969), p. 488.

Wohlwill, J.F.: The place of structured experience in early cognitive development. In: Interchange, 2 (1971), 13-27.

Wohlwill, J.F.: The study of behavioral development. New York: Academic Press 1973.

377

II. REZENSIONEN

Michael Coester: Das Kindeswohl als Rechtsbegriff.

Frankfurt am Main: Alfred Metzner Verlag 1984, XXVIII, 523 S., (Arbeiten zur Rechtsvergleichung Band 114), DM 98,-.

Bei diesem Buch geht es um eine Habilitationsschrift, die der Juristischen Fakultät Augsburg im Wintersemester 1981/82 vorgelegen hat. Die Schrift ist rechtsvergleichend und interdisziplinär angelegt. Die nicht nur in der Bundesrepublik Deutschland zu findende Kritik an der Unbestimmtheit der Kindeswohlklausel hat den Verfasser bewogen, unter Einbeziehung des Rechts der Deutschen Demokratischen Republik, der Schweiz und der Vereinigten Staaten von Amerika der Frage nachzugehen, wie der Inhalt des Kindeswohls speziell bei der Sorgerechtsregelung nach Scheidung rechtlich zu bestimmen ist, und wie die rechtstheoretischen und methodischen Strukturen des Prozesses der Rechtsfindung dabei beschaffen sind. Die Betrachtung ist interdisziplinär, sofern sie Wissenschaften einbezieht, die den psycho-sozialen Bereich des Kindes erforschen und deshalb zur inhaltlichen Bestimmung des Kindeswohls beitragen können: Psychologie, Psychiatrie, Pädagogik und Soziologie sowie verwandte und spezialisierte Fachrichtungen wie Entwicklungspsychologie und Verhaltensbiologie.

Der Verfasser stellt zwei Funktionen des Kindeswohlbegriffes heraus: die als Eingriffslegitimation und die als Entscheidungsmaßstab. Für ihn ist der Kindeswohlgrundsatz nicht Leerformel, sondern Rechtsprinzip, dem das Gesetz eine rahmensetzende und richtungsweisende Funktion gegeben und das der Richter im Einzelfall gemäß der jeweils anzuwendenden Norm zu vollenden hat. Ja nach dem systematischen Zusammenhang kann der Begriff Kindeswohl dem Richter dabei einen unterschiedlichen Beurteilungsspielraum eröffnen, kann der Maßstab Kindeswohl unterschiedlich zu interpretieren sein. Im streitigen Sorgerechtsfall legitimiert das Kindeswohl die staatliche Intervention z.B. stets. Bei Elternvereinbarungen und Sorgerechtsänderungen ist die Legitimation zum Eingriff hingegen erst aus dem im Einzelfall zu konkretisierenden Kindeswohl abzuleiten und bei Vereinbarungen zudem unter dem Aspekt der Familienautonomie zu prüfen. Im Sorgerechtsfall darf der Richter das Kindeswohl auch unter Einbeziehung des § 1626 Abs. 2 BGB bestimmen und als Entscheidungsmaßstab verwenden, während das so bestimmte Kindeswohl keine Legitimation für einen Eingriff nach § 1666 BGB abgibt, da § 1626 Abs. 2 BGB nicht unmittelbar sanktionsbewehrt ist. Derart speziellen – aber auf grundsätzlichen Betrachtungen über die materielle Bedeutung des Kindeswohls, des Kindeswillens und der Konkretisierungszuständigkeit im Verhältnis von Staat und Eltern beruhenden – Ausführungen folgt die ebenso eingehende Aufbereitung des Prozesses der Rechtsfindung durch den Richter im Einzelfall unter methodischen Gesichtspunkten.

Dieser kurze Aufriß zeigt bereits die Spannweite des Themas, dessen sich der Verfasser, nachdem er eingangs eine längere Übersicht über die einschlägigen Regelungen der einbezogenen Länder gegeben hat, sorgfältig analysierend, sachkundig ins Detail gehend, engagiert und zugleich sachlich, ja, nüchtern, annimmt. So ist ein umfängliches und reichhaltiges Buch entstanden, in dem die Rechtssprechung der verglichenen Länder, deren juristische Literatur und deren Literatur aus den herangezogenen Fachwissenschaften in beachtlichem Maß verarbeitet werden. Daß es bei der unübersehbaren Fülle von Materialien nicht möglich ist, alle Quellen zu berücksichtigen, bemerkt der Verfasser zu Recht. Allerdings wäre er dem Leser entgegengekommen, wenn er Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts und des Bundesgerichtshofes ungeachtet der Verbreitung und Wertschätzung der zitierten Zeitschriften (auch) nach den Amtlichen Entscheidungssammlungen zitiert hätte, deren Band- und Seitenzahlen vielfach schon Signalwirkung haben. Denn abgesehen von dem Beitrag, den der Verfasser anhand der Kindeswohlklausel auch zu der vielumstrittenen Frage der Verwendung und Auslegung von Generalklauseln leistet und damit zugleich zu der im Entstehen begriffenen Rechtsprechungslehre beiträgt, geht es auch sonst nicht um ein familienrechtliches Insider-Thema, sondern um eines, das vom Verfassungsrecht, speziell von Art. 6 GG her gleichermaßen interessiert.

Von hier aus sind insbesondere die differenzierten Überlegungen zu begrüßen, die der Verfasser zu der materiell-rechtlichen Bedeutung des Kindeswohls im allgemeinen und zu der Abgrenzung des Kindesinteresses gegenüber anderen Interessen (Eltern- und Familieninteressen, Gesellschaftsinteressen, Drittinteressen) anstellt. Auch der Abschnitt über die Zuständigkeitsverteilung bei der Kindeswohlkonkretisierung zwischen Staat und Eltern beansprucht insoweit Aufmerksamkeit – nicht zuletzt bei der Erwägung, wieweit es Aufgabe des Gesetzgebers ist, die Verfassung zu konkretisieren und wieweit die Verfassung selbst auslegungsfähig ist.

Für den Richter und den Sachverständigen der einschlägigen Fachwissenschaften – um einen weiteren Gesichtspunkt herauszugreifen – müssen diejenigen Ausführungen bedeutsam sein, in denen sich der Verfasser mit der Übernahme "vorstrukturierter Kindeswohl-Kriterien", darunter solchen der Fachwissenschaften befaßt. Die Bedingungen solcher Übernahme (man denke z.B. an den Ausschließlichkeitsanspruch, mit dem die Ergebnisse einzelner Wissenschaftler nicht selten gutachtlich vorgetragen werden), geben dem Richter in der täglichen Praxis immer wieder Schwierigkeiten auf. Deren Bewußtmachung und Klärung kann unmittelbar zur Verbesserung der Entscheidung im Einzelfall führen, kann aber auch bewirken, daß das Verständnis der Vertreter der verschiedenen beteiligten Disziplinen füreinander und auch für die juristischen Vorgegebenheiten wächst, was den richterlichen Entscheidungen mittelbar zugute kommen kann.

Gewiß, nicht alle Ergebnisse, zu denen der Verfasser gelangt, werden ungeteilten Beifall finden. Das mag für seine Darlegungen zu den Vorgaben der Verfassung für Erziehungsziele und -methoden oder auch für die Relativierung des weithin anerkannten Grundsatzes gelten, daß die Mutter für die Erziehung kleiner Kinder der geeignetere Elternteil sei. Die Diskussion über diese oder

373

andere Punkte sollte jedoch nicht übersehen lassen, daß der Verfasser mit der systematischen Aufbereitung und umfassenden Behandlung der für die Bestimmung des Kindeswohls wesentlichen inhaltlichen und methodischen Fragen wegweisende Arbeit geleistet hat.

Ursula Fehnemann

Werner Conze, M. Rainer Lepsius (Hrsg.): Sozialgeschichte der Bundesrepublik Deutschland. Beiträge zum Kontinuitätsproblem.

Stuttgart: Klett-Cotta 1983. 467 S., DM 158,-.(Industrielle Welt. Schriftenreihe des Arbeitskreises für moderne Sozialgeschichte. Herausgegeben von Werner Conze. Bd. 34).

Zur Geschichte unseres Staates liegt eine umfängliche Literatur vor. Jubiläen, etwa das 25jährige Bestehen der Bundesrepublik 1974, fördern Rückblicke. Erinnert sei z.B. an Alfred Grossers "Deutschlandbilanz" (1970), drei Sammelbände: "Die zweite Republik" (1974), herausgegeben von Richard Löwenthal und Hans-Peter Schwarz, "Nach 30 Jahren" (1979) und "Die andere deutsche Frage" (1981) - beide herausgegeben von Walter Scheel. Inzwischen erschienen auch die ersten drei Bände der "Geschichte der Bundesrepublik Deutschland" (1981 f.), die maßgeblich von Theodor Eschenburg und Hans-Peter Schwarz verfaßt wurden.

Das von Werner Conze und M. Rainer Lepsius herausgegebene Werk ist in seiner Thematik spezieller, in seinem zeitlichen Rahmen erheblich weiter gefaßt. Setzen doch die 15 Beiträge nicht durchweg bei 1945 ein, sondern greifen bis ins Kaiserreich, ja bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts zurück, um säkulare Trends der sozialen, wirtschaftlichen, militärischen, selbst kirchlichen Entwicklungen zu skizzieren. So wird die Entwicklung der Bundesrepublik in eine weitgespannte sozialgeschichtliche Perspektive gerückt.

Der Band faßt Referate und Ergebnisse mehrerer Kolloquien des Heidelberger Arbeitskreises für moderne Sozialgeschichte zusammen. Die Beiträge gelten der Entwicklung der Wirtschaft, der Wohlfahrt und Sozialstruktur, der Bevölkerungsbewegung, der Landwirtschaft, des Mittelstandes, der Angestellten, des Steuersystems und der Steuerpolitik, der Rentenversicherung, des Arbeitsrechts, der Verfassungsgerichtsbarkeit, der Bundeswehr sowie des Protestantismus. Schon diese kurze Aufzählung macht deutlich, daß offensichtlich keine handbuchartige Vollständigkeit angestrebt wurde. Bei der Auswahl der Problembereiche standen zwei Aspekte im Vordergrund: "Die Wandlungen in den großen sozialen und politischen Gesellschaftsformationen und die

380

Entwicklung der sozialpolitischen Institutionen" (S. 6.). Dennoch blieben mehrere Bereiche ausgespart, z.B. die technische Entwicklung, das Versicherungswesen, das Verkehrs- und Nachrichtenwesen und - was uns besonders betrifft - die Entwicklung des Bildungswesens. Daß das Bildungssystem ein zentraler Bereich der Sozialgeschichte ist, dürfte unumstritten sein. Es finden sich jedoch in dem Band lediglich einige verstreute Hinweise, auf die noch einzugehen sein wird. Auch hätte es nahegelegen, der Skizze über den Protestantismus weitere über den Katholizismus und das Judentum an die Seite zu stellen. Trotz dieser "Lücken" bietet der Band so viel Neues und Nützliches, daß man ihn geradezu als einen Ergänzungsband zu dem zweibändigen "Handbuch der deutschen Wirtschafts- und Sozialgeschichte" bezeichnen kann, das in den siebziger Jahren im Klett-Cotta-Verlag erschien.

Die Herausgeber teilten sich die Aufgabe, den Band einzuleiten und abzuschließen. M. Rainer Lepsius äußert sich elegant und griffig zum Thema "Die Bundesrepublik Deutschland in der Kontinuität und Diskontinuität historischer Entwicklungen". Mit leichtem Understatement will er hier nur "einige methodische Überlegungen" bieten, die jedoch über das Methodische weit hinausreichen. So betont Lepsius, die Bundesrepublik sei kein "Neustaat", noch viel weniger eine "neue Gesellschaft" oder gar eine "neue Kultur": "Sie ist durch historische Entwicklungen geprägt und versteht sich auch in ihrem Selbstbewußtsein als Erbe der deutschen Geschichte. Und doch ist sie das Ergebnis der historisch nicht vorhersehbaren oder gar präformierten Rekonstruktion nur eines Teiles des Deutschen Reiches unter den Bedingungen der Jahre 1945-1949. Schon die Existenz der Bundesrepublik Deutschland ist ein Ausdruck der Diskontinuität der deutschen Geschichte" (S. 11). Andererseits sei die Bundesrepublik im Vergleich zum Deutschen Reich in ihrer sozialen und kulturellen Binnenstruktur weit homogener, da sie von bestimmten Konflikten entlastet sei, die auf alten Regionalstrukturen aufbauten (z.B. den innen- und kulturpolitisch so bedeutsamen Konfessionskonflikten). Wichtig ist auch Lepsius' Warnung vor teleologischen Bewertungsmustern: "Hat man etwa bei der Untersuchung der Struktur und Entwicklung des Kaiserreiches immer schon die Machtergreifung des Nationalsozialismus im Bewußtsein, so wird dieses historische Ereignis explizit oder implizit zum Gewichtungskriterium für die Selektion und Beurteilung der empirisch ausgewiesenen Befunde. Das gleiche geschieht, wenn als Kriterium eine normative Setzung erfolgt, etwa das Postulat von der Überwindung des Kapitalismus durch die Verstaatlichung der Produktionsmittel" (S. 18).

Auf bildungsgeschichtliche Entwicklungen geht Wolfgang Zapf in seinem Beitrag "Die Wohlfahrtsentwicklung in Deutschland seit der Mitte des 19. Jahrhunderts" (S. 46-65) näher ein. Der Absatz über die "Bildungsverhältnisse" sei hier im vollen Wortlaut gebracht: "Die Bildungsverhältnisse in Deutschland sind durch einen Widerspruch gekennzeichnet. Im Elementarschulbereich gehörten Preußen und andere deutsche Länder bekanntermaßen zu den führenden der Welt: 'das Produkt einer obrigkeitsstaatlichen Politik, die im Begriff 'Schulpflicht' deutlichen Ausdruck gefunden hat'. Zugleich wurde

331

ein Zwei-Klassen-System, nach 1871 und der Einrichtung von Mittelschulen ein Drei-Klassen-System entwickelt, das bis heute strukturbestimmend ist. Die Schulpflicht war um 1800 üblich, der Analphabetismus um 1870 verschwunden, weit früher als in anderen vergleichbaren Ländern. Aber der Ausbau und die Öffnung des weiterführenden Bildungswesens hatte hundert Jahre lang keine gesellschaftspolitische Priorität und kein Korrektiv in einem nennenswerten Privatschulbereich. Die Bundesrepublik gehört zu den wenigen Industriestaaten ohne eine umfassende Reform in Richtung auf ein integriertes Schulsystem. Der Glaubenskrieg um die Gesamtschule, die erfahrungsblinde Abwertung von 'Lehre' und 'Berufsausbildung', die 'Curriculum'-Experimente und seit den 1960er Jahren dann die hektische Expansion innerhalb der alten Strukturen haben keine zukunftsweisenden Lösungen erbracht. Im Bildungsbereich haben wir nach hundertjähriger Stagnation eine Bildungsexpansion der Mittelschichten und eine kaum verringerte Unterprivilegierung der 'bildungsfernen' Gruppen, für die die Hauptschule zur Sackgasse geworden ist. Wenn man diese Selbstblockade ernsthaft überwinden will, wird man m.E. besser daran tun, die konservativen Vorbehalte institutionell einzubinden anstatt sie zu überstimmen" (S. 56).

An diesem Bild ist manches fragwürdig oder schlicht falsch. Die These von der "hundertjährigen Stagnation" im Bildungsbereich ist so nicht haltbar. Der enorme Anstieg der Zahl der höheren Schüler und Studenten zwischen 1870 und 1970 - mit markanten Schüben etwa zwischen 1900 und 1914 und nach 1950 - braucht hier nicht näher beschrieben zu werden. Für den Zeitraum zwischen 1870 und 1918 macht dies überzeugend Werner Conze im Band 2 des Handbuchs der deutschen Wirtschafts- und Sozialgeschichte (1976, S. 680 f.) deutlich. Mißverständlich ist auch die These vom "Drei- oder Zweiklassensystem", wenn man sie schichtenspezifisch versteht. Das höhere Schulwesen bot für einen hohen Prozentsatz seiner aus dem Kleinbürgertum stammenden Schüler schon im 19. Jahrhundert die Möglichkeit des sozialen Aufstiegs. Und ist die Steigerung des Prozentsatzes etwa der Arbeiterkinder unter Studenten in den letzten zwei Jahrzehnten von etwa 5% auf rd. 15% eine "kaum verringerte Unterprivilegierung"? Auch ist die Hauptschule lange keine Sackgasse mehr, sondern Bestandteil eines voll durchlässigen Systems. Kurz: Die Unterprivilegierung der "bildungsfernen Gruppen" hat sich gerade in den letzten zwei Jahrzehnten nachhaltig verringert.

Abschließend äußert sich Werner Conze zu der das Sozialgeschichtliche überschreitenden Thematik "Staats- und Nationalpolitik. Kontinuitätsbruch und Neubeginn" (S. 441-467). Der politische Kontinuitätsbruch der deutschen Geschichte, den die Jahre 1945/1949 brachten, sei "so lange festgeschrieben, wie die weltpolitische Konstellation in Europa auf den Entscheidungen der Jahre 1945/1949 beruht" (S. 459). Im Jahrzehnt von 1939 bis 1949 sei die deutsche Geschichte tiefgreifend, stärker noch als 1797/1815 und 1866/71 unter neue Bedingungen gestellt worden: "Innen- und verfassungspolitisch aber kann, ebenso wie wirtschafts- und sozialstrukturell, nur für die DDR, nicht dagegen für die Bundesrepublik und Österreich, von einem Bruch der Kontinuität gesprochen werden. Doch wurde nicht einfach an die zwanziger

Jahre angeknüpft. Vielmehr wurde die Weimarer Verfassung erheblich modifiziert, und dies stand in einem inneren Zusammenhang zum bemerkenswerten Mentalitäts- und Verhaltenswandel - fort vom politisch-ideologischen Rigorismus, hin zu einem zunächst resignativen, später zunehmend aktiven Pragmatismus. Seit dem Beginn der sechziger Jahre, als Karl Jaspers besorgt ob der eingetretenen Entlastung und Beruhigung fragte: 'Wohin treibt die Bundesrepublik??, hat sich ... die innere Situation der Bundesrepublik Deutschland gewandelt, bis unter den weltpolitischen und weltwirtschaftlichen Bedingungen der siebziger Jahre eine Situation eingetreten ist, in der neue Belastungen und Spannungen aufgetreten sind" (S. 467).

So führt das Werk - Beispiel einer geglückten Kooperation von Historikern und Sozialwissenschaftlern - unmittelbar an die Gegenwart heran.

Christoph Führ

Heinrich Kanz (Hrsg.): Deutsche Pädagogische Zeitgeschichte 1974-1979. Bildungs- und Erziehungsdokumente auf Bundesebene.

Frankfurt/M. – Bern: Peter Lang 1983. 234 S., sFr. 58,-. (Reihe "Erziehungsphilosophie", herausgegeben von Heinrich Kanz. Bd. 1).

Der Band führt die im früheren Henn-Verlag erschienenen "Dokumentationen zur Deutschen Pädagogischen Zeitgeschichte" fort. Vorgestellt werden 25 Dokumente aus den Jahren 1974 bis 1979. Sie stammen von Bundesministerien, der Kultusministerkonferenz, dem Städtetag, Kirchen-Synoden, dem Gewerkschaftsbund, Dachorganisationen der Wirtschaft und des Handels, der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, der Bundeszentrale für politische Bildung, dem Bundeselternrat, dem Bundesjugendring, dem Juristentag, der UNESCO und den Vereinten Nationen. Da es um eine Dokumentation aus Bundesperspektive geht, treten die Kultusministerien der Länder auffällig zurück. Vertreten ist lediglich das Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen. In seiner Einleitung äußert sich der Herausgeber zur Abgrenzung des Erziehungs- und Bildungsbegriffs, zur Textauswahl und versucht, jenes Jahrfünft in bildungspolitische Phasen einzuteilen. Jedes Dokument ist kurz kommentiert. Der thematische und bildungspolitische Zusammenhang, die Vorgeschichte und die Problematik der Dokumente werden sichtbar. So entstand eine Orientierungshilfe, die hoffentlich bald fortgeschrieben wird.

Christoph Führ

Octavi Fullat: Philosophische Grundlagen der Erziehung.

Stuttgart: Klett-Cotta 1982. 232 S., DM 74,-.

Das Buch erschien in Spanien 1979 und liegt dort bereits in 2. Auflage vor. Der Verfasser (geb. 1928) unterrichtet seit 1950 als Lehrer an höheren Schulen und an der Universität Barcelona (S. 12). Um 1970 arbeitete er zusammen mit dem brasilianischen Pädagogen Paulo Freire beim Weltkirchenrat in Genf (S. 221). Um was es dem Verfasser ging, läßt sich mit einem Satz aus den Erinnerungen Martin Wagenscheins (Weinheim und Basel: Beltz 1983, S. 59) umschreiben: "Als man mich ... einmal fragte, was ich denn eigentlich so mache, gab ich folgende Andeutung: pädagogische Anstöße: Befreiung vom Jargon des studierten Faches ...".

Schon im Vorwort betont der Verfasser, Wissenschaftsgläubigkeit löse bei ihm "physisches und psychisches Unbehagen aus" (S. 9). Fullat fühlte sich durch die Gebräuche der "schockierenden Gegenkultur-Bewegung unserer Tage" herausgefordert: "Auch die Schriften Ivan Illichs sind besser zu verstehen von der panischen Angst her, daß die Menschen zu Objekten der Gesellschaft werden könnten, anstatt Subjekte der Gesellschaft zu bleiben" (S. 9 f.).

Scharf wendet sich Fullat gegen "Erziehungsdiktaturen" jeglicher Form: "Wenn die politische Macht ... behauptet, im Besitz der wissenschaftlichen Wahrheit zu sein, ist es um die Freiheit der Bürger geschehen. Eine öffentliche Schule in den Händen eines "Wissenschaftsstaates" ist eine diktatorische Schule. Dasselbe gilt für andere Institutionen, die dann ebenfalls ihren Sinn verlieren" (S. 10). So nimmt es nicht wunder, daß der Verfasser für pluralistische Bildungssysteme eintritt: "Das umstrittene Thema 'Einheitsschule oder pluralistisches Schulsystem' wird im Zusammenhang mit der Frage nach dem Ziel der Erziehung wieder akut und sogar bedeutungsvoll. Wenn nur ein einziges Erziehungsziel möglich ist, kann man sich offenbar leichten Herzens für die Einheitsschule entscheiden; wenn es aber zahlreiche Erziehungsziele gibt und keine wissenschaftliche Möglichkeit zu unterscheiden, welches unbestreitbar gut, richtig und sogar schön ist, dann gibt es keinen anderen ethischen Ausweg als die Entscheidung für das pluralistische Schulsystem ... Die weltliche Einheitsschule wurde geschaffen, um das zu bewahren, worüber sich alle Bürger eines Staates einig waren; heute hat man erkannt, daß sich hinter einer solchen weltlichen, also neutralen Einheitsschule mühelos die Ideologie einer herrschenden Klasse verstecken ließ ... Die Einheitsschule paßt in das faschistische oder das klassische kommunistische System, nicht aber zu einer demokratischen Auffassung von der Erziehung, die auf jeden Fall nach einem in bezug auf die Erziehung als Inhalt pluralistischen Bildungswesen verlangt" (S. 84 f.). Der Autor begegnet so allen Erziehungsmodellen, die eine Lebensauffassung zum Dogma erheben, mit Skepsis.

Kern des Werkes ist ein kritischer Aufriß moderner Anthropologien, z.B.

von Marx, Freud, dem "Freudomarxismus der Frankfurter Schule", dem "Anarchismus der Nach-Psychoanalytiker" bis hin zu strukturalistischen und liberalen Erziehungskonzeptionen. Am Schluß würdigt er besonders die Bemühungen Paulo Freires und den von Lorenzo Milani verkörperten Non-Konformismus der Schule von Barbiana. Fullat vertritt eine personalistische philosophische Anthropologie: "Der Gedanke, daß der Mensch mehr ist als seine neurophysiologischen und psychosozialen Funktionen, ist für mich Grund genug, um der Erziehung meine ganze Kraft zu widmen. Wenn der Mensch lediglich so etwas wie ein Roboter, wenn vielleicht auch ein ganz komplizierter wäre, der schicksalhaft von seiner physischen und sozialen Umwelt programmiert wird, würde für mich die Erziehungsarbeit viel von ihrem Reiz verlieren. Wenn der Mensch jedoch außerdem Person ist, können wir nie genug für ihn tun" (S. 227). In der Schlußbemerkung wird Fullats Nähe zu Roger Garaudy und Ernst Bloch deutlich. Wie sehr sich der Autor in die spiritualistische Tradition eines radikalen Christentums einreiht, zeigt der Hinweis auf Thomas Münzer, der zum "Vorbild für jeden Erziehenden" werden könne (S. 228).

Christoph Führ

G.W.F. Hegel: Die Philosophie des Rechts. Die Mitschriften Wannenmann (Heidelberg 1817/18) und Homeyer (Berlin 1818/19). Herausgegeben, eingeleitet und erläutert von Karl-Heinz Ilting.

Stuttgart: Klett-Cotta 1983. 399 S., DM 88,-.

Hegel-Kongresse allerorten – die Hegel-Philologie steht in voller Blüte. Für weiteren Stoff ist gesorgt: Erschienen doch binnen eines Jahres zwei umfangreiche bislang unbekannte studentische Mitschriften von Hegels Vorlesungen über die Philosophie des Rechts an den Universitäten in Heidelberg und Berlin. Karl-Heinz Ilting, kürzlich verstorbener Saarbrücker Ordinarius für Philosophie, hatte schon 1973 Homeyers Kolleg-Nachschrift der ersten Berliner Vorlesung über "Die Philosophie des Rechts" veröffentlicht, "die 80 Jahre lang in der Berliner Bibliothek gelegen hatte, ohne daß irgendjemand ihre Bedeutung erkannt oder geahnt hätte" (S. 17). In den letzten Jahren gelang dem Heidelberger Geographie-Professor Ernst Plewe in einem dortigen Antiquariat überraschend der Fund einer Mitschrift von Hegels Heidelberger Vorlesung von 1817/18. Beide Texte zusammen hat Ilting nunmehr fachgerecht herausgegeben, eingeleitet und erläutert.

Gleichfalls 1983 veröffentlichte im Suhrkamp-Verlag Frankfurt a.M. der Präsident der internationalen Hegel-Vereinigung, der Münchner Philosophie-Professor Dieter Henrich, eine Nachschrift von Hegels Rechtsphilosophie-

Vorlesung vom Wintersemester 1819/20, die er in den USA fand. Hegel selbst publizierte seine "Grundlinien der Philosophie des Rechts" im Oktober 1820. Durch die neuen Texte sind jetzt alle drei Vorlesungen, die Hegel *vor* der Veröffentlichung hielt, zugänglich.

Umstritten ist wie eh und je der "politische" Hegel. Seine Rechtsphilosophie ist eines der wirkungsmächtigsten und zugleich mißverständlichsten Werke der klassischen deutschen Philosophie. Der junge Marx hat sich 1841/2 und 1844 kritisch damit auseinandergesetzt. War Hegel ein reaktionärer Theoretiker oder ein theoretischer Revolutionär? Predigte Hegel, seit langem im Ruf eines preußischen Staatsphilosophen, servile Staatsvergottung oder revolutionäre Konzepte? Zählt er, wie Karl R. Popper betont, zu den "falschen Propheten"? Gibt es gar (wie Hubert Kiesewetter in seiner Studie "Von Hegel zu Hitler" (1974) meint) Verbindungen zwischen Hegelianismus und Nationalsozialismus?

Auf diese Fragen geben die Vorlesungsnachschriften mancherlei Aufschlüsse, beseitigen Mißverständnisse, verdeutlichen unterschiedliche Akzentsetzungen. Ein völlig neues Bild der Rechtsphilosophie bieten sie jedoch wohl nicht.

Auch jemand, der der Philosophiegeschichte ferner steht, hörte irgendwann den Satz aus Hegels Vorrede zur Rechtsphilosophie von 1820: "Was vernünftig ist, das ist wirklich; und was wirklich ist, das ist vernünftig." Heinrich Heine will Hegel auf dieses Wort angesprochen haben, worauf dieser bemerkte: "Es könnte auch heißen: "Alles, was vernünftig ist, muß sein". Und in der Tat lesen wir in der Mitschrift Wannenmachers: "Was vernünftig ist, muß geschehen." Ilting kommentiert: "Was Hegel sagen will, ist zweifellos: Das Vernünftige muß geschehen, weil die Verfassung eines Volks gar nichts anderes als die Entwicklung seines Volksgeistes ist" (S. 369).

Hegel-Schüler, vor allem der sog. hegelschen Linken, äußerten schon früh den Verdacht, Hegel habe in seiner 1820 publizierten Rechtsphilosophie mit Rücksicht auf die preußische Zensur manchen in öffentlichen Vorlesungen geäußerten liberalen Gedanken gestrichen. Hegel habe sich damit der politischen Großwetterlage nach den Karlsbader Beschlüssen von 1819 angepaßt, die zu einer Verfolgung der Burschenschaftler und ihnen nahestehender Dozenten an den Universitäten führten. Dieser Verdacht erwies sich als nicht unberechtigt. Die vor den Karlsbader Beschlüssen liegende Heidelberger Vorlesung ist pointierter als der 1820 veröffentlichte Text. Die fürstliche Gewalt und ihre politische Rolle wurden hier weniger stark betont. Nach Ilting weist die Heidelberger Vorlesung Hegel "als den hervorragendsten Theoretiker des süddeutschen Frühkonstitutionalismus aus" (S. 19 f.). Er konzipierte "die Verfassungslehre seiner 'Philosophie des Rechts' aus genauer Kenntnis des zur parlamentarischen Monarchie drängenden französischen Konstitutionalismus ..." (S. 23).

Auch hebt der Herausgeber die engen Verbindungen zwischen der Vorlesung von 1817/18 und Hegels Nürnberger Gymnasialunterricht in praktischer Philosophie hervor. Die Unterschiede zwischen der Berliner und der Heidelberger Vorlesung führt Ilting auch auf die Divergenzen in der verfassungspoli-

tischen Diskussion zwischen Preußen und Südwestdeutschland zurück: "Während der König von Württemberg - und ähnlich war die Situation in Baden, Bayern und Hessen-Darmstadt - nach dem Vorbild der Charte sich an eine Verfassung zu binden bereit war, hatte der preußische König Friedrich Wilhelm III. sein Verfassungsversprechen vom Mai 1815 nicht eingelöst. Da drohten auch Hegels Hoffnungen, mit der Unterstützung des Ministers Altenstein für die Durchsetzung einer liberalen Verfassung wirken zu können, sich zu verflüchtigen" (S. 34).

Schließlich sei auf bildungshistorisch wichtige Aspekte hingewiesen: Hegel äußerte sich ausführlich zur Bildung der Individuen in der bürgerlichen Gesellschaft und beschrieb die Rolle der Bildung bei der Formierung der Individuen: "Die höchste Bildung ist auch eine Einfachheit. Es gibt zweierlei Arten des Mangels an Bildung, die Rohheit und die Verbildung, die immer eine Menge Gründe, eine Menge Rücksichten bei ihrem Handeln vor sich hat und durch diese sich beschränken läßt. Die wahre Bildung kennt die einzelne Rücksicht, das einzelne Mittel, welches gerade hier paßt; sie ist also zur Einfachheit der Natur zurückgekehrt" (S. 110 f.). Wie weit, fragt man sich nachdenklich, leistet unser heutiges Bildungswesen jener "Verbildung" Vorschub?

Bekanntlich spielten z.B. bei den preußischen Reformen wissenschaftlich gebildete Staatsbeamte eine entscheidende Rolle. Auch Hegel sieht im Beamtenstand "einen Hauptteil des Mittelstands ..., in den die Intelligenz und das gebildete rechtliche Bewußtsein eines Volkes fällt" (S. 172). Zugleich bezeichnet er jedoch die Gefahr einer "Entfremdung des Beamtenstands" von den Bürgern als eines "der größten Übel der Staaten" (S. 172): "Das Übel unserer Staaten ist hauptsächlich, daß ein Mittelstand sich bildet, den früher der Feudaladel bildete. Aber nun ist es nicht mehr die Geburt, sondern es ist die allgemeine Bildung, was das Eigentümliche des Mittelstands ausmacht, wodurch er dem Fürsten notwendig ist und welches ein eigentümlich Fremdes zwischen ihm und dem Volk ausmacht. Diese Bildung, diese Vorzüge des Mittelstands können ihm dazu dienen, gegen den Fürsten zu imponieren und die Bürger zu unterdrücken, obgleich sie nicht etwas Angeborenes, wie der Adel, sondern etwas Erworbenes sind. Diese Übermacht des Mittelstands ist gewöhnlich das wesentliche Übel in unseren Staaten ... Diesem Druck muß nun gesteuert werden, aber so, daß die persönliche, wesentlich notwendige Autorität der Beamten nicht verletzt wird" (S. 172). Die soziale Sprengkraft des mit "Bildung" gekoppelten "Berechtigungswesens" hat Hegel mit allen Konsequenzen frühzeitig im Visier. So leisten die neu veröffentlichten Hegel-Mitschriften durchaus auch einen Beitrag zur bildungsgeschichtlichen Forschung.

Christoph Führ

397

Karl Christ: Römische Geschichte und deutsche Geschichtswissenschaft. München: Beck 1982. 394 S., DM 98,-.

Eine vergleichsweise junge Forschungsrichtung wie die Bildungsgeschichte kann viel von alt-etablierten Disziplinen - z.B. der Historie, der Theologie- und Philosophiegeschichte - lernen. Dies zeigt besonders Karl Christs große Vedute der römischen Geschichte aus Perspektiven deutscher Geschichtswissenschaft. Der Marburger Althistoriker stützt sich auf langjährige Einzelstudien. Sein Werk bietet nicht nur Althistorikern wissenschaftsgeschichtlichen Aufschluß über Forschungsmethoden, Darstellungen und Bewertungen der römischen Geschichte in Deutschland, sondern ist darüber hinaus Vorbild auch für Pädagogen und Bildungshistoriker. So wird z.B. aufgezeigt, zu welchen Fehlurteilen mitunter vorschnelle Ideologiekritik bei der Bewertung fundamentaler Probleme führen kann.

Christ hat ein schwer zu überblickendes Material systematisch erschlossen. Die ersten 100 Seiten seiner Studie rufen den deutschen Beitrag zur Erforschung der römischen Geschichte vom 16. bis zum 19. Jahrhundert in Erinnerung, vor allem die bahnbrechenden Leistungen Barthold Georg Niebuhrs, Theodor Mommsens und seiner Schüler bis hin zu Eduard Meyer. In den Mittelpunkt rückt Christ Forschungen zur römischen Geschichte im 20. Jahrhundert. Dabei geht er von neuen methodischen Ansätzen aus, z.B. von Max Weber und Matthias Gelzer. Lang ist die Liste der Opfer des Nationalsozialismus unter Althistorikern. Viele namhafte jüdische Gelehrte mußten emigrieren. Obwohl nicht vergessen werden sollte, "daß es gerade im Bereich der Römischen Geschichte unter der nationalsozialistischen Diktatur bemerkenswerte exempla innerer Unabhängigkeit gab", kam es jedoch auch "nie zu einer gemeinsamen entschiedenen Solidarität mit allen bedrohten jüdischen Kollegen ..." (S. 260). Auch wenn sich die Althistoriker weithin von ideologischen Konzeptionen der Nationalsozialisten freizuhalten vermochten, liest man doch mit Erschütterung von unterschiedlichen Formen der Anpassung: "Die zutiefst inhumanen Konsequenzen des Nationalsozialismus, vor allem die Brutalität und mörderische Perfektion, mit welcher die 'Rassenlehre' exekutiert wurde, dürfte sich wohl keiner von deren althistorischen Verfechtern rechtzeitig klargemacht haben. Es ist von bitterer Tragik, daß idealistische Vertreter einer durch und durch humanistischen Tradition ihre Positionen durch Kompromisse und konstruktive Zusammenarbeit mit einem inhumanen System retten wollten" (S. 205). Am Beispiel mancher Forscher, etwa Joseph Vogts, wird auch das distanzierende Bemühen aufgewiesen, traditionelle wissenschaftliche Normen zu wahren (S. 241). Eine Gesamtbilanz der Beiträge deutscher Althistoriker zur römischen Geschichte in der Zeit des Nationalsozialismus falle "ziemlich negativ, zumindest widersprüchlich" aus. "In der Ebene von Schule und Erziehung sind ... Eingriffe und Manipulationen zweifellos stärker gewesen als im rein fachwissenschaftlichen Sektor, wo selbst ein überzeugter Anhänger der nationalsozialistischen Weltanschauung vom Range Wilhelm Webers während des II. Weltkrieges konstatieren mußte, daß sich gegenüber der Zeit vor 1933 weithin kaum etwas geändert habe" (S. 258 f.).

383

Erst in den sechziger Jahren sei es im Gefolge der Studentenbewegung zu einer Überprüfung des Selbstverständnisses, der Methoden, Lehrinhalte und Lehrformen der Disziplin der Alten Geschichte gekommen. Die Studentenbewegung habe die deutschen Althistoriker weithin völlig unvorbereitet, ja wie ein Schock getroffen und "einerseits zur stärkeren Berücksichtigung sozial- und wirtschaftsgeschichtlicher Methoden und Ansätze sowie zu einer eingehenden Auseinandersetzung mit marxistischen Positionen, zu Wellen der 'Ideologiekritik' und Theoriediskussionen – andererseits aber auch zur Versteifung in den in Frage gestellten oder denunzierten traditionellen Methoden und Formen" geführt (S. 263 f.).

Abschließend werden die Entwicklungen in der althistorischen Forschung in der Bundesrepublik und in der DDR kritisch gegenübergestellt. Es ist die Rede von dem zunehmenden Interesse an der "Wissenschaftsgeschichte": "Anläßlich der Jubiläen wissenschaftlicher Institutionen und prominenter Gelehrter wird die historische Dimension der Wissenschaften selbst für die breite Öffentlichkeit sichtbar. Die Begleiterscheinungen solcher Veranstaltungen mit ihrem oft abstoßenden Wettlauf um die politische Bemächtigung einer geistigen Tradition zeigen zugleich, daß es dabei nicht immer primär und ausschließlich um die Sache selbst geht. Sie machen deutlich, daß wissenschaftsgeschichtliche Forschung dann sehr leicht zum Objekt politischer Manipulation werden kann, wenn sie nicht von fachspezifischen Interessen geleitet wird (S. 9). Christ weist am Rande auch auf den "Verfall der wissenschaftlichen Rezension im deutschen Sprachgebiet" (S. 148). hin. Dieser sei nicht allein darauf zurückzuführen, "daß Inkompetenz und Unentschiedenheit zunehmend breiten Raum einnehmen, sondern vor allem auch darauf, daß das Besprechungswesen weithin durch persönliche Rücksichtnahmen oder Aversionen, politische und speziell hochschulpolitische Gruppeninteressen mit falsch verstandenem Solidaritätsdenken korrumpiert wurde" (S. 148).

Ein vergleichbarer kritischer Überblick über die Pädagogik und die Pädagogen, besonders ihre Rolle im "Dritten Reich", fehlt. Christs Studie könnte hier Bildungshistorikern als Leitfaden dienen.

Christoph Führ

Otto Büsch und *Michael Erbe* (Hrsg.): Otto Hintze und die moderne Geschichtswissenschaft. Ein Tagungsbericht.

Berlin: Colloquium-Verlag 1983 (Einzelveröffentlichungen der Historischen Kommission zu Berlin; Bd. 38). 208 S., DM 65,-.

Verdienstvoll ist es von der Historischen Kommission zu Berlin, die Erinnerung an Werk und Leistung großer Berliner Historiker wachzuhalten.

Hier seien besonders die Studien zu Friedrich Meinecke, Hans Herzfeld und Fritz Hartung erwähnt (s. "Mitteilungen und Nachrichten" Nr. 106/107 Mai 1982 sowie Heft 1 dieser Zeitschrift.

Zu den bahnbrechenden Historikern der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts zählt Otto Hintze (1861-1940). 40 Jahre nach seinem Tod würdigten Historiker aus beiden Teilen Deutschlands gemeinsam mit amerikanischen, englischen, schweizerischen und polnischen Kollegen seine Leistungen. Die Berichte und Diskussionsbeiträge der im April 1980 vom Friedrich-Meinecke-Institut der Freien Universität Berlin und der Berliner Historischen Kommission veranstalteten Tagung werden nun veröffentlicht.

Unter den mehr als 60 Tagungsteilnehmern, die vorwiegend der jüngeren Generation angehörten, ragte als Nestor der in den USA lebende Hintze-Schüler Dietrich Gerhardt (geb. 1896) hervor. Sein Einleitungsvortrag "Otto Hintze – Persönlichkeit und Werk" zeugt von enger persönlicher Verbundenheit.

Drei Aspekte standen bei der Tagung im Vordergrund: Hintzes Leistungen für die Preußen-Forschung, seine Arbeiten zur allgemeinen Verfassungs- und Verwaltungsgeschichte sowie seine Studien zur Geschichtstheorie und Soziologie. Von bleibender Bedeutung sind neben seiner preußischen Geschichte (1915) vor allem die zuerst von Fritz Hartung, später von Gerhard Oestreich veröffentlichten gesammelten Abhandlungen zu "Staat und Verfassung" (Bd. I), "Soziologie und Geschichte" (Bd. II) und "Regierung und Verwaltung" (Bd. III) (Göttingen: 2. erw. Auflage 1962, 1964 und 1967). In diesen Werken wird vielfach auf bildungsgeschichtliche Perspektiven bezug genommen. Sie gehören deshalb zum unerläßlichen Rüstzeug des Bildungshistorikers.

Otto Hintze stammte aus einer pommerschen Beamtenfamilie. In seiner Berliner Studienzeit (1880-1884) wurde er entscheidend geprägt durch Gustav Droysen, Wilhelm Dilthey, Mommsen und Treitschke. Gustav Schmoller berief Hintze 1887 in das große preußische Forschungsvorhaben zur Wirtschafts- und Sozialgeschichte "Acta Borussica". Hier veröffentlichte Hintze mehrbändige Studien und Aktenpublikationen über die Seidenindustrie sowie über die preußische Behördenorganisation im 18. Jahrhundert. 1899 wurde er zum außerordentlichen Professor, 1902 auf eine neu errichtete Professur für Verfassungs-, Verwaltungs-, Wirtschaftsgeschichte und Politik berufen - wahrlich eine umfassende Aufgabenstellung. 1914 wurde er Mitglied der Preußischen Akademie der Wissenschaften. Seine aus einer Münchner jüdischen Bankiersfamilie stammende Frau war eine der ersten namhaften Historikerinnen, die sich 1928 an der Berliner Universität habilitierte. Krankheitshalber hatte sich Hintze bereits 1920 vom Lehramt zurückgezogen. Als 1933 seine Frau nicht mehr in der führenden Historischen Zeitschrift publizieren konnte, zog sich Hintze als Mitherausgeber mit der Bemerkung zurück: "Ich möchte auch den Anschein von Zugeständnissen an eine kulturpolitische Richtung vermeiden, die als ihr Ziel u.a. proklamiert, daß das Jahr 1789 aus der Weltgeschichte gestrichen werden soll und daß in 50 Jahren in Deutschland kein Mensch mehr wissen soll, was das Wort Marxismus bedeutete" (S. 6). 1938 stellte Hintze mit Rücksicht auf seine Frau die

330

Mitwirkung in der Preußischen Akademie der Wissenschaften ein. Seine Frau, die 1939 nach Holland emigrierte, kam der Deportation 1942 durch Selbstmord zuvor. So kann man mit seinem Schüler und Nachfolger Fritz Hartung "von der Tragik sprechen, die dieses Gelehrtenleben überschattete" (S. 72). Seine über Preußen weit hinausreichenden verfassungsgeschichtlichen Studien blieben Torso, da ein Augenleiden früh seine Arbeitskraft reduzierte. Dennoch ist es gerechtfertigt, Hintze im Blick auf sein Lebenswerk den "Altmeister der Preußenforschung" (S. 45) zu nennen.

Sein Name ist vor allem mit der aus Anlaß des 500jährigen Jubiläums der Hohenzollernherrschaft in der Mark Brandenburg und im preußischen Staat 1915 erschienenen 700-Seiten-Festschrift "Die Hohenzollern und ihr Werk. 500 Jahre vaterländischer Geschichte" verbunden. Das Werk wurde mehrfach neu aufgelegt mit damals insgesamt 16.000 Exemplaren, von denen der preußische Hof 10.000 an die preußischen Schulen verteilen ließ. Vor wenigen Jahren wurde es erneut als Reprint veröffentlicht. Obschon das Werk eine Auftragsarbeit war, zeichnet es sich doch durch bemerkenswerte Unabhängigkeit aus. Wie Hintze im Vorwort schreibt, wollte er weder eine Apologie noch einen Panegyrikus bieten. Otto Büsch lobt "den Grad von geistig-politischer Unabhängigkeit", mit dem Hintze "die Geschichte dieser Dynastie und ihres Staates gezeichnet hat" (S. 28). Aus heutiger Sicht kommen die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklungen des 19. Jahrhunderts zu kurz. So sei das Werk nicht zeitlos gültig. Dennoch sei ein "von gesellschafts- und wirtschaftswissenschaftlichen Erkenntnissen durchdrungenes Preußenbild" entstanden, "das bereits viele Klischees seiner Zeit hinter sich ließ und damit Bahn brach für eine pluralistische und interdisziplinäre Revision des Bildes von der preußisch-deutschen und europäischen Geschichte nach dem Erlöschen des preußischen Staates in unserem Jahrhundert" (S. 40).

Mit Recht bemerkte Gerd Heinrich: "Keiner seiner Schüler und Nacherben, kein Preußen-Historiker der altpreußischen Universitäten hat dem Hohenzollern-Buch ein verjüngtes, neues Werk an die Seite zu stellen vermocht" (S. 49). Zuzustimmen ist Michael Erbes Feststellung, daß es sicherlich eine der bedeutendsten Leistungen Hintzes als Historiker gewesen sei, über seine Forschungen zur preußischen Geschichte hinaus zur vergleichenden Betrachtung des Werdens europäischer Staatseinrichtungen vorzudringen. Auch im Ausland sind in den letzten Jahren, zumal in England, Frankreich und in den Vereinigten Staaten, Arbeiten herausgekommen, die sich mit Hintzes Ideen beschäftigen. Eine Auswahl seiner Abhandlungen erschien in Englisch. Es hätte nahe gelegen, auch Hintzes bildungshistorische Perspektiven einmal einer zusammenfassenden Betrachtung zu unterziehen. Vielleicht bietet sich später eine Möglichkeit für die Berliner Historische Kommission, diese Aspekte zu würdigen.

Christoph Führ

Wolfgang Braunfels: Die Kunst im Heiligen Römischen Reich Deutscher Nation. Bd. IV: Grenzstaaten im Westen und Süden – Deutsche und romanische Kultur.

München: Beck 1983. 416 S. mit 353 Abbildungen, DM 142,-, Subskriptionspreis bei Abnahme des Gesamtwerkes, DM 118,-.

Schon bei der Rezension der ersten drei Bände wurde die große, auch bildungsgeschichtliche Bedeutung dieses Werkes umrissen, das aus der Perspektive von 1806 die Kunst des Alten Reiches darstellt und würdigt (s. Mitteilungen und Nachrichten Nr. 98/99 vom Juni 1980 und Nr. 106/107 vom Mai 1982). Mit dem vierten Band liegt nun die Hälfte des seit 1979 erscheinenden auf acht Bände veranschlagten Gesamtwerkes vor. Die ersten drei Bände beschreiben die Kunst der weltlichen und geistlichen Fürstentümer, Reichsstädte, Grafschaften und Reichsklöster. Die Bände IV und V gelten den Grenzgebieten. Der vierte Band stellt die kunstgeschichtliche Entwicklung im westlichen und südlichen Grenzraum des Reiches dar.

Die Vorarbeiten wurden durch die Stiftung Volkswagenwerk gefördert. Der Autor lehrte bis 1979 als Ordinarius für Mittlere und Neuere Kunstgeschichte an der Universität München. An diesem Band wirkten mit Irena du Bois-Reymond, Ingrid Kessler-Wetzig und Norbert Wolf.

Territorial geht es zumal um das alte Lotharingien, jenes karolingische Zwischenreich zwischen Ost- und Westfranken, das sich von der Nordsee bis zur Adria erstreckte. Mit anderen Worten: Es geht um das Land zwischen Rhein und Maas, insbesondere das Fürstbistum Lüttich, Elsaß, Lothringen, die drei Kunstzentren am Oberrhein: Straßburg, Basel und Freiburg im Breisgau, schließlich Burgund, die Schweiz und Tirol. Viele dieser Grenzterritorien waren oft hart umkämpft. Welchen kulturellen Reichtum schlossen diese Landschaften ein und wie vieles überdauerte trotz aller Kriege die Zeiten! Braunfels und seinen Mitarbeitern gelingt es überzeugend, die kunsthistorische Entwicklung auf dem Hintergrund der oft verwickelten Territorialgeschichte und der dynastischen Beziehungen anschaulich zu gestalten. Dazu trägt eine Vielzahl hervorragender Abbildungen bei.

Über das goldene Zeitalter Burgunds im 14. und 15. Jahrhundert, das durch Huizingas' Werk "Herbst des Mittelalters" ins breite Bewußtsein gehoben wurde, schreibt Braunfels: "In diesem späten Burgund ... erreichten die germanische und romanische Kultur ihre vollkommenste Synsthese in der gesamten europäischen Geschichte" (S. 26). Ob Braunfels' These "Sprachgrenzen sind immer Kunstgrenzen" (S. 10) in dieser apodiktischen Form haltbar ist, mag dahingestellt bleiben, zumal dieser Band hervorhebt, wie durchlässig Sprachgrenzen und politische Grenzen für den Austausch von Ideen, Kunststilen und -formen nach jeder Richtung hin waren. Unterstreicht doch Braunfels, wie diese Grenzzonen die wechselseitige Anregung förderten. So lesen wir zur Brückenfunktion des Elsaß: "Für die Erziehung zu hohen geistigen Leistungen

392

waren elsässische Schulen seit dem 15. Jahrhundert berühmt. Doch war damals ihre Sprache Latein. Jetzt bildeten sie Eliten heran, die eben wegen ihrer Zweisprachigkeit in Europa eine Sonderstellung besaßen. Anders als in der Schweiz und Tirol, wo die Sprachräume mit wenigen Ausnahmen klar getrennt waren, fand im Elsaß seit dem 17. Jahrhundert jener Überschichtungsprozeß statt, der auch die Stilhaltungen der bildenden Künste beeinflußt hat ..." (S. 98).

Zu Straßburg heißt es: "Die Stadt nahm im 18. Jahrhundert eine denkwürdige Insellage ein, wirtschaftlich und ethnisch lag sie außerhalb Frankreichs, politisch und verwaltungstechnisch außerhalb des Reiches. Sie war Freiraum für anspruchsvolle Bildungssuchende aller Länder, ein 'neutraler' Treffpunkt des europäischen Hochadels, der angezogen wurde durch die glänzenden Möglichkeiten des Domkapitels - damals das reichste und vornehmste in Europa - und durch die Atmosphäre der Vermittlung zweier Kulturen" (S. 148).

Oft sind die Folgen der Bilderstürme im Zuge der Reformation beklagt worden. Braunfels erinnert daran, daß selbst in katholischen Schweizer Kantonen Bilderverbote und Bilderstürme möglich waren. Andererseits ist es den Bilderstürmern zu verdanken, daß ein Großteil der gotischen Kirchen und Klostergebäude ohne barocke Um- und Einbauten blieb und stilrein die Zeiten überdauerte.

Erst die Französische Revolution beendete die territoriale und künstlerische Vielfalt dieser alten, teilweise ehemaligen Reichsgebiete. Im Elsaß wurde dieser Liquidierungsprozeß von den deutschsprachigen und französischsprachigen Volksteilen in gleicher Weise gefeiert: "Man war es leid, überall vor Rechts- und Vorrechtsgrenzen zu stehen. Jetzt sollten allein die der Vernunft, nicht mehr die der Geschichte verpflichteten Ordnungsformen zur Geltung gebracht werden. Daß gerade die alten kirchlichen, feudalen oder bürgerlichen Rahmen die Voraussetzung auch für den Formenreichtum der Kunst, jener Originalität aus notwendiger Einmaligkeit, gebildet hatten, vermochte zu diesem Zeitpunkt niemand zu erkennen" (S. 103 f.).

Diese Hinweise können zeigen, wie ertragreich auch für Bildungshistoriker Braunfels' großes Panorama der Kunst im Heiligen Römischen Reich Deutscher Nation ist. Auch dem Kunst- und Geschichtsunterricht der Oberstufe der Gymnasien ist es sehr förderlich.

Christoph Führ

Gert Schubring: Die Entstehung des Mathematiklehrerberufs im 19. Jahrhundert. Studien und Materialien zum Prozeß der Professionalisierung in Preußen (1810-1870). Bielefelder Beiträge zur Ausbildungsforschung und Studienreform Bd. 2.

Weinheim/Basel: Beltz 1983. 325 S., DM 39,-.

Mit seiner Studie über die "Entstehung des Mathematiklehrerberufs im 19. Jahrhundert" hat Gert Schubring eine Arbeit vorgelegt, die gerade deshalb Beachtung verdient, weil die Entwicklung der gymnasialen Schulform und die Einführung der wissenschaftlichen Ausbildung für Lehrer des Faches Mathematik als zwei wichtige Aspekte der Institutionalisierung des höheren Schulwesens in ihrem Zusammenhang rekonstruiert werden. Es geht Schubring mit seiner Arbeit darum, die Entwicklung des Bildungswesens zwischen 1810 und 1870 in zentralen Vorgängen darzustellen und dabei zu verdeutlichen, wie sich das Selbstverständnis sowie Rolle und Funktion der Mathematiklehrer herausbildeten. Dies ist ihm durch interessante Fragestellungen und durch die Interpretation unbekannter Archivalien eindrucksvoll gelungen. Einige unzutreffende Annahmen zur Schulentwicklung und zur Geschichte der Pädagogik sind jedoch zu modifizieren.

Schubring versteht sein Werk als einen Beitrag zur Geschichte der Professionalisierung des höheren Lehrstandes. Als "Profession" begreift er nach Parsons jeden wissenschaftlichen Beruf. "Professionen" sind demnach "als (ein) für moderne Gesellschaften charakteristischer Bereich, durch die Entwicklung wissenschaftlichen Wissens und seine Ausbreitung in der Gesellschaft bedingt ... und daher durch die Beziehung von inhaltlichen und sozialen Momenten des Wissens konstituiert" (ebd., 13). Sie sind eine Folge der eingetretenen Verwissenschaftlichung des gesellschaftlichen Lebens. Als "Professionalisierung" bezeichnet Schubring dann "den Prozeß der Herausbildung solcher Professionen" (ebd.). Diese begriffliche Klärung ist nachvollziehbar.

Mit seiner Abhandlung beabsichtigt Schubring, verschiedene bildungspolitische Vorgänge, welche die Herausbildung des Mathematiklehrerberufs beeinflußten, als gesellschaftliche Rahmenbedingungen aufzuzeigen. Zunächst geht er von der preußischen Bildungsreform aus und interpretiert diese als eine Curriculumreform, die zu grundlegenden Veränderungen im höheren Bildungssektor geführt habe. Zwei Bausteine dieser Reform - das Lehrerprüfungsedikt (1810) und das Konzept der Allgemeinbildung/den Lehrplan (1810/16) - betrachtet er als wichtige Voraussetzungen für die beginnende Professionalisierung der Mathematiklehrer. Besondere Bedeutung hat nach seiner Einschätzung die Tatsache, daß die Reformer "1810 die Mathematik als gleichberechtigtes Hauptfach" (ebd., 39) neben Sprachen und Geschichte stellten. In diesem Zusammenhang hebt er als wichtigstes Beispiel die von Bernhardi (1818) vertretene Position hervor, der Grammatik (Sprachen) und Mathematik - wie im übrigen auch Grashof in den Rheinprovinzen - als "gegensätzliche, zueinander komplementäre Fächer identifiziert" (ebd., 69) und durch den Verweis auf das Gleichgewicht beider Bereiche in der anzustrebenden Allgemeinbildung auch die berufliche Position der Mathematiklehrer gestärkt habe.

In der Praxis des Gymnasialunterrichts, so Schubring, wurde die von den Reformern ausgesprochene Wertschätzung der Mathematik aber durch die relativ geringe Bedeutung des Faches in der Abiturprüfung, durch die Abneigung der Philologen gegenüber der Mathematik und durch die Aufspaltung des Faches in Rechnen für die unteren, Mathematik für die oberen Klassen des Gymnasiums erheblich eingeschränkt. Die Gründe für diese Trennung vereinfacht Schubring jedoch zu sehr, wenn er sie nur darauf zurückführt, daß die Vorschulen bzw. die Hauslehrer keine Mathematik beherrschten, weshalb die Rechenfertigkeiten in den unteren Klassen des Gymnasiums nachgeholt werden mußten. Das mag zwar für etliche Fälle zutreffen, muß aber als nur ein Faktor in den größeren bildungspolitischen Kontext eingeordnet werden. Dann zeigt sich, daß der Wunsch des Bürgertums nach einer Behandlung des (kaufmännischen) Rechnens in den unteren Gymnasialklassen eine vor allem in kleineren Städten wichtige Forderung an das 'multifunktionale' Gymnasium jener Zeit war. Zutreffend ist dann aber wieder Schubrings Einstufung der Auswirkungen, die die Kontroverse zwischen Humanismus und Realismus seit etwa 1830 auf die Professionalisierung der Mathematiklehrer gehabt hat. Im gymnasialen Lehrplan wurde die Mathematik 1837 in der Tat anteilmäßig zurückgedrängt, wogegen ihr 1859 im Lehrplan der Realschule I. Ordnung als angewandte Mathematik eine starke Position zugewiesen wurde.

Die Stellung des Faches innerhalb des Lehr- und Stundenplans kann nach Schubrings zutreffender Einschätzung aber nur zur Erfassung eines Aspektes der Professionalisierung dienen. Daneben sind die Lehrerbildung, die Stellung des Fachlehrers im Kollegium und die Praxis des Unterrichts von erheblicher Bedeutung für die Entwicklung dieses Berufsstandes gewesen.

Den Sachverhalt der Lehrerbildung rekonstruiert Schubring sehr geschickt, indem er die Prüfungsreglements erörtert, Statistiken der Wissenschaftlichen Prüfungskommissionen auswertet und Angaben aus Prüfungszeugnissen heranzieht. Daß die inhaltliche Analyse der zu jener Zeit sehr ausführlich abgefaßten Prüfungszeugnisse noch nicht hinreichend geleistet wird, sei hier nur als Hinweis auf ein Forschungsdesiderat angemerkt. Die von Schubring gewählte Methode zum Vergleich von Theorie und Praxis ist in der Tat ein relevanter Weg, über die bislang unzureichenden Kenntnisse hinsichtlich der Gymnasiallehrerbildung im 19. Jahrhundert hinauszukommen. So gelingen wichtige Einsichten in das fachbezogene Wahlverhalten der Kandidaten, die dann eine begründete Aussage über die Bedeutung fachspezifischer Studien in der Lehrerbildung zulassen.

Einen wichtigen, bisher jedoch häufig übersehenen Punkt spricht Schubring mit der Beschreibung der Position an, die der Mathematiklehrer im Kollegenkreise innehatte. Hier verweist er auf die vielfach schwierige Rolle dieses Fachlehrers unter den Philologen, der als Nicht-Ordinarius zunächst nicht, seit den 40er Jahren dann aber doch den Titel 'Oberlehrer' erhalten konnte und dessen Position auch dadurch erschwert wurde, daß ihn - zumal in Versetzungsfragen - Philologen immer wieder zu überstimmen suchten. Mit derartigen Hinweisen werden die Schulpraxis und die dort gemachten Erfahrungen der Mathematiklehrer, die Schubring zusätzlich hinsichtlich der methodischen Praxis durch den Rückgriff auf vorliegende Konduitenlisten besser, als bisher geschehen, erfassen kann, in den Professionalisierungsprozeß integriert.

Überblickt man die verschiedenen Dimensionen, auf denen Schubring den Vorgang der Professionalisierung dieses Lehrstandes rekonstruiert, dann ist festzuhalten, daß die vorgelegte Darstellung als ein wesentlicher Beitrag zur Schulgeschichte eingestuft werden muß, was sowohl auf die interessanten methodischen Perspektiven als auch auf die informativen Archivalien und Dokumente (im Anhang) sowie deren abgewogene Interpretation zurückzuführen ist.

Als problematisch erweisen sich in der vorgelegten Studie die Stellen, an denen Schubring seine methodische Leitlinie verläßt und generelle Feststellungen ohne eine empirische Überprüfung einfügt. Das betrifft insbesondere seine Aussagen über die Entstehung des Realschulwesens und über die soziale Lage der Gymnasiallehrer. Auch sein Begriff von Jahrgangsklasse bleibt unklar.

Seine Behauptung, "daß die Realschulbewegung" um 1830 zusammen mit dem ideologischen Kampf des Realismus und Humanismus "als Export nach Preußen hineingetragen wurde" (ebd., 71), ist so nicht haltbar. Vielmehr ist insbesondere seit dem Beginn der 20er Jahre des 19. Jahrhunderts und schon vorher in Preußen eine eindeutige Orientierung zu einer Neukonzeption der 'Realschule'des 18. Jahrhunderts in der Form einer höheren Bürgerschule erkennbar. Unter Bezug auf die in Berlin existierende Realschule Spillekes schreibt das Ministerium 1825 dem rheinischen Konsistorium vor, mittlere Schulen als "eigene Art von Unterrichts-Anstalten" für den "städtischen Nähr-, Handels- und Verkehrsstand" einzurichten. Schulen dieser Art wurden als höhere Bürgerschulen mit einem Schwerpunkt auf der Bildung durch das Studium moderner Sprachen und Realien ab 1828 in den Rheinprovinzen institutionalisiert. Die Diskussion um den Primat des Humanismus gegenüber dem Realismus wurde bei der Gründung dieser Schulen insofern bereits vorbereitet, als die kontroversen Standpunkte über die Aufnahme des Lateinunterrichts in den Stundenplan die Diskussion über die Schulgründung bestimmten.

Unbefriedigend bleiben auch Schubrings Aussagen über die soziale Stellung der Gymnasiallehrer. Er unterstellt, daß diese Lehrer durch ihre Berufung "auf unkündbare Lebenszeitstellen" "eine unabhängige und angesehene Stellung im gesellschaftlichen Leben" (ebd., 158) erhielten. Die Eingaben und Berichte von Lehrern, die zum Teil in Personalakten überliefert sind, ihre Klagen über schlechte Anstellungsbedingungen und über die Notwendigkeit von Nebentätigkeiten geben ein beredtes Beispiel dafür, daß diese hier von Schubring ebenso wie auch von anderen Autoren immer wieder vertretene Ansicht über den hohen sozialen Status der Gymnasiallehrer im 19. Jahrhundert revidiert und differenzierter gesehen werden muß. Die Gymnasiallehrerschaft zerfiel in verschiedene Rangstufen, die entsprechend bezahlt und sozial geachtet wurden. Eine "sorgenfreie Existenz" war nur wenigen, nicht einmal allen Oberlehrern, beschieden. Erst in den Jahren nach 1850 ist eine generelle Verbesserung der Bezahlung nachweisbar. Die Zusammenhänge zwischen Berufs- und Lebenssituation dieses Lehrstandes bedürfen noch dringend genauer Aufhellung.

Eine letzte kritische Anmerkung muß Schubrings Begriff der "Jahrgangsklasse" gelten. Die Klasse betrachtet er als "Berufsfeld" des Lehrers. Seine Darstellung der Genese des Jahresklassensystems ist für die Stadt Berlin noch

nicht so überzeugend geleistet worden. Unklar ist aber die folgende Definition: "Die Jahrgangsklasse bedeutet daher die Institutionalisierung eines relativ homogenen sozialen Erkenntnissubjekts ..." (ebd., 100). Sieht man einmal von dem Begriff des sozialen Erkenntnissubjekts ab, dann bleibt zu klären, worin die relative Homogenität dieser Klassen bestand. Sicher waren die von Schubring gemeinten Jahrgangsklassen allenfalls für ein Jahr zusammengestellte Gruppierungen von Schülern, die in allen Fächern zugleich unterrichtet und versetzt wurden, in denen aber zwischen 1810 und 1870 alters- und auch kenntnismäßig mehr hetero- als homogene Schüler saßen. Bedenkt man diese Verhältnisse, dann ist es auch nicht - wie Schubring meint - "verwunderlich", daß die Mathematiklehrer um 1830 die Rückkehr zu Fachklassen forderten und daß eine Neuordnung des Klassensystems sowohl in den westfälischen als auch vereinzelt in rheinischen Schulen diskutiert wurde. Altersmäßige Ungleichheit bestand in den Klassen sowieso, die Unterschiede der Kenntnisse konnten durch eine Aufhebung der 'Jahrgangsklassen' nur verringert werden. Mit seinen Aussagen zum Klassensystem übergeht Schubring die sonst so genau respektierten Unterlagen, anscheinend, um den von ihm geschätzten Gedanken: "Die Durchsetzung des Jahrgangsklassensystems bildet die objektive Basis der Entstehung von Didaktik und Pädagogik als Wissenschaften" (ebd., 85) zu rechtfertigen. Aber genau das kann so nicht gelingen.
Insgesamt erbringt Schubrings Studie jedoch etliche neue Aufschlüsse. Sie ist jedem, der sich mit der modernen Entwicklung der höheren Schule befaßt, zu genauem Studium zu empfehlen.

Hans-Jürgen Apel

Jean-Michel Leclercq: Le Japon et son système éducatif.

Paris: La Documentation française 1983. 120 S., Ffr. 45,-.

In Betrachtungen über den jüngst verstärkt rezipierten, oft als Konkurrenz empfundenen wirtschaftlichen und technologischen Erfolg Japans spielt in der Regel das Argument vom Bildungssystem als einem entscheidenden Wachstumsfaktor eine wichtige Rolle. Aspekte entsprechender Argumentationen sind sowohl die konsequente Bildungsexpansion Japans als auch die Erziehungs- und Sozialisierungsfunktion des Bildungssystems.

Die Gretchenfrage für alle, die, stimuliert durch Schlagworte wie "Japan als Nr. 1", "von Japan lernen", nach Patentrezepten und Modellen für ein effektives Bildungssystem suchen, lautet natürlich: "Wie gut ist das japanische Bildungssystem?". An den Antworten auf diese Frage ist bei vielen nichtjapanischen Beobachern eine starke Polarisierung typisch, wie sie wohl kaum ein anderes Bildungssystem auslöst. Die Schlagzeile über einem Artikel in "Die Welt" z.B. faßte vor einiger Zeit die positive Rolle des Bildungssystems lapidar in folgendem Slogan zusammen: "Japans Erfolgsrezept heißt Bildung"

(11.6.1981, Nr. 139, S. 3). Sozusagen den Gegenpol markiert ein jüngerer Spiegel-Report unter dem abschreckenden Titel "Dein Mitschüler ist dein natürlicher Feind" (1983, Nr. 9, S. 136-150), der die inner- und außerhalb Japans verbreiteten Erfolgsmeldungen als "Mär" und "Schimäre" entlarvt. Eine andere, wie ich meine, in diesem Zusammenhang typische Stellungnahme faßt provozierend zusammen: "The world's best - and worst - educational system" (so der Wirtschaftsjournalist und Asienkenner J. Woronoff in seinem Buch "Japan: The coming social crisis", Tokyo 1982).

Abgesehen von simplen Rückschlüssen aus dem ökonomischen auf den erzieherischen Erfolg des japanischen Systems, gibt es einige konkrete Anhaltspunkte, die diese polarisierende Diskussion ausgelöst haben: Zum einen ist da der Aspekt einer bemerkenswerten Bildungsexpansion - über 90% der Jugendlichen erhalten eine Sekundar-II-Schulbildung (die formal zur Studienbewerbung berechtigt) und nahezu 40% eine Hochschulbildung (in zweijährigen Colleges und vierjährigen Universitäten). Damit rangiert Japan zwar immer noch knapp hinter den USA, jedoch auf Platz 2 der entsprechenden "Weltrangliste" - insoweit eine solche Liste, die eher auf dem Vergleich der Nomenklatur als dem der Funktionen und Inhalte des jeweiligen Schultyps basiert, überhaupt sinnvoll ist.

Die Frage nach der vergleichbaren Ausbildungsqualität hat sich, vor allem in den USA, konkretisiert im Zusammenhang einer Vergleichsstudie der OECD aus den sechziger Jahren. Sie bescheinigte den japanischen Sekundar-I-Schülern das beste Abschneiden in Mathematikkenntnissen. Die Gleichaltrigen aus den USA rangierten auf dem letzten Platz der an der Untersuchung beteiligten zwölf Länder. Dieser Vergleich ist 1980 wiederholt worden und hat zu prinzipiell gleichen Ergebnissen geführt. Der Preis solcher Erfolge scheint in exzessiver Konkurrenz, Lernüberlastung, "Examenshölle" und anderen spektakulären, wenn auch nicht alle Schüler, Schulen und Schichten in gleichem Ausmaß betreffenden Deformationen des Bildungssystems zu bestehen. Daß die im Gegensatz zu Ländern mit kontinuierlicher Leistungsselektion relativ spät einsetzende punktuelle Selektion in Japan - z.B. ist die Versetzung auch der leistungsschwachen Schüler üblich, und individuelle Nachhilfe durch Lehrer nach dem Unterricht gelegentlich im Angebot der Schule - den Schüler nicht nur belastet, sondern auch entlasten kann, ist die andere Seite des Systems.

Auch Jean-Michel Leclercq setzt seine Beschreibung des japanischen Bildungssystems am Aspekt seiner Leistungsfähigkeit sowie deren Rahmen- und Strukturbedingungen an. Dabei enthält er sich freilich als Soziologe, der längere Zeit in Japan gelebt hat, simpler Polarisierungen. Er benennt ein entsprechendes doppeltes Interesse, das der Beschäftigung gerade mit diesem Bildungssystem zugrunde gelegt werden kann: "Einerseits führt es (dieses Interesse – der Rezensent) zu einem besseren Verständnis, wie die industrielle und ökonomische Macht Japans sich aufbauen konnte. Aber andererseits erlaubt es auch, sich klarer die Mittel zu vergegenwärtigen, über die ein Bildungssystem verfügt, um auf die Gesellschaft und die Wirtschaft einzuwirken" (S. 5). Daß der Autor dabei die transformatorische Potenz des japanischen Bildungssystems eher als generelles Motto, dem die Strukturierung seiner

Informationen zugrunde liegt, denn als einzulösendes Analyseversprechen behandelt, begründet sich schon allein durch den begrenzten Umfang der Publikation und ihren vorrangig informativen Charakter. Abgesehen davon, sind wir ja durch eine Reihe jüngerer, auch vergleichender Studien, immer wieder auf die Grenzen verwiesen worden, die einem zwingenden Nachweis des - insgesamt plausiblen - Zusammenhangs zwischen Bildungssystem einerseits und Wirtschafts- und Sozialsystem andererseits gesetzt sind (vgl. z.B. P. Lundgreen: Bildungs- und Wirtschaftswachstum im Industrialisierungsprozeß des 19. Jahrhunderts. Berlin 1973).

Den Einstieg in das Verständnis des japanischen Bildungssystems setzt Jean-Michel Leclercq bei der "Meiji-Ära" (1868-1912) an, in die die Öffnung des Landes und die forcierte Transformation in einen modernen Industrie-Nationalstaat fällt. Der Autor bezieht diese historische Perspektive ein, "nicht nur, weil, wie in den anderen Ländern auch, dies hilft, die gewählten Optionen zu verstehen, sondern vor allem, weil seit dem Ende des 19. Jahrhunderts Japan daran festgehalten hat, auf die Erziehung zu setzen, die als entscheidender Faktor dafür angesehen wird, die Transformation von Staat und Gesellschaft erfolgreich durchzuführen" (S. 9).

Dieser Gesichtspunkt als allgemeines Frageinteresse bestimmt auch im weiteren die Strukturierung und Interpretationen in Leclercqs Überblick über das japanische Bildungssystem. Diesen Überblick ordnet der Autor so, daß er, abgesehen von Tabellen, Statistiken und Schemata, die die Grunddaten zu vielfältigen Aspekten angeben, zwischen den laufenden Text in sich abgeschlossene Kurzabhandlungen einschiebt. Gliedert sich der laufende Text in die vier generellen Aspekte Geschichte, Finanzierung, Bildung und Beruf, Erziehung und Gesellschaft, so informieren diese Zwischenteile (insgesamt zwölf, jeweils eine halbe bis zwei Seiten lang), gut auffindbar für den Leser, über spezielle Fragen. Ihre Auswahl ist nicht systematisch getroffen, aber dennoch, im Hinblick auf den vermuteten Informationsbedarf von Lesern, die mit dem japanischen Bildungssystem wenig vertraut sind, wohlbegründet. Ihre Themenpalette reicht von "Meiji-Ära" über "Fremdsprachenunterricht", "außerunterrichtliche Aktivitäten und Klubs", "Jukus" (Examensvorbereitungsschulen) bis hin zu einem Kurzessay über die japanische Sprache. Gelegentlich scheint die übersichtliche Folge zwischen laufendem Text, Tabellen und Zwischeninformationen strapaziert, aber aufs Ganze gesehen wiegen die Vorteile dieser Einteilung ihre Nachteile auf.

Das Buch schließt mit einem Artikel des bekannten katholischen Schriftstellers Miura Shumon in der Übersetzung des Autors. Unter dem Titel "Der Erfolg der Bildung in Japan" stellt er das persönliche Resumee eines an Bildung und Erziehung interessierten Intellektuellen vor; dessen Fragestellung, was das japanische Bildungssystem leistet und welche Leistungen sich berechtigterweise von ihm erwarten lassen, ermöglicht ein differenziertes Abwägen von Erfolgen und Problemen.

Insgesamt gibt das Buch von Leclercq einen der eher raren soliden Kurzüberblicke über einen breiten Bereich von Grundmustern und -daten des

japanischen Bildungssystems. Wie gesagt, lag es nicht in der Absicht des Autors, einen stringenten Nachweis über kausale Zusammenhänge zwischen Bildungssystem und Gesellschaft zu geben. Im Sinne einer soliden Information und einer auch auf eigene Beobachtungen gestützten Interpretation als Basis eines generellen Verständnisses dieser Zusammenhänge stellt das Buch sicher einen begrüßenswerten Beitrag zur teilweise spektakulären Japandiskussion dar. Zweifellos wären jedoch weitere Untersuchungen - insbesondere auch unter Einbeziehung kulturvergleichender Aspekte - notwendig, um gerade die Frage der erzieherischen und sozialisatorischen Bedeutsamkeit des japanischen Bildungssystems und seiner Perspektiven analytisch und vergleichsmethodenrelevant weiter aufzuhellen. Übrigens ist von Leclercq eine weitere Studie über Erziehung und Gesellschaft in Japan in Vorbereitung, die möglicherweise detaillierter auf diese Aspekte eingeht (J.-M. Leclercq: Education et société au Japon. Paris: Editions Anthropos).

Abschließend sei der deutschsprachige Leser auf die ausführlichen Studien von Ulrich Teichler über "Hochschule und Gesellschaft in Japan" - mit ausführlicher Bibliographie - verwiesen (U. Teichler: Geschichte und Struktur des japanischen Hochschulwesens. Stuttgart 1975; ders.: Das Dilemma der modernen Bildungsgesellschaft. Japans Hochschulen unter den Zwängen der Statuszuteilung. Stuttgart 1976).

Botho von Kopp

Matthias Esche: Die Kommunistische Partei Griechenlands 1941-1949.

München und Wien: Oldenbourg 1982. = Studien zur modernen Geschichte. Band 27. 397 S., DM 90.-.

Die vorliegende Arbeit von Matthias Esche stellt eine sehr sorgfältig dokumentierte Untersuchung des Zeitraums 1941-1949 dar, in dem der spektakuläre Aufstieg und die vernichtende Niederlage der Kommunistischen Partei Griechenlands (im folgenden: KKE) stattgefunden haben. Die Relevanz seines gewählten Dissertationsthemas – die Arbeit wurde 1980 vom Fachbereich Geschichtswissenschaft der Universität Hamburg als Dissertation angenommen – liegt auf der Hand: die Ereignisse jener Jahre haben über das politische Schicksal Griechenlands entschieden, das heißt, darüber, daß Griechenland kein Ostblockland geworden ist. Daß dies nicht nur für die Griechen selbst, sondern für die geostrategische Balance des internationalen Systems in der Mittelmeer- und der Nahostregion bedeutsam ist, begreift jeder, der gewöhnt ist, in Kategorien der internationalen Politik zu denken.

400

Dem Autor waren nicht nur die deutschen, britischen und die UNO-Archive zugänglich, deren einschlägiges Material er systematisch auswertete, sondern auch die staatlichen griechischen Archive, die bisher betreffs dieses Zeitraumes unzugänglich waren. Darüberhinaus gelang es dem Autor, einige führende Kommunisten dieser Zeitperiode und somit einige der Hauptakteure des historischen Geschehens zu interviewen.

Gestützt auf dieses umfangreiche Quellenmaterial und mit gründlicher Kenntnis der englisch-, deutsch- und griechischsprachigen Literatur konnte Matthias Esche ein fast vollständiges Bild dieser historischen Ereignisse zeichnen, in welchem unbekannte Seiten durchleuchtet und irrtümliche Annahmen, die bisher von anderen Autoren vertreten wurden, korrigiert werden konnten.

Über die gewissenhafte Detailarbeit hinaus gelingt es aber dem Autor, auch die "großen Linien" des historischen Geschehens nachzuzeichnen. Es wird dem Leser deutlich, daß der Aufstieg der KKE, die vor der deutschen Okkupation eine unbedeutende politische Kraft in Griechenland war, nur durch die besonderen Bedingungen der Okkupation möglich wurde: sie verdankte ihre Macht nicht der vermeintlichen "dialektischen Entfaltung der Widersprüche der griechischen Gesellschaft", sondern dem exogenen Faktum der Besatzung durch fremde Armeen.

Esche betrachtet die unsichere Haltung der KKE-Führung, die zwischen der Machtergreifungsstrategie und der Strategie des politischen Kampfes lange Zeit schwankte, als eine der wesentlichsten Ursachen für die Niederlage der KKE. Andererseits übersieht er keineswegs die Bedeutung der internationalen Konstellation für die innergriechische Entwicklung: durch das "Prozentabkommen" zwischen Stalin und Churchill war im Grunde über die Zugehörigkeit Griechenlands zum Westen vorentschieden worden. Auch eine bewaffnete Machtergreifung der Kommunisten, die unmittelbar nach dem Abzug der Truppen der deutschen Wehrmacht möglich gewesen wäre, hätte an diesem quasi-objektiven Faktum der Großmachtpolitik längerfristig wohl nichts ändern können. Man ist nun nach der Lektüre dieser spannenden Darstellung versucht, hypothetisch einen Gedanken weiterzuführen und das Schwanken der KKE-Linie weniger aus den Unzulänglichkeiten der Führungspersönlichkeiten der KKE, die es zweifellos gab, abzuleiten als vielmehr aus der soziologischen Tatsache, daß die führenden Akteure der KKE ihr Handeln an einer Gesellschaftstheorie orientierten, die, ex post betrachtet, falsch war. Das lange Schweigen der sowjetischen Führung, die ausbleibende Hilfe aus der Sowjetunion und die spät eingetroffenen sowjetischen Hinweise durch die Popov-Mission, man sollte einer militärischen Auseinandersetzung aus dem Wege gehen, das waren Ereignisse, die sich nicht konsistent in die marxistisch-leninistische Theorie der KKE einordnen ließen. Hätte man früh genug begriffen, daß die großmachtpolitischen Erfordernisse der Sowjetunion eindeutig Vorrang vor den Zielen kommunistischer Parteien der "Peripherie" erhalten, dann hätte man wahrscheinlich "richtig" gehandelt: die KKE wäre eine relativ starke politische Kraft geblieben und die Massaker und der Terror – auch derjenige der Rechten – wären den Griechen erspart geblieben.

Abschließend möchte ich noch bemerken, daß es sehr wünschenswert wäre, wenn weitere so sorgfältige Studien wie die Arbeit von Matthias Esche in den nächsten Jahren zur Aufarbeitung der neueren griechischen Geschichte erscheinen würden.

Michael Kelpanides

Franz Petermann: Einzelfalldiagnose und klinische Praxis.

Stuttgart: Kohlhammer, 1982, 138 S., DM 32,-.

Ein Jahr vor dem 12. Kongreß für Angewandte Psychologie des BDP 1983 in Düsseldorf hat Petermann mit seinem Konzept der Kontrollierten Praxis eine wesentliche Vorraussetzung für eines der bei der Tagung dominierenden Themen geschaffen.

Kontrollierte Praxis resultiert – so der Autor – als Kompromißformel "aus dem aufeinander Abstimmen des zwingend erforderlichen pragmatischen Handelns in der Psychotherapie mit den Erkenntnisvorstellungen der wissenschaftlich fundierten Psychologie" (S. 9). Mit dieser Konzeption wird die Psychologische Diagnostik in einen Rechtfertigungszusammenhang gestellt: Kontrollierte Praxis macht den Einsatz psychodiagnostischer Hilfsmittel unabdingbar.

Petermann beschränkt sich allerdings von Beginn an auf die Diagnostik und Behandlung des Einzelfalls sowie auf eine Praxisorientierung: Ihm geht es um eine Umsetzung des Einzelfallkonzepts für die Praxis und die damit verbundenen Erstellungen und Absicherungen von Einzelfalldiagnosen (s. Kap. 1).

Kapitel 2 des Buches ist den Konzeptionen der Einzelfallbetrachtung gewidmet: In einem historischen Bezug werden insbesondere die Bemühungen von Preyer, Ebbinghaus, Stern u. Allport umrissen, sodann werden die Positionen der qualitativen und quantitativen Einzelfalluntersuchungen dargestellt. Dabei wird auch auf neuere Konzepte eingegangen, wie z.B. das methodische Rahmenkonzept der komparativen Kasuistik von Jüttemann oder der personalen Konstrukte von Kelly. Schließlich interessieren in diesem Abschnitt über "Rahmenbedingungen der Einzelfalldiagnostik" die Zielsetzungen, die mit dieser Art von Diagnostik einhergehen: Verlaufsinformationen aus dem theoretischen Prozeß, Abschätzungen des Therapieerfolgs. Endlich entwickelt Petermann sein Konzept der Kontrollierten Praxis: "Dieses Konzept hat zum Ziel, optimal Informationen bei der Indikationsstellung und der Dokumentation des Therapieverlaufes auszuschöpfen. In einem zweiten Schritt geht die Konzeption davon aus, daß die in der therapeutischen Praxis anfallenden Informationen bei verschiedenen Patienten verglichen werden sollen. Dieser Prozeß der systematischen Aufarbeitung von anfallenden

Informationen in der Praxis soll kumulative Erfahrungsverwertung genannt werden" (S. 25).

Im Abschnitt 3 geht Petermann auf die Klärung methodologischer Grundfragen ein: Er setzt sich mit der Kontroverse Idiographik versus Nomothetik auseinander. Der Autor versucht insoweit eine Lösung der Kontroverse herbeizuführen, als daß er auf den Einzelfall bezogen eine Interpretation der idiographischen und nomothetischen Sichtweise sieht: "Nomothetisch wäre in diesem Fall das Auffinden von Gesetzmäßigkeiten, die über Situationen (Entwicklungsstadien) konstant zu beobachten sind oder immer wiederkehren. Diese "Gesetzessuche" wäre intraindividuell orientiert. Die traditionelle Interpretation des Nomothetikbegriffes bezieht sich auf die interindividuelle Sichtweise, die bei den Bemühungen, Einzelfallbefunde miteinander zu vergleichen, ihren Stellenwert besitzt" (S. 28).

Weiterhin stellt Petermann die möglichen Erkenntnisziele der Einzelfalluntersuchungen heraus sowie die mit Einzelfallbetrachtungen einhergehenden Hypothesenqualitäten und Aussagenniveaus. Er bezieht sich dabei auf die bekannten Positionen von z.B. Neumann u. Ortlieb bzw. Westmeyer. Unter dem Stichwort "Einzelfallbetrachtung und Interventionsbegriff" diskutiert er dann einen Interventionsbegriff (s.o.), der – sinnvollerweise – das Wirken von äußeren Einflußgrößen im menschlichen Lebenslauf umfaßt.

Im gleichen Kapitel (3. Kapitel) werden dann noch Aspekte der Replikation und der Generalisierung (Petermann spricht von Verallgemeinerung) von Einzelfallbetrachtungen sowie deren Validität erörtert.

Das vierte Kapitel ist dem Konzept der Kontrollierten Praxis in der Klinischen Praxis gewidmet. Es werden Anforderungen und Kriterien sowie Aufgabenstellungen der Kontrollierten Praxis in der Abfolge der Tätigkeiten des Diagnostikers/Therapeuten in der Praxis reflektiert: Indikationsstellung, therapiebegleitendes Prüfen und kumulative Erfahrungsverwertung.

Diese Tätigkeiten werden in den Kapiteln 5, 6 und 7 detailliert geschildert: Während die vorangegangenen Darstellungen der theoretischen Fundierung dienten, werden nun anhand von konkreten, praxisnahen Beispielen aktuelle Vorgehensweisen geschildert. Bei der Thematik "Indikationsstellung" werden am Beispiel der Kinderpsychotherapie die verschiedenen, diagnostisch relevanten Datenquellen diskutiert: Situationsbezogene, retrospektive Daten. Hier kann Petermann zeigen, "daß der Situationsbezug und damit die Konkretheit der Informationen die Voraussetzung für die therapeutische Umsetzung der Einzelfallbefunde repräsentiert" (S. 55). Beim "therapiebegleitenden Prüfen" geht es um die quantitative Verlaufsproblematik. Hier werden vom Autor Anforderungen an die Hypothesenformulierung, an Therapiepläne zur Effizienzkontrolle, an graphische und statistische Auswertungen der Verlaufsinformationen systematisiert. Bei der Darstellung der statistischen Auswertungsmethoden steht die sog. DEL-Analyse im Vordergrund, die ausführlich dargestellt wird.

Das Kapitel 7 rundet durch ein Beispiel die vorher mehr theoretisch orientierte Darstellung ab. Hier wird versucht, den Faden aus den vorherigen Kapiteln aufzunehmen.

Im achten und letzten Kapitel werden Fragen gestellt und beantwortet, die sich aus dem Anwendungsbeispiel aus Kapitel 7 ergeben:

- Wie sieht das Bild des Patienten im Konzept der Kontrollierten Praxis aus?
- Wie sieht das Bild des Therapeuten im Konzept der Kontrollierten Praxis aus?
- Wie kann man den Aufwand im Konzept der Kontrollierten Praxis verringern?
- Müssen alle Fälle in der Praxis kontrolliert werden?
- Ist das Konzept der Kontrollierten Praxis für alle Therapierichtungen geeignet?
- Wie sehen die berufspolitischen Implikationen des Konzeptes der Kontrollierten Praxis aus?

Petermann hat sich dem durchaus nicht leichten Thema der Darstellung und Lösung eines Aspekts des Theorie-Praxis-Problems zugewendet. Die Lösung sieht er in seinem Konzept der Kontrollierten Praxis. Ohne die juristische Seite zu erwähnen, hat er damit einen Sachverhalt angesprochen, der unabdingbare Voraussetzung zur Vermeidung von Kunstfehlern ist. Bei aller Zustimmung zu den Ausführungen muß aber bedacht werden, daß es sich bei Petermanns Entwurf um ein Programm handelt, zu dessen Konkretisierung und ökonomischer Handhabung noch weitere Entwicklungen notwendig sind. Verdienstvoll und erwähnenswert ist der Entwurf auch deshalb, weil Petermann die Diagnostik in einen Rechtfertigungszusammenhang stellt, der so – insbesondere von deutschen Autoren – noch nicht skizziert wurde. Nun – so meine ich – liegt es in der Hand der Praktiker wie Theoretiker, die Konzeption auf den Prüfstand zu stellen und das Programm zu verwirklichen.

Reinhold S. Jäger

Diethelm Wahl, Franz E. Weinert u. Günter L. Huber: Psychologie für die Schulpraxis. Ein handlungsorientiertes Lehrbuch für Lehrer.

München: Kösel 1984. 479 S., DM 44,-.

Immer wieder müssen sich Lehrer mit mannigfachen Schwierigkeiten in ihrer Klasse auseinandersetzen. Täglich gibt es Konflikte, die das Unterrichten zusätzlich erschweren. Nicht selten fühlt sich dabei der einzelne Lehrer allein gelassen und hilflos. Die psychologische Literatur, die er möglicherweise zu Rate zieht, wird ihm aufgrund ihrer meist allgemeinen Darstellungsform in der Regel wenig konkrete Hinweise zur Lösung seiner individuellen schulischen Probleme vermitteln können.
Dieser Gegebenheit versucht das Buch von Wahl, Weinert und Huber

entgegenzuwirken. Es verfolgt die Absicht, Lehrern und Lehrerstudenten Erkenntnisse und Ergebnisse der Pädagogischen Psychologie nahezubringen, und zwar unter direktem Bezug auf typische, problematische Vorkommnisse im schulischen Alltag. Die Autoren wollen damit Anregungen und Hilfen zur Bewältigung aktueller Unterrichtsbelastungen geben.

Zur Erreichung dieses Zieles wird zu Beginn der Ausführungen zunächst der Rahmen des vorliegenden Themas abgesteckt; d.h. es wird umrißartig beschrieben, wie Schwierigkeiten in der Klasse entstehen können und an welchen Stellen bzw. in welcher Weise Veränderungen des pädagogischen Handelns notwendig und möglich sind. Anschließend widmen Wahl, Weinert und Huber der Darstellung und Diskussion unterschiedlicher Problemfelder ein ausführliches Kapitel. Als erstes werden solche Konflikte erörtert, die aufgrund falscher oder verzerrter pädagogischer Zielvorstellungen und Erwartungen der Lehrer (beispielsweise bezüglich der Leistung oder des Verhaltens der Schüler) entstehen können. Im Aufbrechen inadäquater Erwartungen sehen die Autoren "eine wesentliche Bedingung zur Lösung eines Teiles der alltäglichen Schulprobleme". Ein weiterer Problembereich ist durch die vom Schüler ausgehende Aggressivität gegeben. Nach der Wiedergabe verschiedener Theorien zur Genese von Aggressionen wird im Buch dargestellt, wie sich Lehrer gewöhnlich gegenüber aggressiven Schülern verhalten. Ein nachfolgendes, ausführliches Fallbeispiel führt dem Leser anschaulich die Problematik einer aggressiven Klasse vor Augen und zeigt gleichzeitig verschiedene Möglichkeiten auf, wie ein derartiger Zustand bewältigt werden kann. Ein anderes Problemfeld ergibt sich aus beeinträchtigten Lehrer-Schüler-Beziehungen. Die Autoren führen unterschiedliche Bedingungen auf, die als Ursachen für solche gestörten Interaktionen in Frage kommen. Insbesondere verweisen sie in diesem Zusammenhang auf negative Kreisprozesse, die sich selbst verstärken und aus denen heraus eine Lösung des Problems erschwert ist. Problematisch können sich auch die Beziehungen der Schüler untereinander gestalten, wie Wahl, Weinert und Huber anschließend darlegen. Auch hier geben sie – nicht zuletzt wiederum in einem Fallbeispiel – verschiedene Hinweise, die für die Praxis von Bedeutung sind. Weitere wichtige Problembereiche ergeben sich aus mangelnder Mitarbeit der Schüler im Unterricht sowie aus Leistungsschwierigkeiten und Schulversagen. Die Verfasser diskutieren in diesem Rahmen unter anderem mögliche Ursachen, gehen auf empirisch belegte Zusammenhänge zu anderen Merkmalen ein und weisen auf verschiedene Konsequenzen hin, wie sie sich z.B. bei Vorliegen schlechter Schulleistungen ergeben. In einem Zusammenhang mit den meisten der bereits erörterten Problemfelder stehen Streß in der Schule sowie Ängstlichkeit der Schüler. Nach der Analyse dieser Phänomene werden von den Autoren pädagogische Handlungsmöglichkeiten zum Abbau von Schulangst und zur Verwirklichung eines angstreduzierenden Unterrichts aufgeführt.

Notwendige Voraussetzung für wirksame Veränderungen sind nach Meinung von Wahl, Weinert und Huber psychologische Diagnosen, die weniger auf den Ergebnissen des "alltäglichen Diagnostizierens" basieren – wie es meistens zu beobachten ist – als vielmehr durch objektive, zuverlässige und gültige Verfahren zustande kommen. In dem Kapitel "Psychologische Diagnosen als

Grundlagen pädagogischen Handelns" entwickeln die Autoren nicht nur ihre Vorstellungen darüber, wie Lehrer bei Problemen im Klassenzimmer diagnostisch handeln sollten, sondern sie diskutieren auch verschiedene Vorgehensweisen zur Verhaltensbeobachtung (z.B. die minutenweise freie Beobachtung oder die Beobachtung in relevanten Situationen) sowie Methoden zu Befragungen (z.B. standardisierte Fragebögen) und zur Gesprächsführung (z.B. Techniken des nicht-direktiven Gesprächs). Pädagogen erfahren auf diese Weise, wie sie bei Schwierigkeiten im Unterricht als "Problemlöser" fungieren können. Ein bedeutsamer Punkt im Rahmen dieses Kapitels dürfte für den Leser die Diagnostik von Schulleistungen, intellektuellen Fähigkeiten und des Arbeitsverhaltens der Schüler sein. Aber auch die Möglichkeiten und Probleme der Selbstdiagnose durch Schüler sowie der Unterrichtsdiagnose (im Hinblick auf das Unterrichtsklima, den Unterrichtsstil, die Unterrichtsführung und -sprache), die im Buch in differenzierter Weise abgehandelt werden, sollten besondere Aufmerksamkeit erwecken.

Waren in die vorangegangenen Kapitel des Buches immer wieder konkrete Hinweise auf praktische Vorgehensweisen eingestreut worden, so führen die Autoren in ihrem Schlußkapitel pädagogische Handlungs- und Veränderungsmöglichkeiten in konzentrierter Form auf, nachdem auf deren Notwendigkeit (noch einmal) verwiesen wurde. In bezug auf Störungen im Unterricht wird besonders die Handlungsmöglichkeit "Begrenzen und Bekräftigen" hervorgehoben. Sie stellt eine Methode dar, die sich in Form einer Verhaltensmodifikation an lerntheoretische Gesetzmäßigkeiten anlehnt und die von Wahl, Weinert und Huber als hochwirksam angesehen wird. Auf die – nicht nur für Lehrer – wichtige Frage, wie die Anstrengungsbereitschaft der Schüler vergrößert werden kann, werden didaktisch-methodische Maßnahmen zur Erhöhung der Lernmotivation, zur Verbesserung des Klassenklimas und zur Motivänderung (z.B. Verminderung der Furcht vor Mißerfolg) vorgestellt. Danach wird erörtert, wie Lehrer mit den verschiedenen Arten von Lernschwierigkeiten umgehen können. Zum Abschluß des Buches führen die Verfasser dem Leser vor Augen, wie zahlreiche schulische Schwierigkeiten durch *gemeinsames* Handeln von Lehrern und Schülern gelöst werden können. Dies läßt sich nach ihrer Meinung nicht nur durch die Thematisierung des Konfliktes (z.B. im Rollenspiel) erreichen, sondern auch durch Regelvereinbarungen und insbesondere durch Vorgehensweisen im Sinne der kooperativen Verhaltensmodifikation, deren Ziele und Aufbau beschrieben werden.

Meines Erachtens haben Wahl, Weinert und Huber mit diesem Buch ihre Zielvorstellungen, nämlich Anregungen und Hilfen für Veränderungen im schulischen Alltag zu geben, in bemerkenswerter Weise verwirklicht. Die Ausführungen zeichnen sich durch ihre gute Lesbarkeit, durch ihre starke Praxisbezogenheit und durch die verhältnismäßig große Zahl dargebotener, bewährter Handlungsmöglichkeiten aus. Es ist den Autoren gelungen – und zwar nicht zuletzt auch anhand ausgewählter Fallbeispiele, die allerdings meist zu lang erscheinen - , dem Leser typische Schulschwierigkeiten anschaulich vor Augen zu führen und zu analysieren sowie die Lösungsversuche ausführlich darzustellen. Hervorzuheben ist die in verständlicher Form abgefaßte Vermittlung von Ergebnissen aus dem Bereich der Pädagogischen Psychologie, wobei

es das Verdienst von Wahl, Weinert und Huber ist, Ansätze und Befunde aus verschiedenen psychologischen "Schul"-Richtungen (z.B. aus der Verhaltenstheorie, der Gesprächspsychotherapie und der Kommunikationsforschung) integrativ verwertet zu haben. Das Werk beinhaltet eine Fülle von Versuchen, die beobachteten Phänomene durch innere Prozesse bei Lehrern und Schülern zu erklären und nachzuvollziehen. Lehrer mit Schwierigkeiten in ihrer Klasse werden hierdurch zur Reflexion eigenen Verhaltens angeregt. Es ist zu hoffen, daß sie nach der Lektüre des Buches viele Probleme ihres Schulalltags aus einer anderen Perspektive sehen und neue Wege in Richtung eines für alle Beteiligten optimaleren Unterrichts erproben. Dem Buch ist eine weite Verbreitung zu wünschen.

Rolf Kühn

III. ANKÜNDIGUNGEN UND HINWEISE

Neuerscheinungen

Aus dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung sind erschienen:

Studien zur Pädagogischen Psychologie; herausgegeben von Bernhard Kraak:

Band 19 *Reinhold S. Jäger*: Der diagnostische Prozeß. Eine Diskussion psychologischer und methodischer Randbedingungen. Göttingen, Toronto, Zürich: Verlag für Psychologie, Dr. C. J. Hogrefe 1984, 420 Seiten, DM 48,–.

Mit dem Buch wird eine Lücke geschlossen: Bislang fehlte eine zusammenfassende Darstellung des diagnostischen Prozesses unter dem Blickwinkel der Entscheidung des Diagnostikers. In der Monographie wird der diagnostische Prozeß als Ablauf einer Vielzahl von Einzelentscheidungen aufgefaßt, die der Diagnostiker zu durchlaufen hat, wenn er sich nicht dem Vorwurf aussetzen will, keine Transparenz seines Tuns herstellen zu wollen oder zu können. Unter dem Primat dieser Transparenz werden Vorbedingungen diskutiert, die ein Diagnostiker bereits vor Annahme eines Auftrags klären muß, wie z.B. rechtliche und ethische Aspekte des Diagnostizierens, ebenso aber auch die mit der Fragestellung zusammenhängenden Implikationen, wie diagnostische Zielsetzung und Strategie, schließlich aber auch Einzelaspekte der diagnostischen Urteilsbildung, des psychologischen Gutachtens, der Indikationsproblematik und Entscheidungsfindung, bis hin zur Evaluation von therapeutischen Maßnahmen. Zusammenfassende Flußdiagramme erläutern die Entscheidungsschritte des dargestellten Modells des diagnostischen Prozesses.

Band 20 *Reinhold S. Jäger, Axel Mattenklott* und *Rolf-Dieter Schröder*: Diagnostische Urteilsbildung in der Psychologie. Grundlagen und Anwendungen. Göttingen, Toronto, Zürich: Verlag für Psychologie, Dr. C.J. Hogrefe 1984, 343 Seiten, DM 45,–.

Diagnostische Urteilsbildung wurde und wird auch heute noch in der Praxis als eine Fähigkeit verstanden, alle diagnostischen Informationen in eine spezifische Konfiguration zu integrieren. Daß eine solche

Fähigkeit mit einfachen Integrationsregeln nachvollzogen und, wenn es um Vorhersagen ging, auch übertroffen wurde, empfanden viele praktizierende Psychologen als Provokation. Das wiederum stimulierte die Wissenschaftler, sich der diagnostischen Urteilsbildung intensiver zuzuwenden.
In diesem Buch werden Grundiagen und Anwendungen jener wissenschaftlichen Bemühungen dargestellt: Auf einen einleitenden Überblicksbeitrag folgen Analysen der Bedingungen, unter denen sich diagnostische Urteilsbildung vollzieht und als deren eine Konsequenz ein normativer Ansatz diskutiert wird. Die Beschreibung und Erklärung einzelner Stationen der diagnostischen Urteilsbildung, hier der Informationssuche und - kodierung, wird in weiteren Beiträgen vorgestellt. Schließlich werden Ansätze beschrieben, in denen Entscheidungshilfen für den Diagnostiker bereits erprobt worden sind. Sie machen deutlich, welche Wege sich dem Diagnostiker - dem Psychologen, wie auch dem Mediziner - zur Lösung seiner Fragestellung öffnen.

Band 22 *Sabine Lindenlaub*: Einstellungen und Handeln. Neue Sicht eines alten Problems. Göttingen, Toronto, Zürich: Verlag für Psychologie, Dr. C.J. Hogrefe 1984, 196 Seiten, DM 22,–.

Einstellungen sind ein zentrales Thema psychologischer Forschung. Auf die Frage, ob und wie, unter welchen Bedingungen sich Einstellungen – und analog Werte und Motive – auf das Verhalten auswirken, sind sehr unterschiedliche Antworten gegeben worden. In diesem Buch wird das Problem präzisiert und der Beitrag verschiedener Theorien zu seiner Lösung untersucht, wobei jeweils die Grundgedanken herausgearbeitet, Widersprüche und Lücken deutlich gemacht werden. Auf dieser Basis wird ein entscheidungstheoretischer Ansatz vorgestellt und mit anderen Lösungsansätzen kritisch verglichen. Im zweiten Teil wird eine empirische Untersuchung dargestellt, die mit methodischer Phantasie und großer Sorgfalt durchgeführt wurde, um den entscheidungstheoretischen Ansatz zu prüfen. Die Darstellung ermöglicht dem Leser, sich selber ein Urteil über Begründung und Durchführung der Datenerhebung, Datenauswertung und Dateninterpretation zu bilden.

Band 23 *Wolfgang Michaelis* und *Egon Stephan* (Hrsg.): Ausbildungsreform Psychologie. Argumente, Standpunkte, Forderungen. Göttingen, Toronto, Zürich: Verlag für Psychologie, Dr. C.J. Hogrefe 1984, 435 Seiten, DM 38,–.

Anfang des Jahres ist der Empfehlungsentwurf der Überregionalen Studienreformkommission Psychologie der Öffentlichkeit übergeben

worden. Die in diesem Band versammelten Standpunkte beziehen sich darauf, sind aber gleichzeitig überaktuell dadurch, daß Perspektiven aufgezeigt werden, die über die Betrachtungen der Reformkommission hinausweisen. Ohnedies bilden die Empfehlungen nur einen Rahmen für die Detailarbeit in den Universitäten selbst; sie werden schwerpunktmäßig erst in den neunziger Jahren wirksam. Beides sind Voraussetzungen dafür, daß dieser Band längerfristig als Diskussionshintergrund dienen kann.

Entsprechend einer eingangs vorgestellten Strukturkonzeption enthält der Band in vier Kapiteln Stimmen aus dem Blickwinkel der Wissenschaft (Heckhausen, Bredenkamp, Birbaumer u. Schlottke, Werthmann, Scheer), der Ausbildung (Steiger, Kugemann, Kraak, Schulte, Bielert, Rollett), des Berufsalltags (Jacobi, Hempel, Werner) und der Politik (Hockel, Röhrle, Wildt u. Bock, Groos). Das Spektrum der Gruppenzugehörigkeit der Autoren erstreckt sich von der Westdeutschen Rektorenkonferenz über die Studenten bis zu den Gewerkschaften. Den Rahmen für diese Äußerungen bilden eine problemgeschichtliche Einführung, ein Bericht über Kernpunkte der Empfehlungen der Reformkommission und ein Resumée. Der umfangreiche Anhang enthält Originaltexte bisheriger Prüfungsordnungen und fachpolitische Willensbekundungen. Ein Literaturverzeichnis mit 301 Referenzen bietet einen bibliographischen Überblick.

410

ANSCHRIFTEN DER AUTOREN

Prof. Dr. Heribert Adam
Simon Frazer-University, Department of Sociology,
Barnaby/Vancouver, Canada

Priv. Doz. Dr. Dorothea Bender-Szymanski
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung,
Schloßstr.29, 6000 Frankfurt/M. 90

Dr. Ursula Fehnemann
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung,
Schloßstr. 29, 6000 Frankfurt/M. 90

Prof. Dr. Theodor Hanf
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung,
Schloßstr. 29, 6000 Frankfurt/M. 90

Dr. Hermann-Günter Hesse
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung,
Schloßstr. 29, 6000 Frankfurt/M. 90

Prof. Dr. Bernhard Kraak
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung,
Schloßstr. 29, 6000 Frankfurt/M. 90

Prof. Dr. Antoine Nasri Messarra
Université Libanaise, Faculté des sciences de communication,
Beyrouth, Liban

Prof. Dr. Lawrence Schlemmer
University of Natal. Center for Applied Social Sciences, Durban,
South Africa

Rezensenten

Prof. Dr. Hans-Jürgen Apel
Universität Köln, Abteilung für allgemeine Didaktik und Schulpädagogik, Postfach 410 720, Gronewaldstr. 2, 5000 Köln 41

Dr. Botho v. Kopp
Kyotio-University. Faculty of Education, Yoshida Honmachi, Sakyo-ku, 606 Kyotio, Japan

Rezensenten aus dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Schloßstr. 29, 6000 Frankfurt/M. 90:

Dr. Ursula Fehnemann
Dr. Christoph Führ
Priv. Doz. Dr. Reinhold S. Jäger
Dr. Michael Kelpanides
Dr. Rolf Kühn

412

Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung

Im Auftrag des Forschungskollegiums des
Deutschen Instituts für Internationale
Pädagogische Forschung

herausgegeben
von

Hermann Avenarius, Hansgeorg Bartenwerfer,
Theodor Hanf, Bernhard Kraak, Wolfgang Mitter,
Hasso v. Recum, Rolf Vente

1. Jg. 1984

BÖHLAU VERLAG KÖLN WIEN

413

Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung

Im Auftrag des Forschungskollegiums des
Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung

herausgegeben von

Prof. Dr. Hermann Avenarius, Prof. Dr. Hansgeorg Bartenwerfer,
Prof. Dr. Theodor Hanf, Prof. Dr. Bernhard Kraak,
Prof. Dr. Wolfgang Mitter, Prof. Dr. Hasso v. Recum,
Prof. Dr. Rolf Vente

Geschäftsführender Herausgeber:	Prof. Dr. Hasso v. Recum
Redaktion:	Dr. Rosemarie Klaus-Roeder
Anschrift von Herausgebern und Redaktion:	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung Schloßstraße 29-31, Postfach 90 02 80 D-6000 Frankfurt a. M. 90

Der Jahrgang umfaßt 2 Hefte (insgesamt ca. 320 Seiten).

Manuskripte und **Rezensionsexemplare** bitten wir, an die Redaktion zu richten.

Manuskripte sind, möglichst nach Anfrage, in satzfertigem Zustand, einseitig beschrieben zu übersenden. Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Haftung übernommen. Die Verfasser tragen für ihre Beiträge die Verantwortung. Eine Verpflichtung zur Aufnahme von Entgegnungen besteht nicht. – Die Auswahl der Arbeiten zur Rezension behält sich die Redaktion vor. Rücksendung unverlangt zugesandter Rezensionsexemplare kann nicht vorgenommen werden.

Autorenkorrekturen gehen, soweit sie mehr als 10% der Satzkosten eines Beitrags ausmachen, zu Lasten des Verfassers.

Sonderdrucke: Jeder Verfasser erhält kostenlos 20 Sonderdrucke eines Beitrags, weitere (höchstens 30) liefert der Verlag zum Preis von DM 0,15 je Seite. Sie sind vor Drucklegung zu bestellen.

Werbeanzeigen und Beilagen besorgt der Verlag (Niehler Straße 272-274, D-5000 Köln 60).

Die in dieser Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Übersetzung, Nachdruck- auch von Abbildungen-, Vervielfältigung auf photomechanischem oder ähnlichem Wege oder im Magnettonverfahren, Vortrag, Funk, und Fernsehsendung sowie Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen – auch auszugsweise – bleiben vorbehalten. Werden von einzelnen Beiträgen oder Teilen von ihnen einzelne Vervielfältigungsstücke im Rahmen des § 54 UrhG hergestellt und dienen diese gewerblichen Zwecken, ist die dafür nach Maßgabe des Gesamtvertrages zwischen der Inkassostelle für urheberrechtliche Vervielfältigungsgebühren GmbH, D-6000 Frankfurt/M., Großer Hirschgraben 17-21, und dem Bundesverband der Deutschen Industrie e.V., D-5000 Köln, Habsburgerring 2-12, vom 15. 7. 1970 zu zahlende Vergütung an die Inkassostelle zu entrichten. Die Vervielfältigungen sind mit einem Vermerk über die Quelle und den Vervielfältiger zu versehen. Erfolgt die Entrichtung der Gebühren durch Wertmarken der Inkassostelle, so ist für jedes vervielfältigte Blatt eine Marke im Werte von DM 0,40 (bzw. DM 0,15) zu verwenden.

© by Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung,
Schloßstraße 29-31, Postfach 90 02 80, D-6000 Frankfurt am Main 90

Satz und Druck: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

ISSN 0176-3806

INHALT

HEFT 1

EDITORIAL 1

I. BEITRÄGE

Wolfgang Mitter: 3
Multikulturalität und Zweisprachigkeit im sowjetischen Bildungswesen

Wolfgang Hörner: 41
Zum Verhältnis von Schule und Wirtschaft: das Beispiel der Berufsorientierung
– Ein Beitrag der Vergleichenden Erziehungswissenschaften –

Christoph Kodron: 55
Schule und Minderheiten in den Europäischen Gemeinschaften
– Heutiger Stand und Zukunftsperspektiven –

Cornelia Mattern: 69
Private Bildungsfinanzierung und Theorie der öffentlichen Güter

Manfred Weiß: 95
Zu einigen Implikationen einer Expansion privater Bildungsangebote
– Stellungnahme zum Beitrag von Cornelia Mattern –

Clive Hopes: 111
Schulleiterauswahl und Schulleiterausbildung in Hessen und Rheinland-Pfalz

415

Dietlinde Nord-Rüdiger und Bernhard Kraak: Motivation und Strategien der beruflichen Weiterbildung 127

Peter Jehle und Dirk Randoll: Elternberatung bei Kindern mit beginnendem Stottern
– Entwicklung und Erprobung eines Beratungsprogramms – 141

Rolf Kühn: Vorhersagbarkeit von Schulnoten mit Hilfe zweier Intelligenztests 169

Hermann Zayer und Berthold Schaaf: Computersimulation im Unterricht und Didaktik: Ergebnis einer Modellkonstruktion 181

II. REZENSIONEN 197

III. ANKÜNDIGUNGEN UND HINWEISE 223

ANSCHRIFTEN DER AUTOREN 229

HEFT 2

EDITORIAL 231

Hans Heckel zum 80. Geburtstag 233

I. BEITRÄGE

Education in Culturally Segmented States
Issues – Policies – Perspectives 239

Introduction 239
Einführung 241

Heribert Adam: Combatting Racism 243

Lawrence Schlemmer:
Education and Change in South Africa 253

Antoine Nasri Messarra:
Le système éducatif libanais et la sauvegarde des identités culturelles 267

Theodor Hanf:
The Political Function of the Educational System in Culturally Segmented States 281

Bernhard Kraak:
Die Verantwortung der Wissenschaftler für die Folgen 301

Ursula Fehnemann:
Die Entwicklung im Recht des Schulbeginns der Bundesländer seit 1975 313

Hermann-Günter Hesse und Dorothea Bender-Szymanski:
Auswirkungen schulischer und außerschulischer Erziehung auf die kognitive Entwicklung 343
– Eine Problematisierung aufgrund neuerer interkultureller psychologischer Forschung –

II. REZENSIONEN 371

III. ANKÜNDIGUNGEN UND HINWEISE 401

ANSCHRIFTEN DER AUTOREN 404

Arbeitslosigkeit

Strategien zur Überwindung

Mit Beiträgen von Helmut Kohl, Johannes Rau, Hans-Dietrich Genscher, Franz-Josef Strauß, Eckhard Stratmann, Heinrich Franke, Ernst Breit, Otto Esser, Joseph Kardinal Höffner, EKD.

Hg. von Manfred Reimer

VIII, 112 Seiten. Broschiert. ISBN 3-412-04084-3. DM 12,-

Inhalt:
Staat und Parteien zur Arbeitslosigkeit: Helmut Kohl, Ursachen der Arbeitslosigkeit und Strategien zu ihrer Überwindung; Johannes Rau, Die Zukunft der Arbeit; Hans-Dietrich Genscher, Die Politik der F.D.P. zur Überwindung der Arbeitslosigkeit; Franz-Josef Strauß, Mit mehr Flexibilität und Phantasie, Leistungsbereitschaft und Unternehmenswille: Arbeit für alle; Eckhard Stratmann, Sinnvolle Arbeit für alle! Konzept gegen Arbeitslosigkeit; Heinrich Franke, Beschäftigungs- und Arbeitsmarktpolitik der Bundesregierung;
Gesellschaft und Kirche zur Arbeitslosigkeit: Ernst Breit, Strategien zur Überwindung der Arbeitslosigkeit; Otto Esser, Strategien zur Überwindung der Arbeitslosigkeit: Die Sicht der Arbeitgeber; Joseph Kardinal Höffner, Arbeit und Arbeitslosigkeit; Kundgebung der 6. Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland auf ihrer 5. Tagung zur Verantwortung der Kirche für die Arbeitswelt heute.

Böhlau Verlag Köln Wien

Studien zur Internationalen Erwachsenenbildung

Beihefte zum Internationalen Jahrbuch der Erwachsenenbildung

Herausgegeben von Joachim H. Knoll

Band 1: **Erwachsenenbildung in Südostasien**
Von Peter Failer. 1981. XVI, 412 S., zahlr. Tab. und Schemata im Text. Br. DM 88,—. ISBN 3-412-03780-X

Band 2: **Erwachsenenbildung als Gegenstand der internationalen Diskussion**
Dargestellt am Beispiel der UNESCO »Recommendation on the Development of Adult Education« und am Prinzip des lebenslangen Lernens. Von Ute Günther. 1982. IX, 342 S. Br. DM 64,—. ISBN 3-412-02681-6

Band 3: **Lernbedingungen und Lernen Erwachsener in HSA- und FOR-Lehrgängen des zweiten Bildungswegs**
Von Jürgen Walter. 1982. VIII, 471 S. Br. DM 88,—
ISBN 3-412-01182-7

Band 4: **Universitäre Erwachsenenbildung**
Die deutschen Hochschulen von der Populärbildung zum weiterbildenden Studium. Von Wolfgang H. Swoboda. 1983. X, 314 S. Br. DM 58,—. ISBN 3-412-00283-6

Band 5: **Erwachsenenbildung und Gesetzgebung**
Entstehung, Praxis und Auswirkung des Niedersächsischen Gesetzes zur Förderung der Erwachsenenbildung (1970 bis 1981). Von Joachim H. Knoll, Franz Pöggeler und Wolfgang Schulenberg. 1983, XVIII, 384 S. Br. DM 58,—
ISBN 3-412-03583-1

Böhlau Verlag Köln · Wien

Erziehung und die Vielfalt der Kulturen

Der Beitrag der Vergleichenden Erziehungswissenschaft

Bericht der 11. Konferenz der Comparative Education Society in Europa (Würzburg, 3.–8.7.1983).

Hg. von Wolfgang Mitter und James Swift.

Bildung und Erziehung, Beihefte, Bd. 2/I–II. 2 Bde. Zus. ca. 620 S. Br. ISBN 3-412-03284-0. Ca. DM 98,—

Inhalt: W. Mitter, Education and the diversity of cultures . . .; M. Laeng: Culture et multiculturalisme entre le passé et l'avenir; N. Uygur, Sprache, Kultur und Erziehung – eine Besinnung über die gegenwärtige Multikulturalität in Westeuropa; M.O.A. Durojaiye, Multiculturalism – a challenge for African education; B. Dilger, Ein makroskopischer Vergleich sowjetischer und chinesischer Nationalitätenpolitik im Bildungswesen; P. Orefice: Un problème de l'éducation multiculturelle: Le rapport entre „connaissances disciplinaires" et „connaissances communes"; M. Soëtard: Education (multi)cultural(isme) et . . . sauvagerie essentielle – approche philosophique et historique; S. Kokhuis, Educational theory in a transcultural perspective . . .; C.G. Guadilla, Hegemony and theoretical production – dependency of peripheral countries on the scientific discourse of the „center" paradigms; R.M. Ibañez, Bases et conditions pour une éducation multiculturelle; W. Stephan, Education in multicultural societies: . . .; O. Anweiler/F. Kuebart: „Internacional'noe vospitanie" und „multicultural education" – Aspekte eines Vergleichs zweier politisch-pädagogischer Konzepte . . .; J.J. Smolicz, Multiculturalism and an overarching framework of values: Educational responses to assimilation, interaction and separatism in ethnically plural societies; G. Donmall, Form and function of language in pluralist societies: . . .; R.K. Goodenow, Multicultural education: A fifty year perspective on policy issues; T. Kozma, Multiculturalism and educational development in Hungary; J. Tusquets, Alternatives du bilinguisme en Catalonie; N. Grant, Multiculturalism and multicultural education: The case of Scotland; Henk Van daele, Politics and educational change in trilingual Belgium; M. Petty, The Argentine educational system and its impact on peripheral regions; F. Lunetta, Die ethnisch-sprachlichen Minderheiten in Italien unter dem Aspekt der Identitätswahrung in Gesellschaft und Schule; M.B. Sutherland, Assimilations and incompatibilities in the education of immigrants' children; A.M. Goguel, Les jeunes d'origine étrangère et l'école franaise: . . .; C. Brock, West Indians in Britain and their education . . .; M. Crespo and G. Pelletier, Academic performance and social integration among Montréal young immigrants . . .; F.O. Radtke, Magische Praxis – Ursprünge und Folgen der Maßnahmen-Pädagogik; R. Hayhoe and J. Henze, Chinese-Western scholarly exchange: A challenge for Comparative Education; N'sougan Agblemagnon, Appel de la communauté scientifique et universitaire africaine en faveur d'une véritable communication interculturelle dans la domaine de l'éducation; A.D. Marquez/E. Sobrino, L'Amérique Latine et les Caraibes: Racines, apports, réidentification et projet culturel; Ch. Inglis, The role of multiculturalism in Singapore's education system; R. Nestvogel, Education and society in Algeria: Disparities between intentions and achievements; H. Simon-Hohm, Afrikanische Sozialisation im Widerspruch zwischen modernen und traditionellen Gesellschaftsnormen; E. King, The expanding frontier of pluralism; M. Pechersk, Jugendliche in Polen und ihre Vorbereitung zur Berufsarbeit; B. Meyer, Youth and social change: The emergence of an alternative society; B. Holmes, Cultural diversity and education (General Report) M. McLean, Ethnic initiatives in education: Private supplemantary schools with special reference to Englang and Wales; B.R. Porter, Families and schools: Co-stewards for multicultural education; D. Turner, Educational choices and minority communities; L. Boucher, Integration of immigrants: Some Swedish perspectives; M. Téfiani, Education et diversité culturelle; R. Süßmuth, Abgedrängt in die Arbeitslosigkeit? Junge Frauen zwischen Arbeitslosigkeit und Selbsthilfe.

Bereits erschienen:

Sekundarschulbildung und Hochschule. From Secondary to Higher Education Erfahrungen und Probleme in Großbritannien und der Bundesrepublik Deutschland. Hg. von Oskar Anweiler und Arthur G. Hearnden. 1983. Bildung und Erziehung, Beiheft 1. XII, 293 S., Tab. u. Abb. i. T. Br. ISBN 3-412-02082-6. DM 54,—

Böhlau Verlag Köln Wien

STUDIEN UND DOKUMENTATIONEN ZUR DEUTSCHEN BILDUNGSGESCHICHTE

Deutsches Intitut für Internationale Pädagogische Forschung – Forschungsstelle für Bildungsgeschichte – Hg. von Christoph Führ und Wolfgang Mitter

Eine Auswahl:

7 **Schule und Eltern in der Weimarer Republik.** Von Luise Wagner- Winterhager. 1979. 393 S. Br. 3-412-05982-X. 38,—

8 **Zur Sozialgeschichte der preußischen Provinzialgewerbeschulen im 19. Jh.** Von Christiane Schiersmann. 1979. 520 S. Br. 3-412-06082-8. 48,—

9 **Umerziehung in der britischen Zone 1945—1949.** Von Günter Pakschies. 1979. 421 S. Br. 3-412-06182-4. 38,—

10 **Zum Bildungsgesamtplan d. Bund-Länder-Kommission.** Die Einführung des Art. 91 b in d. Grundgesetz u. d. Prozeß d. Bildungsplanung. Von Karin S. Poeppelt. 1978. 395 S. Br. 3-412-06282-0. 38,—

11 **Staat und höhere Schule.** Ein Beitrag z. dt. Bildungsverfassung vom Anfang d. 19. Jhs. bis zum 1. Weltkrieg. Von Helga Romberg. 1979. 659 S. Br. 3-412-06382-7. 58,—

12 **Schulreform im aufgeklärten Absolutismus.** Mit Quellenanhang. Von Hanno Schmitt. 1979. 508 S. Br. 3-412-06482-3. 48,—

13 **Schulreform in der britischen Zone v. 1945—1949.** Von Maria Halbritter. 1979. 434 S. Br. 3-412-06582-X. 42,—

14 **Die preußische Fortbildungsschule.** Eine Studie zum Problem der Hierarchisierung beruflicher Schultypen im 19. Jh. Von Klaus Harney. 1980. 217 S. Br. 3-412-06682-6. 32,—

15 **Bildung und Auslese.** Von Peter Koppenhöfer. 1980. 514 S. Br. 3-412-06782-2. 48,—

16 **Zur Theorie und Praxis des Gymnasialunterrichts (1900—1930).** Von Benno Schmoldt. 1980. 387 S. Br. 3-412-06882-9. 42,—

17 **Bewahranstalt — Kleinkinderschule — Kindergarten.** Aspekte nichtfamiliärer Kleinkindererziehung in Deutschland im 19. Jh. von Brigitte Zwerger. 1980. 343 S. Br. 3-412-06982-5. 38,—

18 **Schulpädagogen in der 2. Hälfte des 19. Jhs.** Von Dieter Henk. 1981. 223 S. Br. 3-412-07082-3. 32,—

19 **Der Nationalsozialistische Lehrerbund.** Von Willi Feiten. 1981. 350 S. Br. 3-412-07182-X. 38,—

20 **Erziehung und Volksbildung in Altwürttemberg.** Von Michael Herbert. 1982. 530 S. Br. 3-412-07282-6. 54,—

21 **Pädagogik und Politik in der preußischen Reformzeit.** Von Heinz Stübig. 1982. 121 S. Br. 3-412-07382-2. 24,—

22 **Funktionen der Schule.** Hist.-systemat. Analysen zur Scolarisation. Von Theodor Ballauff. 2., unv. Aufl. 1984. 516 S. Br. 3-412-07482-9. 48,—

23 **Das braunschweigische Gymnasium in Staat und Gesellschaft.** Von Bernd Schönemann. 1983. 250 S. Br. 3-412-00183-X. 42,—

24 **Universitätsreform in der britischen Zone Deutschlands.** Von David Phillips. 1984. XI, 202 S. Br. 3-412-01283-1. 34,—

25 **Das preußische Gymnasium in den Rheinlanden und Westfalen 1814—1848.** Die Modernisierung d. traditionellen Gelehrtenschulen durch die preußische Unterrichtsverwaltung. Von Hans-Jürgen Apel. 1984. XI, 341 S. Br. 3-412-09683-0. 54,—

BÖHLAU VERLAG KÖLN WIEN

STUDIEN UND DOKUMENTATIONEN ZUR VERGLEICHENDEN BILDUNGSFORSCHUNG

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
Herausgegeben von Wolfgang Mitter

Eine Auswahl:

11 **Hochschulzugang in Europa.** Hg. von Wolfgang Mitter. 1981. 275 S. Br. 3-412-09382-3 DM 28,–

12 **Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland.** Von Christoph Führ. 1979. 202 S. Br. 3-412-09482-X DM 22,–

13 **Das europäische Bildungswesen im Prozeß seiner Internationalisierung.** Von Klaus Winter. 1980. 419 S. Br. 3-412-09582-6 DM 48,–

14 **Die jüdische Tradition und das Konzept des autonomen Lernens.** Von Jürgen Graff. 1980. 241 S. Br. 3-412-09682-2 DM 32,–

15/1 **Hochschulen in der Sowjetunion.** Von Leonid Novikov. 1981. 275 S. Br. 3-412-09782-9 DM 34,–

15/2 **Hochschulen in Ungarn.** Von Laszlo Hegedüs. 1981. 396 S. Br. 3-412-09882-5 DM 45,–

15/3 **Hochschulen in der CSSR.** Von Botho von Kopp. 1981. 432 S. Br. 3-412-09982-1 DM 48,–

15/4 **Hochschulen in der DDR.** Eine Untersuchung zum Verhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem. Von Gerlind Schmidt. 1983. XV, 297 S. Br. 3-412-03582-3 DM 48,–

16 **Hochschulstudium und Berufseingliegliederung in sozialistischen Staaten.** Von Laszlo Hegedüs, Botho von Kopp und Gerlind Schmidt. 1983. XI, 455 S. Br. 3-412-03682-X DM 68,–

17 **Primarschulen in England.** Von Helmut Sienknecht. 1981. 432 S. Br. 3-412-10082-X DM 34,–

18 **Professionalisierung in der dänischen Erwachsenenbildung.** Von Norbert Vogel. 1981. 547 S. Br. 3-412-10182-6 DM 48,–

19 **Unterricht und Erziehung im italienischen Bildungswesen.** Von Arnold Ernst. 1981. 181 S. Br. 3-412-10282-2 DM 26,–

20 **Das deutsch-französische Verhältnis im Spiegel von Kultur und Sprache.** Von Bernard Trouillet. 1981. 516 S. Br. 3-412-10382-9 DM 48,–

21 **Bildungsreform in Spanien 1970-1980.** Von Maria Miclescu. 1982. 217 S. Br. 3-412-10484-5 DM 24,–

22/1 **Lehrerbildung für multikulturelle Schulen.** Internationale Entwicklung im Vergleich. Von Peter Döbrich, Christoph Kodron, James Lynch und Wolfgang Mitter. 1983. Ca. 120 S. Br. 3-412-03483-5 Ca. DM 20,–

22/2 **Lehrerbildung für den Unterricht behinderter Kinder.** Eine vergleichende Analyse und Länderstudie. Hg. von Peter Döbrich, Christoph Kodron und James Lynch. 1983. Ca 220 S. Br. 3-412-05282-5 Ca. DM 34,–

22/3 **Bibliographie zur Lehrerbildung für multikulturelle Schulen.** Hg. von Peter Döbrich und Hartmut Müller. 1982. 465 S. Br. 3-412-10582-1 DM 19,–

23 **Die sozialistische Schule zwischen Lernen und Erziehen.** Eine vergleichende Studie über den Erziehungsauftrag der Schule in der „entwickelten sozialistischen Gesellschaft". Von Botho von Kopp. 1983. VIII, 213 S. Br. 3-412-10682-8 DM 36,–

24 **Afrikanische Kindheit und koloniales Schulwesen.** Erfahrungen aus Kamerun. Von Hildegard Simon-Hohm. 1983. XII, 349 S. Br. 3-412-01183-5 DM 54,–

25 **Kann die Schule Erziehen?** Erfahrungen, Probleme und Tendenzen im europäischen Vergleich. Hg. von Wolfgang Mitter. 1983. VIII, 330 S. Br. 3-412-01383-8 DM 52,–

26 **Gesamtschulen in Europa - Comprehensive Schools in Europe.** Ergebnisse eines europäischen Kolloquiums. Hg. v. K. Dahmen, D. Breitenbach, W. Mitter, H.-H. Wilhelmi. Ca. 300 S. Br. 3-412-07983-9 DM 45,–

27 **Lehrerbildung und Entprofessionalisierung.** Europäische Ansätze zu einem erweiterten Praxisverständnis. Hg. von Rita Süßmuth. Ca. 200 S. Br. 3-412-01384-6 Ca. DM 32,–

BÖHLAU VERLAG KÖLN WIEN

QUELLEN UND DOKUMENTE ZUR GESCHICHTE DER BERUFSBILDUNG IN DEUTSCHLAND

Herausgegeben von Karlwilhelm Stratmann unter Mitarbeit von Klaus Kümmel und Günter Pätzold

Reihe A: 20. Jahrhundert

1 **Quellen und Dokumente zur betrieblichen Berufsbildung 1918-1945.** Hg.: Günter Pätzold. 1980. XVII, 357 S. Ln. DM 96,– ISBN 3-412-05679-X

2 **Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsbildung 1918-1945.** Hg.: Klaus Kümmel. 1980. XIV, 337 S. Ln. DM 96,– ISBN 3-412-05779-7

3 **Quellen und Dokumente zur betrieblichen Berufsbildung 1945-1980.** Hg.: Günter Pätzold. 2 Bände. In Vorbereitung.

4 **Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsbildung 1945-1982.** 2 Halbbände. Hg.: Gustav Grüner unter Mitarbeit von Wolfgang Scherer und Wolfgang Derkau. 1983. 4/1: XVIII, 316 S., 4/2: IV, S. 317–640. Ln. Zus. DM 198,– ISBN 3-412-03683-8

5 **Zur Geschichte des Berufsbildungsgesetzes 1875-1981.** Hg.: Günter Pätzold. 1983. X, 318 S. Ln. DM 96,– ISBN 3-412-02382-5

Reihe B: 19. Jahrhundert

1 **Quellen und Dokumente zur Berufsbildung 1800-1869.** Hg.: Karlwilhelm Stratmann und Anne Schlüter. 1983. X, 320 S. Ln. DM 96,– ISBN 3-412-02182-2

2 **Quellen und Dokumente zur betrieblichen Berufsbildung 1869-1918.** Hg.: Anne Schlüter und Karlwilhelm Stratmann. 1984. Ca. 320 S. Ln. Ca. DM 96,– ISBN 3-412-02684-0

3 **Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsbildung 1869-1918.** Hg.: Hanns-Peter Bruchhäuser und Antonius Lipsmeier. 1984. Ca. 320 S. Ln. Ca. DM 96,– ISBN 3-412-03384-7

Reihe C: Ausgewählte Problembereiche und Lösungskonzepte

1 **Quellen und Dokumente zur weiblichen Berufsbildung.** Hg.: Anne Schlüter. Ca. 320 S. Ln. Ca. DM 96,–

BÖHLAU VERLAG KÖLN WIEN

Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung

BEST COPY AVAILABLE

2. Jahrgang 1985 Heft 1

424

Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung

Im Auftrag des Forschungskollegiums des
Deutschen Instituts für Internationale
Pädagogische Forschung

herausgegeben
von

Hermann Avenarius, Hansgeorg Bartenwerfer,
Theodor Hanf, Bernhard Kraak, Wolfgang Mitter,
Hasso v. Recum, Rolf Vente

2. Jahrgang 1985 Heft 1

BÖHLAU VERLAG KÖLN WIEN

Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung

Im Auftrag des Forschungskollegiums des
Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung

herausgegeben von

Prof. Dr. Hermann Avenarius, Prof. Dr. Hansgeorg Bartenwerfer,
Prof. Dr. Theodor Hanf, Prof. Dr. Bernhard Kraak,
Prof. Dr. Wolfgang Mitter, Prof. Dr. Hasso v. Recum,
Prof. Dr. Rolf Vente

Geschäftsführender Herausgeber:	Prof. Dr. Hasso v. Recum
Redaktion:	Dr. Rosemarie Klaus-Roeder
Anschrift von Herausgebern und Redaktion:	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung Schloßstraße 29-31, Postfach 90 02 80 D-6000 Frankfurt a. M. 90

Der Jahrgang umfaßt 2 Hefte (insgesamt ca. 320 Seiten).

Manuskripte und **Rezensionsexemplare** bitten wir, an die Redaktion zu richten.

Manuskripte sind, möglichst nach Anfrage, in satzfertigem Zustand, einseitig beschrieben zu übersenden. Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Haftung übernommen. Die Verfasser tragen für ihre Beiträge die Verantwortung. Eine Verpflichtung zur Aufnahme von Entgegnungen besteht nicht. - Die Auswahl der Arbeiten zur Rezension behält sich die Redaktion vor. Rücksendung unverlangt zugesandter Rezensionsexemplare kann nicht vorgenommen werden.

Autorenkorrekturen gehen, soweit sie mehr als 10% der Satzkosten eines Beitrags ausmachen, zu Lasten des Verfassers.

Sonderdrucke: Jeder Verfasser erhält kostenlos 20 Sonderdrucke eines Beitrags, weitere (höchstens 30) liefert der Verlag zum Preis von DM 0,15 je Seite. Sie sind vor Drucklegung zu bestellen.

Werbeanzeigen und Beilagen besorgt der Verlag (Niehler Straße 272-274, D-5000 Köln 60).

Die in dieser Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Übersetzung, Nachdruck- auch von Abbildungen-, Vervielfältigung auf photomechanischem oder ähnlichem Wege oder im Magnettonverfahren, Vortrag, Funk, und Fernsehsendung sowie Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen - auch auszugsweise - bleiben vorbehalten. Werden von einzelnen Beiträgen oder Teilen von ihnen einzelne Vervielfältigungsstücke im Rahmen des § 54 UrhG hergestellt und dienen diese gewerblichen Zwecken, ist die dafür nach Maßgabe des Gesamtvertrages zwischen der Inkassostelle für urheberrechtliche Vervielfältigungsgebühren GmbH, D-6000 Frankfurt/M., Großer Hirschgraben 17-21, und dem Bundesverband der Deutschen Industrie e.V., D-5000 Köln, Habsburgerring 2-12, vom 15. 7. 1970 zu zahlende Vergütung an die Inkassostelle zu entrichten. Die Vervielfältigungen sind mit einem Vermerk über die Quelle und den Vervielfältiger zu versehen. Erfolgt die Entrichtung der Gebühren durch Wertmarken der Inkassostelle, so ist für jedes vervielfältigte Blatt eine Marke im Werte von DM 0,40 (bzw. DM 0,15) zu verwenden.

© by Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung,
Schloßstraße 29-31, Postfach 90 02 80, D-6000 Frankfurt am Main 90

Satz und Druck: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

ISSN 0176-3806

INHALT

I. BEITRÄGE

Konrad Widmer:
Pädagogik im Dilemma zwischen Theorie und Praxis
– Eine wissenschaftstheoretische Fingerübung – 1

Bernd Dewe:
Erwachsenengerechte Didaktik in der (wissenschaftlichen) Weiterbildung
– Eine Kontroverse - 29

Ursula Backes und Dieter Sadowski:
Organisatorische Determinanten effizienter Forschung 59

Horst Weishaupt:
Die finanziellen Ressourcen der Bildungsforschung 81

Benno Schmoldt:
Schulpädagogische Zeitgeschichte in Deutschland 1945 bis 1968 aus der Perspektive Berlins
– Aspekte für Forschungsaufgaben – 113

Hans Merkens:
Zur Funktion von Schule und Unterricht in Schuleinzugsgebieten mit hohem Anteil türkischer Arbeitermigranten 129

Gerhard Seidel:
Zur Forschungslogik von Strukturmodellen 149

II. REZENSIONEN 161

III. ANKÜNDIGUNGEN UND HINWEISE 181

ANSCHRIFTEN DER AUTOREN 187

MITTEILUNGEN DER GESELLSCHAFT ZUR FÖRDERUNG PÄDAGOGISCHER FORSCHUNG (GFPF)

I. BEITRÄGE

Konrad Widmer

Pädagogik im Dilemma zwischen Theorie und Praxis

- Eine wissenschaftstheoretische Fingerübung -

Zusammenfassung:

Genügen Alltagsleitlinien zur Lösung pädagogischer Probleme nicht mehr, ruft man nach wissenschaftlichen Erkenntnissen und begründbaren Handlungsinitiativen. Der Streit aber, ob Pädagogik eine Wissenschaft sei, ist noch nicht beigelegt. Er beruht vor allem auf der Interpretation des Spielraumes der Aussagegültigkeit von Theorien. Für die theoretische Erklärung komplexer pädagogischer Probleme werden oft metapädagogische Denkmodelle aus Psychologie, Soziologie oder Systemtheorie, Kybernetik verwendet. Der Autor stellt die These auf, daß Pädagogik drei zentrale spezifische Aspekte aufweise, die jeweils methodisch unterschiedlich anzugehen sind: "Sinn und Ziel" als anthropologisch-philosophische Forschung, "pädagogisch relevante Fakten" als empirische Realforschung, "pädagogischer Handlungsvollzug" als Entwicklungs-, Begleit- und Innovationsforschung. Daraus werden Ansätze für eine integrative Pädagogik skizziert.

Summary:

Scientific knowledge is called for in case of insufficient everyday guidelines for resolving educational problems. But the quarrel about the status of pedagogy as a science is still going on. The disagreement is especially about the scope of the propositional validity of theories. The explanation of complex educational problems is often done by a resort to metapedagogical models from psychology, sociology or from systems theory or cybernetics. The author argues that pedagogy as a scientific discipline shows three basic and specific aspects, which have to be approached by different methods: 'Meaning and educational goals' by philosophical-anthropological research, 'pedagogically relevant facts' by empirical research, 'educational action' by developmental, guiding and innovational research. In front of this the author outlines some possibilities of an integrative pedagogy.

1 Einleitung und Fragestellung

Pädagogik als Wissenschaft ist sehr jung.[1] Erstmals hat sie sich bei Herbart als Wissenschaft etabliert. Seither steht sie in kaum lösbaren Gegensätzen:

- An allen Universitäten gibt es Lehrstühle für Erziehungswissenschaften, aber der Pädagogik traut man, im Gegensatz zu anderen Sozialwissenschaften, wie Wirtschaftswissenschaft, Psychologie, Soziologie u.a., kaum Wissenschaftlichkeit zu. Sie ringt ständig um ihr Selbstverständnis.
- Inzwischen sind viele Modelle und Theorien "auf dem Markt", die sich oft bekämpfen, so daß sich gelegentlich erzieherisch Tätige abwenden und eine Theoriefeindlichkeit entwickeln, auf die sie noch stolz sind.
- Es wird behauptet, erziehen könne man nicht lernen, vor allem nicht aus pädagogischen Theorien; dennoch, wenn Eltern, Lehrer oder Schulbehörden in Nöten und Konflikten sind, suchen sie Beratung und Betreuung bei denen, die Pädagogik studiert haben und hoffen von ihnen, daß diese aus einer gewissen objektiven Distanz heraus helfen könnten.

Solche Widersprüche könnten vermehrt aufgezählt werden. Sie werfen Fragen auf, für die vorläufige Antworten versucht werden:

- Was geschieht im pädagogischen Vollzug?
- Wie steuert und begründet der "nicht-theoretisch" Handelnde sein Verhalten?
- Worin unterscheidet sich seine Argumentation von einer möglichen wissenschaftlichen Argumentation?
- Welche Dimensionen zeichnen wissenschaftlich-pädagogische Fragestellungen aus?
- In welchen Erziehungsverhältnissen stehen pädagogische Theorien zum pädagogischen Handeln?

Die hier versuchten Antworten sind als *heuristischer Versuch* zu verstehen. Sie erheben keinen andern Anspruch als den, "Fingerübungen" zu sein. Wir bedienen uns der hermeneutisch-interpretativen Methode, welche beschreibend, aber auch kausal fragend und final deutend arbeitet.

429

2 Faktoren des pädagogischen Handelns

Eine Situation ist dann eine pädagogische Situation, wenn das Verhalten von Menschen verändert, oder erwünschtes Verhalten beibehalten werden soll, wenn für Veränderungen oder Beibehaltungen Rahmenbedingungen, Institutionen oder Hilfsmittel umstrukturiert oder neu geschaffen werden müssen. Immer handelt es sich in einer pädagogischen Situation um eine besondere Form der Beeinflussung. Pädagogische Beeinflussung hat mit allen anderen Formen von Beeinflussung, z.B. mit Manipulation gemeinsam, daß etwas oder jemand seine Struktur oder sein Verhalten ändern oder bewußt beibehalten soll. Im Zentrum stehen Interaktionen zwischen Menschen, von denen die einen eher die Funktion der Beeinflusser, die andern die Funktion der Beeinflussten haben. Folgende Merkmale bestimmen, etwa im Gegensatz zur Manipulation, die pädagogischen Interaktionen:

- Der Beeinflussungsprozeß verläuft nicht eindimensional, sondern reversibel (Eltern verändern sich in ihrem Erleben und Verhalten durch die Anwesenheit und durch die Reaktionen ihrer Kinder).
- Mittel und Wege sind im allgemeinen transparent.
- Der entscheidende Unterschied zur Manipulation aber besteht darin, daß pädagogische Beeinflussung zum Wohl des Educanden geschieht, daß institutionelle Strukturveränderungen (z.B. Schulreformen) in letzter Absicht der Entwicklung und dem Gedeihen der zu Erziehenden dienen oder Hindernisse der Entwicklung beseitigt werden.
- Pädagogische Beeinflussung kann intentional geschehen, wenn Ziele, Mittel und Wege bekannt sind. Unter pädagogischer Beeinflussung müssen aber auch die nicht-intentionalen Wirkfaktoren eingereiht werden, wie etwa Begegnungs- und Rollenfunktionen, Freizeitstil der Familie, unbeabsichtigte Interaktionen aus der Persönlichkeitsstruktur der Erzieher, Einwirkungen kultureller, politischer, klimatischer und sozialer Strukturen.

3 Die Alltagssteuerung des pädagogischen Handelns durch individuelle und kollektive Leitlinien

Jedermann hat Erziehung und Schulung erfahren und erlitten. Wir sind in sozialen Feldern aufgewachsen, in denen pädagogische Beeinflussung geschah, in der Familie, im Kindergarten, in der Schule, in der Berufsausbildung, in Jugendorganisationen, in der Nachbarschaft und im Staat. Pädagogische Beeinflussung vollzieht sich nicht nur als

pathisch Erleidender, sondern auch als aktiv Handelnder, als Vater oder Mutter, als Lehrer, als Lehrmeister, als Verkehrsteilnehmer, als Jugendgruppenleiter, als Bürger. Ob als pathisch Erduldender oder als aktiv Handelnder, es bilden sich Erfahrungen, Einsichten, Überzeugungen und damit Leitlinien für das Verstehen pädagogischer Prozesse und für das eigene pädagogische Handeln.

3.1 Individuelle Leitlinien

Aus den je persönlichen pädagogischen Erlebnissen entwickeln sich meine eigenen, subjektiven Leitlinien. Sie können mehr oder weniger bewußt sein. Oft wird pädagogisches Verstehen und pädagogisches Handeln unbewußt auf der Basis von pädagogischen Erfahrungen im Langzeitgedächtnis gesteuert. Dort, wo pädagogische Erfahrungen der Reflexion unterzogen werden, werden sie bewußt, werden sie der Kontrolle, der Kritik unterstellt und führen als Ergebnis zu pädagogischen Überzeugungen, zu pädagogischen Einstellungen und Meinungen.

3.2 Kollektive Leitlinien

Pädagogisches Handeln vollzieht sich im soziokulturellen Umfeld. Historische und gesellschaftliche Bedingungen steuern das pädagogische Handeln, sie strukturieren und legitimieren pädagogische Institutionen wie Familie, Schule, Kindergarten. Sie ordnen pädagogische Abläufe durch Gesetze und Verordnungen.

Erwartungshaltungen, Vorstellungen über den pädagogischen Prozeß, über das, was sein und werden soll, werden tradiert und von jedem einzelnen pädagogisch Handelnden auf dem Weg über Internalisierung, über Enkulturation, über Modellernen und über Identifikation übernommen. Solche kollektiven Leitlinien können, ähnlich wie die individuellen, unbewußt das Verstehen und Handeln prägen, sie können aber auch bewußt sein und entweder Distanz oder Anpassung erfordern.

3.3 Inhalte und Funktionen der individuellen und der kollektiven Leitlinien

Die individuellen und die kollektiven Leitlinien werden einerseits zu Deutungsmustern, zu Interpretationsfolien, mit denen pädagogi-

sche Wirklichkeit verstanden wird und gleichzeitig zu pädagogischen Verhaltensmustern, von denen aus pädagogisches Handeln gesteuert wird. Sie beinhalten mehr oder weniger bewußte Vorstellungen über Richtlinien für das Verstehen pädagogischer Wirklichkeit, für das Verstehen der Persönlichkeitsstrukturen der zu Erziehenden (Alter, Geschlecht, Individualität, sozialer Status), Vorstellungen über Rahmenbedingungen, über Ziele des pädagogischen Handelns und über Mittel und Wege; ebenso Erwartungsvorstellungen über die Wirkungen und Erfolge des pädagogischen Tuns. Die subjektiven und die kollektiven Leitlinien erfüllen definierbare Funktionen im pädagogischen Prozeß:

- Orientierungsfunktion; es müssen nicht immer neue Erfahrungen gemacht werden. Mehr noch: Subjektive und kollektive Leitlinien sind sinnstiftende und sinndeutende Interpretationsmuster für pädagogische Institutionen, für eigenes und für fremdes pädagogisches Handeln.
- Sie wirken handlungsleitend und gleichzeitig üben sie die Funktion der Rechtfertigung aus.
- Immunisierungstendenz gegenüber neuen Erfahrungen. Sie sind "Rasternetz" für neue Erfahrungen, die entweder integriert oder sehr häufig abgelehnt werden. Die Leitlinien führen darum nicht selten zu Verzerrungen der Wirklichkeitswahrnehmung pädagogisch relevanter Sachverhalte.
- Sie steuern häufig unbewußt das pädagogische Handeln. In Krisensituationen, in Konfliktsituationen oder bei Mißerfolg werden sie bewußt, dann modifiziert und korrigiert. Häufig aber finden Fixierungen und Stabilisierungen der Leitlinien statt, weil man sich nicht verunsichern lassen will.

4 Von der Argumentation mit Hilfe von individuellen und kollektiven Leitlinien zur wissenschaftlichen Argumentation

Pädagogisches Handeln ist wohl schon eh und je, seit Menschen ihre Kinder in Sitten und Gebräuche, in gesellschaftliche Ordnungen einführten und ihnen Hilfe boten, Welt und sich selbst zu verstehen, gelenkt und begründet und bewertet worden durch subjektive und kollektive Leitlinien. Dort, wo sich Erzieher in einem ersten Distanzierungsschritt vom Handlungsdruck lösten und mit andern über ihre Leitlinien, über Erfolge und Mißerfolge sprachen, sich Fragen stellten, ihr pädagogisches Tun vor sich selbst und vor andern begründeten, begann die *pädagogische Argumentation*. In die Erfahrungserkenntnis

mischten sich - und mischen sich noch heute - magisch-mythische Formen des Erkennens und ideologisch vorgeprägte Einsichten. Dort, wo die Gegebenheiten komplex, unüberschaubar werden, wo Handeln immer mehr Risikofaktoren und Unsicherheiten aufweist, wo Verstehen von Welt und Verstehen seiner selbst immer schwieriger werden, erwächst das Bedürfnis nach gültigem Wissen, nach gesicherter Orientierung und nach überzeugenden Handlungsanweisungen. Es beginnt in der Phylogenese und in der Ontogenese, gelenkt und animiert vom Neugierverhalten, das wissenschaftliche Erkennen. Es ersetzt die Alltagsleitlinien nicht. Wissenschaftliches Erkennen ergänzt die Alltagsleitlinien dort, wo sie als Sinndeutung und als Handlungsorientierung nicht mehr genügen.

Im Bereich der Erziehung entstand dieses Bedürfnis erst spät. Individuelle und kollektive Leitlinien genügten. Mit zunehmender Komplexität gesellschaftlicher Strukturen, mit zunehmender Einsicht in das Phänomen "Mensch" wird nach wissenschaftlich begründeten Theorien gesucht. Auch heute noch wird erst nach wissenschaftlichen Auskünften gefragt, wenn im Erziehungsbereich Nöte und Konflikte auftauchen, wenn neue Ideen sich durchsetzen wollen und wenn dazu das Alltagswissen und die Alltagsleitlinien nicht mehr genügen.

4.1 Erwartungen des pädagogischen Praktikers an die wissenschaftliche Pädagogik

Die Erwartungen des pädagogischen Praktikers an die wissenschaftliche Pädagogik sind oft sehr hoch und manchmal kaum einlösbar. Er erhofft sich von der wissenschaftlichen Pädagogik:

- Eine Reduktion der Komplexität pädagogischer Wirkfaktoren und Prozesse auf verstehbare und überschaubare Gesetzmäßigkeiten.
- Generalisierbare Einsichten und Normen, die auf die konkrete Praxis transferierbar sind.
- Anstelle der subjektiven Alltagsleitlinien nun "objektive" Erkenntnisse über Ziele und Prozesse der Erziehung, über Systemzusammenhänge in den pädagogischen Feldern und über die Persönlichkeitsstrukturen der pädagogisch Handelnden.
- Sicherheit für das pädagogische Handeln und Argumentieren und damit auch eine Klärung und Rechtfertigung der eigenen pädagogischen Praxis.
- Hilfe für ein besseres und kreativeres Verstehen, Unterrichten und Führen.

- Begründete Kritik an bisheriger pädagogischer Praxis und an pädagogischen Systemen.

Aus diesen Erwartungen ergeben sich für den pädagogischen Praktiker und für den pädagogischen Wissenschaftler drei "wissenschaftsmoralische" Anforderungen:
- Die Bereitschaft, abzusehen von den eigenen subjektiven und kollektiven Leitlinien.
- Die Bereitschaft zu sachlicher Distanzierung.
- Mindestens vorübergehend verzichten können auf das eigene pädagogische Charisma zugunsten möglicher Objektivität und möglicher Wahrheit.

4.2 Anforderungen an eine wissenschaftliche Pädagogik[3]

Im Terminus "Wissenschaft" ist impliziert, daß gültige Aussagen gemacht werden. Es ist Aufgabe der Wissenschaftstheorie zu bestimmen, wie Aussagen beschaffen sein müssen, um das Prädikat "wissenschaftlich" zu bekommen. Es gibt *die* Wissenschaftstheorie nicht, sondern viele, sich oft widersprechende Modelle. Die Unterschiede betreffen vor allem den Spielraum der Aussagegültigkeit, etwa von der Rigidität einer extrem empirisch-positivistischen Position bis hin zur "Großzügigkeit" hermeneutischer und phänomenologischer Positionen, für die "Sinn", "Verstehen" und "Evidenz" bereits Wahrheitskriterien darstellen.

Bei aller Widersprüchlichkeit lassen sich doch folgende Merkmale für "Wissenschaft" bestimmen:
- *Ein definierter Gegenstandsbereich.* Im wissenschaftlichen Denken werden Teilprobleme aus der Gesamtmenge möglicher Probleme ausgeschieden, ihre Fragwürdigkeit als Problem umschrieben und sie auf ihre kausale, phänomenale und finale Funktionalität hin befragt.
- *Definierbare Methoden der Erkenntnisgewinnung.* Wissenschaftliches Denken ist methodisches Denken. Meta-ten-hodon bedeutet "der gemeinsame Weg zu etwas". Mit welchen wissenschaftlich-methodischen Spielregeln über welche Problembereiche gültige Aussagen gemacht werden können, ist eine Funktion des Konsensus unter Wissenschaftlern. Wissenschaftliche Aussagen müssen intersubjektiv überprüfbar sein. Diese Norm gilt als wissenschaftliche Norm, nicht nur für die Empirie, auch die Hermeneutik, die Dialektik, die Phänomenologie, sie gilt auch für die Überprüfung deskriptiver, präskriptiver und normativer Aussagen.

- Wissenschaftliche Aussagen werden zusammengefaßt in ein Aussagensystem, in eine *Theorie*. Eine Theorie ist ein System von intersubjektiv überprüfbaren, methodisch gewonnenen, in einem konsistenten Zusammenhang formulierten Aussagen über einen definierten Sachbereich. Im Theorieprozeß werden Sachbereiche analysiert und in der Theorie erklärt. Aus Wenn-Dann-Aussagen sind gradweise Prognosen möglich.

4.3 Das Gegenstands- und das Methodenproblem der Pädagogik

4.3.1 Zum Gegenstandsproblem der Pädagogik

Die Natur- und einige Sozialwissenschaften haben es relativ leicht, ihren Gegenstand - zwar auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen - zu formulieren. Die Pädagogik tut sich infolge der Komplexität der Variablen schwer. Es sei ein Versuch gewagt:

Pädagogik beruht auf anthropologischen Grundannahmen: Für den Menschen ist sein In-der-Welt-Sein und zugleich sein Zu-sich-selbst-Sein sowohl qualitativ als auch quantitativ, sowohl als immerwährender Prozeß als auch als dynamischer Status konstitutiv. Voraussetzung für die Veränderbarkeit ist die flexible Bildsamkeit des Menschen. Das bedeutet, daß der Mensch in der Interaktion mit andern, mit Natur und Kultur, mit Gesellschaft und Institutionen beeinflußt werden kann, daß er aber gleichzeitig auch Stellung beziehen und damit sich selbst aus innerem Impuls, z.B. durch Erfahrungen und durch Einsichten verändern kann. Erziehung ist ein interaktionaler Prozeß zwischen Ich und Welt, in dem auf der Basis von Soll-Vorstellungen und Ziel-Antizipationen, beabsichtigt oder nicht beabsichtigt, gegenseitige Lern- und Prägungsprozesse vollzogen werden. In der Regel hat der eine Interaktionspartner in der Erziehung einen Wissens-, einen Könnens- und einen Reifevorsprung. Gegenstand der Pädagogik ist daher der Mensch in seiner aktischen und in seiner pathischen Bildsamkeit. Gleichzeitig aber geschieht in der Erziehung und in der Bildung eine Hilfeleistung auf dem Weg zu einem reiferen, mündigeren und offenerem In-der-Welt-Sein und Zu-sich-selbst-Sein. Der Gegenstand der Pädagogik beinhaltet die Prozesse, die umgangssprachlich als Erziehung, als Bildung umschrieben werden. Es sind inhaltlich die gleichen Problemfelder, die schon die Alltagsleitlinien bestimmen: Ziele, Mittel und Wege, Erziehungsträger, Erziehungsfelder, Ergebnisse und Kontrolle der Prozesse in Hinsicht auf die gesetzten Ziele.

4.3.2. Zum Methodenproblem in der Pädagogik

Es ist die Frage, welchen Bedingungen theoretische Aussagen genügen müssen, um wissenschaftliche Aussagen zu sein, bzw. mit welchen "Spielregeln" wissenschaftliche Aussagen gewonnen werden können. Es besteht weitgehend eine Übereinkunft darin, daß wissenschaftliche Aussagen mindestens vier Anforderungen genügen müssen:

- Sie müssen *methodisch gewonnen* sein, d.h. eine, zum voraus offen dargelegte und indikatorisch vom Problem her legitimierte Art der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung führt zu wissenschaftlichen Aussagen.
- Wissenschaftliche Aussagen müssen *intersubjektiv überprüfbar* sein, d.h. die Ergebnisse der Forschung über einen definierten Problembereich mit gleichen Methoden der Erkenntnis gewonnen, müssen vergleichbar sein, womit eine Annäherung an Wahrheit möglich wird und subjektive Meinungen und Interpretationen weitgehend ausgeschaltet werden.
- Wissenschaftliche pädagogische Aussagen müssen *praktisch brauchbar* sein, d.h. sie müssen Beiträge zum Verstehen pädagogischer Prozesse und Beiträge zur argumentativen Begründung und Realisierung von Veränderungen pädagogisch relevanter Variablen leisten.
- Pädagogische Aussagen müssen nicht nur in die Praxis transferierbar sein, sie müssen sich jederzeit der *kritischen Überprüfung* stellen. Sie sind modifizierbar, veränderbar und wenn nötig, falsifizierbar.

Die Pädagogik als mögliche Wissenschaft besitzt keine, gleichsam als Privileg ihr zukommende Methoden. Es steht ihr infolge der Komplexität pädagogischer Sachverhalte und Zielvorstellungen das ganze Arsenal der sozialwissenschaftlichen Methodik zur Verfügung, hermeneutische, dialektische, phänomenologische, empirisch-analytische Methoden und Handlungsforschung. Die Indikation für eine Methode ergibt sich aus der konkreten Forschungsfrage. Die Pädagogik wird, soweit sie in der Kompetenz der Forscher das methodische Rüstzeug für die Erfassung von Teilfragen besitzt, mit je unterschiedlichen Methoden arbeiten und sich nicht scheuen, Forschungsergebnisse anderer Humanwissenschaften nach der Prüfung ihrer wissenschaftlichen Stimmigkeit und ihrer praktischen Nutzbarkeit für das Verstehen pädagogischer Zusammenhänge in ihre Theorien aufzunehmen.

4.4 Versuch, Pädagogik als Wissenschaft zu umschreiben

Pädagogische Theorien sind theoretische Aussagen über und für die pädagogische Praxis. Sie dienen der Erklärung und dem Verstehen pädagogischer Sachverhalte, der Orientierung und der Kritik, ebenso der Legitimation pädagogischen Handelns. Sie analysieren pädagogische Situationen, pädagogisch Handelnde und pädagogische Systeme, fragen nach kausalen Rahmenbedingungen, nach ihrer historischen Gewordenheit und antizipieren erwünschte oder unerwünschte Wirkungen.

Die Pädagogik als Wissenschaft umfaßt die Gesamtheit der theoretischen Versuche, methodisch gewonnene, intersubjektiv überprüfbare, sich der Kritik stellende und die Praxis erhellende Aussagen über Sachbereiche zu machen, welche umgangssprachlich als "Erziehung", "Bildung" und "Lernen" bezeichnet werden. Sie bemüht sich dabei, dem Menschen (Kind, Jugendlichen, Erwachsenen) Hinweise für die pädagogische Praxis zu geben im Sinne der Hilfeleistung an die soziale Mündigkeit und an die individuelle Selbstverwirklichung.

5 Dimensionen pädagogisch-wissenschaftlicher Fragestellungen

5.1 Metapädagogische Denkmodelle

Schon immer hat die Philosophie versucht, übergeordnete Sinnzusammenhänge zu stiften. Das Bedürfnis nach metatheoretischen Konzepten hat das wissenschaftliche Denken in diesem Jahrhundert geprägt. Es wird gefragt nach inhaltlichen oder nach methodischen Grundprinzipien. Drei Ziele werden dabei verfolgt:

- Die Suche nach Erklärungsmodellen, welche einzelne Wissenschaften und einzelne Lebensbereiche übergreifen, um so gemeinsam Denkmuster zu entwickeln.
- Diese Denkmuster sollen nicht nur ein übergreifendes Verstehen anregen, sondern auch Möglichkeiten für Veränderungen und Innovationen enthalten.
- Metatheoretische Denkmodelle sollen dazu beitragen, die fakultär-vertikale Trennung in isolierte Teilwissenschaften zu überwinden und damit die wissenschaftstheoretischen und die methodologischen Möglichkeiten interdisziplinärer Forschung bereitzustellen.

Die Vielfalt der Wirkkräfte im pädagogischen Handlungsfeld hat schon früh nach solchen metatheoretischen Erklärungs- und Verste-

henshilfen gerufen. Es sei hier der Begriff *"Metapädagogische Denkmodelle"* eingeführt. Wir meinen damit den Versuch, übergeordnete, metatheoretische oder mutterwissenschaftliche Denkmodelle auf pädagogische Fragen zu transferieren, um ein besseres Verstehen und ein besseres theorieorientiertes Handeln zu ermöglichen. Diese metapädagogischen Versuche sind heute vielfältig; sie werden oft unreflektiert genützt und oft wenig auf ihre wirkliche pädagogische Relevanz befragt. Es seien nur einige angeführt, unterteilt nach formalstrukturalen Kriterien einerseits und nach inhaltlich-vorstrukturierten Kriterien andererseits:

Formal-strukturale Metatheorien		*Metapädagogische Erklärungsmodelle*
Systemtheorien	⇒	systemtheoretisch fundierte Theorien der Schule und der Bildungsinstitution
Kybernetik	⇒	kybernetische Pädagogik und Didaktik
Paradigmatheorie	⇒	paradigmatisch orientierte Historiographie der Pädagogik
Wissenschaftstheorien	⇒	z.B. die Pädagogik im Anschluß an den Krit. Rationalismus (Brezinka, Klauer u.a.) oder an die induktiv-empirische Pädagogik (Petersen, Fischer, Meumann)

Inhaltlich vorstrukturierte Metatheorien		*Metapädagogische Erklärungsmodelle*
Lerntheorien und Kognitionstheorien	⇔	lerntheoretische Pädagogik und kognitivistische Didaktik
Tiefenpsychologien	⇒	individualpsychologische, analytische, psychoanalytische Pädagogik

Marxistisch-leninistische, neomarxistische Gesellschaftstheorien	⇒	Kritische Pädagogik, Emanzipationspädagogik
Attribuierungstheorien, Interaktions- und Kommunikationstheorien	⇒	Interaktionspädagogik, Motivierungspädagogik
Rollentheorien	⇒	rollentheoretische Pädagogik
Ethologisch-biologische Modelle wie: Homöostasemodell, Maschinenmodell, organismisches Modell	⇒	Biologische Pädagogik, Verhaltenspädagogik, Pädagogik der Verhaltensmodifikation
Geisteswissenschaftliches Verstehen	⇒	geisteswissenschaftliche Pädagogik
Soziologische Modelle	⇒	Soziologische Pädagogik zur Erfassung der Mikro- und der Makroprozesse der Erziehung[4]

Die Reihe könnte fortgesetzt werden. Die Komplexität pädagogischer Sachverhalte drängt geradezu nach metatheoretischen Denkfiguren, welche eine Vielzahl von Phänomenen und Problemen erhellen, indem sie übergeordnete Prinzipien als Interpretationsmuster anbieten. Diese Metawissenschaften sind aber doch nicht so strukturiert, daß sie die Ganzheit und die Vielfalt aller pädagogischer Teilprobleme erfassen, sondern wieder nur Teilbereiche abzudecken vermögen. Überall dort, wo mit einer einzigen metapädagogischen Denkfigur das umfassende Feld pädagogischer Probleme erklärt werden will, entstehen Verzerrungen oder Einseitigkeiten. Als Beispiel sei etwa angeführt, daß die systemtheoretisch fundierten Theorien der Schule über die politischen und administrativen Rahmenbedingungen wertvolle Verstehenshilfen anbieten, über die intrapsychischen Prozesse im Schüler und im Lehrer, und über die interpsychischen Prozesse der zwischenmenschlichen Interaktion aber kaum etwas aussagen. Umgekehrt lassen uns die personal-psychologischen und die interaktionistischen Ansätze im Stich bei der Frage nach den politischen und gesellschaftlichen Bedingungen des Bildungssystems. Bei der Rezeption von Metatheorien in die Pädagogik müssen daher folgende Fragen gestellt werden:

- Die Frage nach dem wissenschaftstheoretischen und nach dem methodologischen Stellenwert einer Metatheorie.
- Die Frage nach dem Bedeutungsumfang und nach den Grenzen.
- Die Frage nach der unmittelbaren Übertragungsmöglichkeit auf pädagogische Probleme.
- Die Frage, welche pädagogischen Probleme mit einer Metatheorie "abgedeckt" werden, welche als Leerstellen unbeantwortet bleiben. Damit kann die Gefahr gebannt werden, daß eine metapädagogische Theorie Absolutheitsanspruch erhebt.
- Abklären, wie weit eine metapädagogische Theorie nicht nur zur Erklärung von pädagogischen Sachverhalten dient, sondern ob sie auch für Handlungsalternativen im Sinne von Innovationen tauglich ist.
- Aufdecken des Verhältnisses zur Geschichte der Erziehung.[5]

Pädagogisch-wissenschaftliches Denken wird nie metapädagogischer Hilfe entbehren können. Immer sind dabei aber Teilfragen schon vorbeantwortet und sind methodologische Forderungen gestellt. Hat die Pädagogik keine ihr zustehenden Fragen, also Fragen, die spezifisch pädagogischer Art sind? Wir stellen die These auf, daß pädagogisches Denken im Versuch möglicher Wissenschaftlichkeit drei zentrale Aspekte aufweist, die theoretisch, also inhaltlich und methodologisch trennbar, in der Umsetzung auf die pädagogische Praxis aber immer integrativ zu diskutieren sind. Wir denken dabei an:

- Pädagogisches Denken im Fragebereich von Sinn, Werten und Zielen.
- Pädagogisches Denken im Fragebereich der Analysen pädagogisch relevanter Fakten.
- Pädagogisches Denken im Fragebereich pädagogischer Handlungsalternativen, pädagogischer Strategien und Innovationen.

Wir versuchen, von diesen Fragen aus ein heuristisches Modell pädagogisch-wissenschaftlichen Denkens zu konzipieren.[6] Es soll Hilfe dazu bieten, den Gegenstand "Pädagogik" zu konstituieren, einen Überblick vorzulegen und damit Einzelprobleme zu lokalisieren, von der Problemortung her Entscheidungen für adäquate Forschungsmethoden zu erleichtern und damit dem praktischen Handeln zu dienen.

5.2 Der Sinn-, Wert- und Zielaspekt der Pädagogik

Menschsein vollzieht sich im dynamischen Wechselspiel von Ich und Welt. Erziehung ist eine Sonderform dieses Wechselspiels. Daher bil-

den Ich und Welt die beiden zentralen Pole für grundsätzliche pädagogische Überlegungen. Die Pädagogik kommt nicht darum herum, will sie nicht in unkontrollierte Rezeptologie ausarten, sich zwei grundsätzliche Fragen zu stellen:

- Was ist der Mensch, bzw. was ist das Kind und wie vollzieht sich sein Verhältnis zur Welt als Sinn und Bedeutung?
- Pädagogik wäre nicht Pädagogik, wenn sie nicht final dächte und sich an möglicher Zukunft orientierte. Sie setzt sich mit Werten und Normen auseinander, entwirft real-utopische Konzepte möglichen idealen Menschseins und regt zu deren Verwirklichung an. Pädagogik in ihrem Sollensauftrag fragt daher: Was soll sein, warum soll es so werden, was könnte auch noch sein?

Beide Fragestellungen verbinden sich in pädagogischen Theorien. Antworten auf grundsätzliche Fragen des Menschseins, bzw. des Kindseins, Antworten auf Fragen der möglichen Beeinflussung werden zu Wertsystemen verdichtet, aus denen normative Systeme möglichen Sollens entwickelt werden. Die Geschichte der Pädagogik und die gegenwärtig angebotenen inhaltlichen Modelle offenbaren eine kaum übersehbare Vielfalt von pädagogischen Denkfiguren, in denen Akzente und anthropologische Präferenzen vollzogen sind, wie sie schon bei den metapädagogischen Denkfiguren erwähnt wurden: Menschsein in der Orientierung an einer Transzendenz, etwa im christlichen Weltbild; Menschsein in der Orientierung am Individuum, an Geist und Kultur, etwa in der Pädagogik aus dem humanistischen Weltbild; Orientierung an einem gesellschaftlich konzipierten Weltbild, etwa in der kritischen Pädagogik; Orientierung an einem idealen zwischenmenschlichen Interaktionskonzept, etwa im Welt- und Menschenbild der Gestaltpädagogik usw.[7]

Immer werden aus der Interpretation des In-der-Welt-Seins und des Zu-sich-selbst-Seins pädagogische Entwürfe vorgelegt darüber, wohin erzogen werden soll, wie der Erzieher als Persönlichkeit sein soll, wie ideale Erziehungsinstitutionen und pädagogische Hilfsmittel sein könnten. Es wird eine realutopisch konzipierte Erziehungswirklichkeit antizipiert und in normativen Systemen vorgelegt.[8]

Im Sinn- und Zielaspekt der Pädagogik werden auf der Basis anthropologischer und gesellschaftstheoretisch orientierter Axiome immer wieder pädagogisch relevante *Antinomien* abgehandelt: Freiheit oder Bindung, Autorität oder Freiheit. Selbstbestimmung oder Fremdbestimmung, Autonomie oder notwendige Außensteuerung, Natur oder Geist, Rolle oder Begegnung, Erziehung oder Manipulation, Individuum oder Gemeinschaft usw. Entscheidungen zwischen diesen Anti-

441

nomien müssen getragen sein von der pädagogischen Verantwortung und von Grundaxiomen der Menschenrechte, wie Ehrfurcht vor dem Leben, Anspruch auf Geborgenheit und Mündigkeit, um nur einige der philosopisch-anthropologischen Rahmenbedingungen und Grundannahmen zu formulieren.

Heute, nach der Abkehr von einer positivistischen Pädagogik, wird die Frage nach Sinn und Funktion des Menschseins intensiv diskutiert. Die Entscheidung für eine weltanschauliche Ideologie als Grundlage für die pädagogische Sinnfrage (Ideologie verstanden als System von vorgeprägten Antworten auf wesentliche Probleme des Menschseins, gültig für ein definierbares Kollektiv) ist eine persönliche Entscheidung. Sie darf aber nicht als nicht mehr in Frage zu stellendes Glaubensbekenntnis formuliert werden, sondern muß sich jederzeit der Kritik stellen, durch kritische Argumentation legitimiert sein oder mindestens vor jeder Diskussion als normativ-ideologische Position offen dargelegt werden.[9]

In jedem pädagogisch sinnhaften Weltbild müßte Offenheit und damit auch ein Grad von Unsicherheit, von Bereitschaft zur kritischen Reflexion enthalten sein. Daraus würde es möglich, mindestens funktional von drei begründbaren Richtzielen pädagogischen Handelns zu sprechen: Von der Befähigung zur *Weltbewältigung* durch Verstehen von Welt, durch Können und Wissen; von der *verantwortbaren Lebenssteuerung* und vom *sinnverstehenden Lebensinhalt*.[10]

Im Fragefeld des Sinn- und Zielaspektes hat *die Geschichte der Pädagogik* ihren Auftrag: Historische Modelle der Erziehung auf ihre Menschen- und Weltbilder auf deren ideologische Grundannahme überprüfen; den Dogma- und Charismacharakter pädagogischer Theorien aufdecken und damit eine Sensibilisierung auf diese Problematik für die Interpretation gegenwärtiger Modelle bewirken; die Methoden der kritisch-historischen Analyse auch für die Kritik gegenwärtiger Theorien verfügbar machen.

Theoretische Aussagen im Sinn- und Zielaspekt der Pädagogik unterliegen – wie die Geschichte der Pädagogik und die Analyse der Gegenwartspädagogik zeigt – nicht zu übersehenden *Gefahren*:

- In der ideologischen Gebundenheit, reflektiert oder unreflektiert, selber zum Dogma zu erstarren.
- Aus dem Dogma Normen und Ziele mit Absolutheitsanspruch vorzulegen.
- Sich nicht mehr der Kritik zu stellen oder Kritik nicht mehr zu akzeptieren.
- Direkte Handlungsanweisungen abzuleiten, die meist auf relativ hoher Abstraktionsebene formuliert sind und dadurch oft in Leerformeln erstarren (z.B. Emanzipation, emporbildendes Verstehen).

442

Solche Gefahren können umgangen werden, wenn die methodologische Frage im Sinn- und Zielaspekt ernsthaft gestellt wird. Wie in allen Fragen der Erkenntnisgewinnung entscheidet ein möglicher Konsensus unter Wissenschaftlern, was als wissenschaftliche Aussagen gelten darf und was nicht. Wir bekennen uns zu der Auffassung, daß Theorien im Sinn- und Zielaspekt Wissenschaftlichkeit beanspruchen können. Es sind in der Regel die *Methoden der Erkenntnisgewinnung* in diesem Bereich, die als Hermeneutik (textimmanente Hermeneutik, externale Kontexthermeneutik, Handlungshermeneutik), als Dialektik, als Phänomenologie, als qualitative Inhaltsanalyse umschrieben werden.[11] Welche Methode auch immer verwendet wird, die Erkenntnisse müssen den wissenschaftlichen Standards der intersubjektiven Überprüfbarkeit, der logischen Argumentation, der kausalen, phänomenalen und finalen Begründung entsprechen.

5.3 Der Aspekt pädagogisch relevanter Fakten

In der normativ-finalen Sicht des Sinn- und Zielaspektes besteht oft die Gefahr, die tatsächlichen Gegebenheiten der pädagogischen Wirklichkeit zu vernachlässigen. Realutopische Denkfiguren des Sinn- und Zielaspektes, auf anthropologisch-philosophischer Basis gewonnen, haben in der pädagogischen Realität nur dann Bestand und werden handlungsorientierend und handlungsleitend, wenn sie sich auf ein breites, empirisch gewonnenes Tatsachenmaterial abstützen können. Erziehung spielt sich im Rahmen von unmittelbar gegebenen "Tatbeständen" ab. Hier setzt die pädagogische Forschung als Tatsachenforschung ein. Sie befragt die pädagogische Wirklichkeit nach Gesetzmäßigkeiten, nach Ursachen, nach Auswirkungen, um anhand der methodisch erfaßten Erfahrungen überprüfbare Einsichten zu erhalten und empirische Theorien zu erarbeiten. Es werden Prognosen und Hinweise für pädagogische Verhaltensalternativen vorgelegt und dafür Kontrollmöglichkeiten bereitgestellt.

Es werden - *inhaltlich* ähnlich wie schon in den Alltagsleitlinien - folgende Fragen gestellt: Was wissen wir wirklich? Was wissen wir noch nicht? Was liegt wirklich vor? Wo sind die Ursachen zu suchen? Wie wirkt pädagogisches Verhalten? Der pädagogischen Forschung obliegt der Auftrag, Erfahrungstheorien aufzustellen über die nachfolgenden Problemfelder:

- Analyse der Erziehung als Phänomen, als Geschehen in der Wirklichkeit.
- Analyse der Menschen, die im pädagogischen Feld interagieren: Kinder, Jugendliche, Erwachsene, Eltern, Lehrer, Gruppenleiter.

- Analyse dessen, was sie über Erziehung denken und wie sie ihr pädagogisches Handeln steuern (Untersuchungen über pädagogische Einstellungen, über die Alltagsleitlinien).
- Analyse der sozialen Felder, in denen Erziehung geschieht: Familie, Kindergarten, Schule, Peergroups, Nachbarschaft, Gesellschaft.
- Analyse der konkreten pädagogischen Interaktionen und deren Auswirkungen.
- Analyse der "Ergebnisse" gezielten pädagogischen Handelns.

Pädagogik im Tatsachenaspekt bedient sich der *Methoden*, die auch andern Sozialwissenschaften zugehörig sind: Beobachtungsverfahren, Befragungsverfahren, soziometrische Verfahren, Experimente, Inhaltsanalysen, Testverfahren und handlungshermeneutische Auslegung. Hier ist von der erfahrungswissenschaftlichen und von der empirischen Dimension der Pädagogik als Wissenschaft zu sprechen. Sie setzt axiomatisch voraus, daß pädagogische Wirklichkeit erfahrbar und damit Gegenstand objektivierbaren Erkennens ist; daß die Erfahrungen, sprachlich formuliert, in überprüfbare theoretische Systeme eingebracht werden können und daß mindestens eine angestrebte Annäherung von Aussage und Wirklichkeit möglich ist.[12]

In der Frage nach pädagogisch relevanten Fakten sind zwei praktisch bedeutsame Fragestellungen zu unterscheiden: Die Frage nach mehr oder weniger allgemeingültigen methodischen Aussagen und die Frage nach den theoretisch gültigen Aussagen über Konkret-Einzelnes. Wir sind der Meinung, daß hier, in etwas großzügiger Extrapolation die von Windelband und Rickert für die Unterscheidung von Natur- und Kulturwissenschaften angeführte Klassifikation auch in der empirischen Pädagogik hilfreich sein kann. Sie sprechen von nomothetischen Wissenschaften als den Wissenschaften, in denen allgemeine Gesetzmäßigkeiten gesucht werden, und von idiographischen Wissenschaften, welche auf das Einzelne, auf das Besondere gerichtet sind.[13]

Nomothetische Theorien in der Pädagogik wären etwa: Theorien über Lernen und Motivation, über Interaktionsstrukturen, über Gruppenbildung, über pädagogische Systeme wie Familie, Schule, Theorien über alterstypisches, geschlechtstypisches Erleben und Verhalten von Erziehern und Zu-Erziehenden, Theorien über die Wirkung pädagogischer Interaktionen und über erwünschte und unerwünschte Wirkungen pädagogischen Verhaltens.

Idiographische Theorien in der Pädagogik beinhalten Aussagen über Gesetzmäßigkeiten in der konkreten Einzelheit: Persönlichkeit des Lehrers, Erlebens- und Verhaltensstruktur des bestimmten depri-

vierten Kindes, Interaktionsstruktur einer konkreten Familie und deren Auswirkungen auf die einzelnen Kinder, Entscheidung über die Indikation pädagogisch-therapeutischer Maßnahmen, bezogen auf einen konkreten "Einzelfall", Entscheidungen über den Einsatz definierter didaktischer Strategien, bezogen auf Alter, Geschlecht, soziale Herkunft einer Klasse, eines einzelnen Schülers usw.

Handelt es sich bei nomothetischen Theorien der Pädagogik infolge der Komplexität der pädagogischen Wirklichkeit um probabilistische Gesetzesaussagen (Häufigkeitsaussagen), so sind die idiographischen Einsichten wissenschaftlich begründete Antworten auf konkrete pädagogische Gegebenheiten. Hier wird der wissenschaftlich komplexe Zusammenhang zwischen nomothetischem und idiographischem Denken offenbar. Idiographische Theorien rekurrieren in der Regel auf nomothetisch gewonnene "Vergleichsmaterialien". Differierende Einsichten idiographischer Fragestellungen erfordern gelegentlich eine Korrektur, eine Modifikation oder eine Falisifikation nomothetischer Erkenntnisse.

Ähnlich wie die Theorien im Sinn- und Ziel-Aspekt, bergen auch verabsolutierte Theorien des Aspektes pädagogisch-relevanter Fakten *Gefahren* in sich: Ungenügende Reflexion über die Grundannahmen und Voraussetzungen der empirischen Forschung – Ungenügen der angewandten Meßinstrumente in bezug auf die Fragestellung – Interpretation der Daten, bevor die interferenzstatistischen Tests durchgeführt werden – Extrapolation der Stichprobenergebnisse auf benachbarte Populationen und damit unstatthafte Verallgemeinerungen. – Vernachlässigung der Partikularität empirischer Ergebnisse. – Unmittelbare Umsetzung der Ergebnisse in eine pädagogische Rezeptologie.

5.4 Der Aspekt des pädagogischen Handlungsvollzugs

Die Theorien des Sinn- und Zielaspektes und die Theorien der pädagogisch relevanten Fakten antworten auf unterschiedliche Fragestellungen. Sie gegeneinander auszuspielen und sich gegenseitig Unwissenschaftlichkeit vorzuwerfen, bringt nichts.

Die Pädagogen mit Schwerpunkt im Sinn- und Zielaspekt könnten von den Theoretikern des Aspektes pädagogisch relevanter Fragestellungen lernen: Sorgfältige Differenzierung zwischen deskriptiven, präskriptiven und normativen Aussagen – die eigenen Aussagen kritisch überprüfen auf ihre logische Stimmigkeit und ihren Wahrheitswert nicht überbewerten – die Umschlagstelle von der Beschreibung von Phänomenen in Ziel- und Normvorstellungen genau definieren und

damit sich selber abdecken gegen charismatisches Prophetentum und gegen politische Ausnützung.

Umgekehrt müßten die Theoretiker des Tatsachenaspektes lernen: Die implizite Partikularität (bezogen auf definierte Themata) einsehen und damit sich ihrer Grenzen bewußt werden. – Einsehen, was an pädagogischen Fragestellungen auch noch vorliegt – Erkennen, wo die Grenzen liegen und damit vor inadäquater Extrapolation bewahren – die Offenheit einräumen, daß nicht alle pädagogischen Fragen empirisch beantwortet werden können.

Statistisch geordnete Daten sind noch keine Pädagogik. Sie können es werden, wenn sie auf der Basis einer pädagogischen Theorie schon im theoretischen Konstrukt formuliert und im Lichte einer pädagogisch-philosophischen Theorie interpretiert werden. Umgekehrt sind philosophisch-anthropologische Sollenstheorien noch keine Pädagogik, wenn sie nicht bezogen werden auf die von der pädagogischen Tatsachenwissenschaft vorgelegten konkreten Bedingungen.

Damit steht die Frage nach dem Theorie-Praxis-Bezug in der Diskussion. In den Alltagsleitlinien wird die Umsetzung von pädagogischen Meinungen und Einstellungen in pädagogische Handlungsstrategien in bezug auf Ziele, Mittel und Wege und inbezug auf Erfolgskontrollen mit großer Selbstverständlichkeit durchgeführt. Es sind die persönlichen und/oder die kollektiven Norm- und Wertsysteme, welche handlungsorientierend und handlungssteuernd wirksam werden. In der Umsetzung wissenschaftlicher Theorien in ein theorieorientiertes Handeln tritt die Frage nach dem pädagogischen Handlungsvollzug anders auf.

Die vereinfachte Grundfrage lautet: Was können, was wollen wir (Sinn-Ziel-Aspekt) unter den realen Situationsbedingungen (Aspekt der pädagogisch relevanten Tatsachen) wie tun (Aspekt des pädagogischen Handlungsvollzugs)?

Von den Theorien des Sinn- und Zielaspektes her müßte die Forderung einer möglichen Praxisnähe gestellt werden. Von den Theorien des Aspektes pädagogisch relevanter Fakten müßte ein Modell für die Umsetzung von Wenn-dann-Relationen in Mittel-Zweck-Relationen, unter der Berücksichtigung nomothetischer und idiographischer Erkenntnisse vorgelegt werden.

Wir befinden uns hier im Problemfeld des pädagogischen Handelns mit folgenden Forschungsaufträgen:

- Pädagogische Interaktionen: Erwünschte und unerwünschte Wirkungen von Erziehungsmitteln, Erziehungsmaßnahmen und Erziehungsstilen.
- Innovationen im Umfeld Lernen und Verhalten: Didaktik, Methodik, Curricula, Mikroschulreformen, Erwachsenenbildung.

- Innovationen im Umfeld der pädagogischen Felder: Makroschulreformen, Jugendpolitik, Familienpolitik, Bildungspolitik, Berufsbildung.

Die Umsetzung von theoretischen Einsichten in die Zweck-Mittel-Relation möglicher Veränderungen und Verbesserungen kann unter dem Terminus *"Pädagogische Technologie"* abgehandelt werden. Dabei ist der Ausdruck nicht mit einer präskriptiv-negativen Wertung zu versehen, sondern dem Wortsinn nach zu verstehen, als ein System von pädagogischen Aussagen, von denen angenommen wird, daß sie imstande seien, pädagogische Wirklichkeit zu verändern und Ziele zu realisieren.[14] Dabei werden nicht Handlungsanweisungen gegeben, sondern Handlungsalternativen vorgelegt, die dem pädagogisch Handelnden einen Entscheidungsraum sichern, in dem Modifikationen auf die idiographisch-konkreten Situationen notwendig sind. Dabei sind für das Umsetzen theoretischer Einsichten in Handlungsvorschläge "Zuordnungsregeln" zu beachten: Festlegen eines gültigen Spielraumes der Theorien – Festlegen der Grenzen – Modifikationsanleitungen formulieren, welche Prognosen ermöglichen (wenn diese und jene Bedingungen erfüllt sind, dann ist es wahrscheinlich, daß durch bestimmtes Handeln vorgegebene Ziele erreicht werden können) – pädagogisch-theoretische Aussagen mit konkreten pädagogischen Erfahrungen in Verbindung bringen. Die im Aspekt des pädagogischen Handlungsvollzugs erarbeiteten Theorien haben nicht normative, sondern argumentative Funktion. Der pädagogisch Handelnde formuliert eine je situationsadäquate eigene Zweck-Mittel-Relation.

Praktische Möglichkeiten für den Beitrag einer wissenschaftlichen Pädagogik im Aspekt des pädagogischen Handlungsvollzugs:

- Entwicklung von Projekten; theoretisches Konstrukt auf der Basis eines Konsensus über Sinn- und Zielantizipationen, unter Bezugnahme auf vorgegebene pädagogische Fakten. *Pädagogische Entwicklungsforschung.*
- Entwicklung eines Instrumentariums für die wissenschaftliche Begleitung und Kontrolle bei der Durchführung von Projekten. *Pädagogische Begleitforschung.*
- Entwicklung eines Instrumentariums zur Überprüfung der Ergebnisse und eventueller Korrektur der Ziele, Korrektur der Mittel und Wege, Korrektur der institutionellen Rahmenbedingungen. *Pädagogische Evaluationsforschung.*
- Vorschläge für eine eventuelle Generalisierung von Pilotergebnissen. *Pädagogische Innovationsforschung.*

6 Gedanken zur Interdependenzproblematik zwischen pädagogischen Theorien und pädagogischem Handeln

Pädagogische Forschung beinhaltet, wie wir sahen, drei inhaltlich und methodologisch strukturierte Dimensionen:

- Sinn- und Zielaspekt als anthropologisch-philosophisch-historische Forschung auf der Grundlage der Erkundung von Menschen- und Weltbildern, der pädagogischen Ethik und der antizipierenden Zielkonstruktion.
- Aspekt der pädagogisch relevanten Fakten als empirische Realforschung inbezug auf konkretes Wissen.
- Aspekt des pädagogischen Handlungsvollzugs als Entwicklungs-, Begleit-, Evaluations- und Innovationsforschung.

Dennoch zeigt sich, daß Praxis und Theorie weit auseinanderklaffen. Dabei trifft oft beide "Teile" die Schuld.

Die pädagogische Praxis: Wenn sie zu hohe Erwartungen hegt und konkrete Rezepte verlangt – wenn sie aufgrund von Mißerfolgen theorieskeptisch oder gar theoriefeindlich wird und sich zurückzieht auf die subjektiven und auf die kollektiven Alltagsleitlinien. – Wenn die Modifikation nomothetischer Theorien auf das Konkretum der Einzelsituation nicht vollzogen wird. – Wenn eine metapädagogische Theorie verabsolutiert und damit dogmatisch und charismatisch wird.

Die pädagogische Theorie: Wenn sie sprachlich auf zu hoher Abstraktionsebene angesiedelt wird – wenn sie den Transformationsprozeß von "allgemeingültigen" theoretischen Einsichten in die komplexe Realität nicht vorbereitet und dafür Richtlinien vorlegt – wenn die Grenzen der theoretischen Einsichten nicht transparent gemacht werden und wenn inadäquate Verallgemeinerungen vollzogen werden – wenn inhaltliche und methodologische Unterschiede zwischen dem Sinn- und Zielaspekt einerseits und dem Aspekt der pädagogischen Fakten hochgespielt und in einem wissenschaftstheoretischen Snobismus als unvereinbar deklariert werden.

Die vermeintliche Unvereinbarkeit von Theorie und Praxis beruht u.E. außer auf den angeführten Diskrepanzen auch auf folgenden zwei Problemen:

– "Große Pädagogen" wie Comenius, Pestalozzi, die Schulreformer der Kulturpädagogik u.a. waren nicht wissenschaftliche Pädagogen. Sie waren getragen von einem pädagogischen Charisma, unter dem sie ihre Reformvorschläge der Welt unterbreiteten. Sie waren selber oft unbescheiden. Pädagogik als Wissenschaft aber setzt voraus, von seinen eigenen subjektiven Überzeugungen vorerst Distanz nehmen zu

können, setzt voraus, sich zu bescheiden in der ehrlichen Bemühung um Objektivität. Im kritischen, suchenden, analysierenden Fragen versucht man, der Wahrheit ein kleines Stück näher zu kommen. Pädagogik als Wissenschaft hat kaum je große pädagogische Entwürfe geliefert. Sie hat aber mittel- und langfristig Verbesserungen in kleinen Schritten bewirkt, so daß oft ihre Urheber vergessen worden sind. Dies wäre etwa in Fragen des Gruppenunterrichts, des Unterrichtsgesprächs, in politischen Veränderungen des Schul- und Erziehungssystems, in Unterrichts- und Führungsstilen, in der Ausbildung der Lehrer und Erzieher, in sozialpädagogisch relevanten Systemen, in den Versuchen zur Objektivierung der Verhaltensbeurteilung u.a. nachweisbar.
– Theoretisch relativ gut erfaßbar sind die unmittelbaren Verhaltensaktionen der pädagogisch Handelnden, nur schwer aber die individuellen Deutungsmuster im Sinne einer intra- und interindividuellen Verhaltensvarianz. Der Zu-Erziehende und der Erziehende reagieren nicht nur auf die objektiven Gegebenheiten, sondern vielmehr darauf, wie die Gegebenheiten empfunden, interpretiert und gedeutet werden. In die Situationsdeutung gehen frühere Erfahrungen, Begegnungen, Enttäuschungen, Erfolge und antizipierende Erwartungen ein. Solche subjektiven Deutungen prägen die pädagogischen Problemfelder der Interaktion, z.B. der Prüfungen, des Unterrichts.

Im Sinne einer möglichen *integrativen Pädagogik* wären folgende Probleme abzuklären:
– *Integration verschiedener methodologischer Regeln in konkrete pädagogische Forschungsprojekte*, z.B. der Einsatz hermeneutischen Denkens in empirischen Projekten, etwa in der Problemfindungsphase, in der Interpretation vorliegender Literatur, in der Umsetzung quantitativer Daten in eine verstehbare, semantisch geprägte Wissenschaftssprache.[15]
– *Die Integration der drei genannten Dimensionen in konkrete Fragestellungen*: z.B. Problem der Schulfähigkeit: Analyse des Systems Schule und der Befähigungen (Aspekt der pädagogisch relevanten Fakten) – Funktion und Bedeutung der Schule, Analyse der anthropologischen Bedingungen, Formulierung von Elementen eines normativen Begriffs von Schulfähigkeit (Sinn- und Zielaspekt) – Vorschläge für Systemänderungen oder für Förderungsstrategien (Aspekt des pädagogischen Handlungsvollzugs).
– Die Analyse, wie weit auch im pädagogischen Forscher seine eigenen *Alltagsleitlinien in seine Forschungsfragen* und Forschungsintentionen eingegangen sind und wie weit sie die Interpretation der Ergebnisse mitbestimmen.

7 Zusammenfassung

Unsere wissenschaftstheoretische Fingerübung hat gezeigt, daß jederman von Erziehung selber betroffen war und sich deshalb als kompetent fühlt. Erst wenn Konflikte und Schwierigkeiten auftreten, ertönt der Ruf nach "objektiven" pädagogischen Einsichten und nach Hilfe. Aus dem alltäglichen interpretativen Sinnverständnis entwikkelt sich die Pädagogik als Wissenschaft. Wir haben versucht zu begründen, daß Pädagogik sowohl inhaltlich auf der Basis von anthropologischen und von gesellschaftstheoretischen Axiomen (Beeinflußbarkeit, Veränderbarkeit auf Ziele hin mit definierbaren Mitteln und Wegen in der Verantwortung einer pädagogischen Ethik) als auch methodologisch, je nach der speziellen Fragestellung, Wissenschaft sein kann. Für eine Wissenschaft der Pädagogik bieten sich metapädagogische Denkfiguren an, die oft die Gefahr der Verzerrung oder der Dogmatisierung pädagogischer Fragestellungen zur Folge haben. Wir sind der Meinung, daß in drei inhaltlich und methodologisch diskriminierbaren Fragestellungen Pädagogik als Wissenschaft gerechtfertigt sein kann, im Sinn-, Wert- und Zielaspekt, im Aspekt der pädagogisch relevanten Fakten und im Aspekt des pädagogischen Handlungsvollzugs.

Für den pädagogischen Forscher, der in der Regel aus der pädagogischen Praxis kommt, die er mit Engagement zu bewältigen versuchte, stellt sich das nicht immer einfache menschliche Problem, wie er in der Bescheidung auf die Gesetzmäßigkeiten einer möglichen Objektivität sein subjektives pädagogisches Engagement bewältigt. Es ist ein Konflikt, der besteht, solang jemand forscht. Der Konflikt ist gradweise lösbar im Versuch, die "objektiven" theoretischen Erkenntnisse einzubauen in die eigenen engagierten Alltagstheorien durch Modifikation, durch Veränderungen, durch Falsifikation von Teilelementen, durch konkretes Umsetzen in Handeln und damit auch wieder in Korrektur und in Relativierung der wissenschaftlichen Theorien.

150

8 Anmerkungen

1) Wir verwenden den Terminus "Pädagogik" synonym mit dem Terminus "Erziehungswissenschaft". Begriffliche Klarheit ist zwar eine Voraussetzung des wissenschaftlichen Diskurses. Wir sind jedoch der Meinung, daß der Streit um Termini den Fortschritt in der Sache nicht lähmen soll. Zur Auseinandersetzung zwischen "Pädagogik" und "Erziehungswissenschaft" siehe: *Widmer, K.*: Sportpädagogik. Prolegomena zu einer theoretischen Begründung der Sportpädagogik. Schorndorf 1977[2]. Zur Begründung der Sportpädagogik. S. 15-38.

2) Die Beschränkung von "Erziehung" auf die absichtlichen, zielgesteuerten pädagogischen Interaktionen würden den ganzen Bereich der nichtintentionalen Beeinflussung aus dem Forschungsfeld der Erziehungswissenschaften bzw. der Pädagogik ausklammern, wie nicht beabsichtigte Prägung, Identifikations- und Nachahmungsverhalten, Einwirkung der Medien, Beeinflussung des Erlebens und Verhaltens der Erzieher und der zu Erziehenden durch soziale und politische Gegebenheiten.

3) Siehe dazu: *Widmer, K.*, a.a.O.

4) Paradigmatisch seien einige Beispiele für Metapädagogik angeführt: *Dienelt, K.*: Die anthropologischen Grundlagen der Pädagogik. Kastellaun 1977. Übertragung der Logotherapie. V.E. Frankels. – *Ballauf, Th.*:Systematische Pädagogik. Heidelberg 1966[6]. Grundlage bilden existentialphilosophische Erkenntnisse. – *Brezinka, W.*: Metatheorie der Erziehung. München 1978. In Anlehnung an den kritischen Rationalismus ebenso *Alisch/Rössner*: Erziehungswissenschaft als pädagogische Disziplin. München 1978. – *Fingerle, H.H.*: Funktion und Probleme der Schule. München 1973. Abgestützt auf *Krappmann*. In: Luhmann und Schorr (Hrsg.): Reflexionsprobleme im Schulsystem. Stuttgart 1979. Basis ist die Systemtheorie in der Ausprägung durch Luhmann.

5) Zur Problematik der Einseitigkeit metapädagogischer Denkfiguren und der wissenschaftstheoretischen Voraussetzung für die pädagogische Theorie siehe: *Meinberg, E.*: Systemtheorie – Herausforderung an die Erziehungswissenschaft. In: Pädagogische Rundschau, 37 (1983) 4, S. 481-499.

6) Zum Modellbegriff in den Sozialwissenschaften: *Herzog, W.*: Modell und Theorie in der Psychologie. Göttingen, Toronto, Zürich 1983.

7) Die pädagogische Anthropologie als die Lehre vom Menschen ist nicht die alleinige Grundlage der Pädagogik als Wissenschaft, sondern nur eine Dimension, wenn auch eine wichtige; nämlich die Dimension der grundsätzlichen Fragestellungen, der Werte und der Ziellegitimation. In der

Forderung, Werte, Ziele und Normen argumentativ zu legitimieren (intersubjektiv überprüfbar, logisch gewonnen, für die Praxis dienstbar gemacht, der Kritik gegenüber offen), wird diese anthropologische Dimension zur möglichen Wissenschaft.

8) *Widmer, K.*: Unsere Schule im Spannungsfeld unterschiedlicher Erwartungen und Ansprüche. In: ZKLV: Probleme und Auftrag der heutigen Schule. Zur 150Jahrfeier der Züricher Volksschule. Zürich 1983.

9) Pädagogische Diskussionen scheitern oft daran, daß die Teilnehmer ihre ideologische Position oder ihren wissenschaftstheoretischen Standpunkt nicht deklarieren oder vertuschen. Offenheit und wissenschaftliche Ehrlichkeit könnten helfen.

10) Es ist müßig, darauf warten zu wollen, bis in der Pädagogik ein Konsensus über ein Menschen- und Weltbild zustande kommt. In funktionaler Weise aber sollte es möglich sein, unter Einbezug jeder Persönlichkeitsfaktoren, die Menschsein partikular und ganzheitlich bestimmten, Leitziele zu formulieren: *Weltbewältigung und Lebenstüchtigkeit* durch Lernen, durch Wissen, durch Übung der Befähigungen, durch Lernen von Rollen. *Verantwortbare Lebenssteuerung* als Orientierung des Handelns im eigenen Gewissen. *Sinnverstehender Lebensinhalt* durch den Einbezug der emotiven Dimension; Glaube, Humor, Vertrauen, Beglückung, Freundschaft, Loyalität und Solidarität in der zwischenmenschlichen Begegnung.
Siehe dazu die heilpädagogische Anthropologie bei *Paul Moor*: Umwelt, Mitwelt, Heimat. Zürich 1963[2]. – Heilpädagogische Psychologie I, 1969[3],
II 1965[2]. – Reifen, Glauben, Wagen. Zürich 1981.

11) Ausführlich dazu *Widmer, K.*: Sportpädagogik, a.a.O. Der hermeneutisch anthropologische Ansatz in der Sportpädagogik. S. 42-71.

12) Über Grundannahmen, Methoden und Grenzen der empirischen Pädagogik siehe: *Widmer, K.*, a.a.O. Der empirisch-analytische Ansatz in der Sportpädagogik. S. 87-108

13) *Rickert, H.*: Der Gegenstand der Erkenntnis. Tübingen 1915[2]. Kulturwissenschaft und Geisteswissenschaft. Tübingen 1921[4].

14) techne bedeutet: Handwerk, Können, Kunstfertigkeit, Wissenschaft. – logos bedeutet: das Wort, die Lehre. – Pädagogische Technologie meint die Lehre vom pädagogischen Können, vom "richtigen" pädagogischen Verhalten.

15) Praktische Beispiele für die sequentielle Zusammenarbeit von hermeneutisch-geisteswissenschaftlichen Methoden und empirisch-analytischen Methoden in konkreten Projekten siehe *Widmer, K.*, a.a.O. S. 109-136.

9 Auswahlliteratur

Adorno, Th.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Neuwied 1969.

Albert, H.: Die Wissenschaft und die Fehlbarkeit der Vernunft. Tübingen 1982.

Albert, H.: Theorie und Realität. Tübingen 1984.

Alisch/Rössner: Erziehungswissenschaft als technische Disziplin. München 1978.

Ballauf, Th.: Philosophische Begründung der Pädagogik. Berlin 1964.

Benner, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. München 1973.

Binswanger, L.: Grundform und Erkenntnis menschlichen Daseins. Zürich 1942.

Blankertz, H.: Theorie und Modell der Didaktik. München 1970[3].

Bollnow, O.F.: Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik. Essen 1965.

Bollnow, O.F.: Erziehung in anthropologischer Sicht. Zürich 1969.

Brezinka, W.: Erziehungsziel, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg. München 1976.

Brezinka, W.: Metatheorie der Erziehung. München 1978.

Cube, E.v.: Erziehungswissenschaft. Stuttgart 1977.

Derbolav, J.: Die gegenwärtige Situation des Wissens in der Erziehung. Bonn 1962.

Dienelt, K.: Die anthropologischen Grundlagen der Pädagogik. Kastellaun 1977.

Flitner, A. (Hrsg.): Wege zur pädagogischen Anthropologie. Heidelberg 1963.

Gadamer, H.G.: Wahrheit als Methode. Tübingen 1965[4].

Heitger, M. (Hrsg.): Zur pädagogischen Dimension von Psychologie, Soziologie und Geschichte. Bochum 1969.

Heitger, M.: Über den Begriff der Normativität in der Pädagogik. In: Heitger, M. (Hrsg.): Pädagogische Grundprobleme in transzendentalkritischer Sicht. Bad Heilbrunn 1969.

Heitger, M. (Hrsg.): Medien und Pädagogik. Wien 1981.

Heitger, M. (Hrsg.): Innere Schulformen. Wien 1981.

Klafki, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1970.

Klauer, J.: Revision des Erziehungsbegriffs. Düsseldorf 1973.

Lassahn, R.: Einführung in die Pädagogik. Heidelberg 1974.

Lassahn, R.: Pädagogische Anthropologie. Heidelberg 1983.

Meile, B.: Voraussetzungen der empirischen Pädagogik. In: Zt. für Pädagogik, 18 (1972) 5, S. 709-733.

Meinberg, E.: Sportpädagogik, Konzepte und Perspektiven. Stuttgart 1981.

Meinberg, E.: Systemtheorie – Herausforderung an die moderne Erziehungswissenschaft. In: Pädagogische Rundschau, 37 (1983) 4, S. 481-499.

Menze, C.: Kritik und Metakritik des pädagogischen Bezugs. In: Pädagogische Rundschau, 32 (1978) 4, S. 288-299.

Menze, C.: Wissenschaft und Schule – zur Wissenschaftsorientierung als Problem der Schule. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 56 (1980) 2, S. 177-188.

Popper, K.R.: Logik und Forschung. Tübingen 1969[3].

Popper, K.R.: Objektive Erkenntnis. Hamburg 1973.

Popper, K.R.: Die beiden Grundprobleme der Erkenntnistheorie. Tübingen 1978.

Popper, K.R.: Die offene Gesellschaft und ihre Feinde. München 1980[6].

Roth, H.: Pädagogische Anthropologie I. Hannover 1966.

Roth, H.: Pädagogische Anthropologie II. Hannover 1972.

Stegmüller, W.: Theorie der Erfahrung. Berlin 1970.

Travers, R.: Einführung in die erziehungswissenschaftliche Forschung. München 1972.

Widmer, K.: Sportpädagogik, Prolegomena zur theoretischen Begründung der Sportpädagogik als Wissenschaft. Schorndorf 1977[2].

Widmer, K.: Von der Erziehungswissenschaft über die Sportpädagogik und die allgemeine Didaktik zur Sportdidaktik – ist der deduktive Weg ein falscher oder ein richtiger Weg? In: Grössing, St. (Hrsg.): Spektrum der Sportdidaktik, Bd. II. Bad Homburg 1979.

Widmer, K.: Theorie und Praxis – nacheinander oder miteinander? Gedanken zur erziehungswissenschaftlichen Ausbildung von Berufschullehrern. In: Aregger, K. (Hrsg.): Wissenschaft und Praxis in der Berufsschullehrerausbildung. Aarau 1982.

Zdarzil, H.: Existenzanalyse und Pädagogik – Eugen Finks anthropologische Grundlegung der Pädagogik. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 56 (1980) 4, S. 493-504.

Bernd Dewe

Erwachsenengerechte Didaktik in der (wissenschaftlichen) Weiterbildung

– Eine Kontroverse –

Zusammenfassung:

Der Autor zeigt auf, daß in der Debatte über didaktische Strategien der (wissenschaftlichen) Erwachsenenbildung und hierfür brauchbare theoretische Konzeptionen das Bemühen in den Vordergrund getreten ist, Bildungsprozesse primär an den vorwissenschaftlichen Erfahrungen der Adressaten auszurichten und dementsprechend wissenschaftlich rationalisierte Problemdeutungen beruflicher und privater Handlungsprobleme zu relativieren. Über die Rekonstruktion der Grundlinien des Transformationsproblems von Wissen in Weiterbildungsprozessen gelangt der Autor zu der Einsicht, daß die Bildung Erwachsener an die Aufrechterhaltung der Spannung zwischen Erfahrung und Begriff (als wissenschaftliche Erkenntnis) gebunden ist. Für die Theorie- und Didaktikdiskussion in der Erwachsenenpädagogik sieht Bernd Dewe die Notwendigkeit der Reformulierung des Lehr-Lernzusammenhangs in wissenssoziologischer Perspektive.

Summary:

The author demonstrates that the present debate on didactical strategies and theoretical concepts of science oriented adult education has shifted its focus: It is now on orienting educational processes primarily to the addressees' experiences and thus relativizing scientific interpretations of professional and private problems. He reconstructs the basic principles of knowledge transformation and argues that the successful education of adults relies on the tension between experience and concept (as scientific insight). Bernd Dewe finds it necessary to redefine the concept of education in order to formulate didactical theories in adult pedagogy.

1. Unterschiedlicher Stellenwert von Wissenschafts-, berufs- und lebenspraktischer Orientierung

Wissenschaftliche Weiterbildung kann nicht nach dem Muster der wissenschaftlichen Erstausbildung entworfen werden. Die Frage nach dem Verständnis (wissenschaftlicher) Weiterbildung steht in unmittelbarem Zusammenhang mit derjenigen nach der Gewichtung von Wissenschafts- und berufs- und lebenspraktischer Orientierung. Zum einen kann wissenschaftliche Weiterbildung vor allem als Vermittlung neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse verstanden werden. Sie dient somit primär dazu, den Erkenntnisrückstand des in der Berufspraxis Tätigen aufzuheben und seine Wissensdefizite auszugleichen. Da die Erkenntnisgewinnung weitgehend der Wissenschaftssystematik folgt, ist dieser Ansatz durch eine Dominanz des Wissenschaftsbezugs auf Kosten der berufs- und lebenspraktischen Orientierung gekennzeichnet. Weiterbildung erfolgt hier gewissermaßen als Fortsetzung der Erstausbildung. Damit verbunden ist das Problem, daß die Transformation von Wissen vernachlässigt wird und die notwendigen Bedingungen von Lerntransfer und Innovation im Handlungsfeld unberücksichtigt bleiben. Dieser Ansatz kann mit dem Begriff *disziplinorientierte Defizittheorie* belegt werden.

Wissenschaftliche Weiterbildung läßt sich zum anderen als eine besondere Form der Vermittlung von Theorie und Praxis begreifen. Charakteristisch für diesen Ansatz ist die Auseinandersetzung mit Praxisproblemen. Der Wissenschaft kommt die Aufgabe zu, bei der Bestimmung, Analyse und Lösung dieser Probleme mitzuwirken. Theoretische Wissensbestände werden zur Lösung berufs- und lebenspraktischer Probleme nutzbar gemacht. Die Praxisorientierung kann auf verschiedene Weisen hergestellt werden. Praxisprobleme könnnen gewissermaßen unabhängig von den handelnden Individuen oder aber in der Berechnung und Widerspiegelung individueller Erfahrungen analysiert und bearbeitet werden. In diesem zweiten Fall handelt es sich um eine spezifische Form der Praxisorientierung, nämlich um erfahrungsorientierte Weiterbildung. Die Frage, inwieweit Erfahrungen zu berücksichtigen sind, hängt wesentlich vom Gegenstand und von der Zielsetzung des Lernens ab. So wird der Stellenwert subjektbezogener Erfahrung im Fall der Vermittlung persönlichkeitsbedingter Handlungskompetenz höher anzusetzen sein, als wenn es um die Vermittlung von sachbezogener, technisch-instrumenteller Kompetenz geht. Dieser zweite Ansatz kann mit dem Begriff *praxis- oder erfahrungsorientierter Vermittlungstheorie* gekennzeichnet werden. Die Vermittlung wird entweder als Diffusion der Wissenschaft in die Gesellschaft (traditionell) organisiert oder als wissenschaftlicher Prozeß (Be-

rufsfeldforschung und Curriculum-Entwicklung) bzw. als Kooperation von Wissenschaftlern und Praktikern.

Die beiden skizzierten Ansätze beruhen somit auf einem jeweils unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Verständnis (*Frischkopf* 1982). Reflektiert man den Stand der Theorie und Praxis der institutionalisierten Weiterbildung und ihrer Didaktik (vgl. *Dewe/Wosnitza* 1980), so wird deutlich, daß man in der Pädagogik nach der "realistischen Wende" (die in eine technologische Wende entgleiste) jetzt wieder damit anfängt – wie bescheiden auch immer –, das Wissen der Adressaten "ernstzunehmen" und es als eine soziale Aktivität zu betrachten. "Praktisch" scheint mir dies aber erst möglich zu sein, wenn man den Weiterbildungsprozeß in seiner Dimension als Vermittlungsprozeß unterschiedlicher, doch prinzipiell gleichberechtigter Wissensformen und Interpretationen der sozialen Wirklichkeit transparent macht. So sind zum Beispiel erwachsenenpädagogische Interventionsstrategien und Didaktiken nicht als interessenneutrale und deutungsfreie Regelsysteme zu verstehen, sondern eben als Regulative sozialer Beziehungen, mit deren Anwendung eine spezifische Interpretation sozialer Tatbestände und Interessen erfolgt. Somit darf 'Wissen' nicht ausschließlich in der Sprache von gesellschaftlichen Systemerfordernissen und Reproduktion analysiert werden, wie dies in der Bildungsökonomie der Fall ist. Vonnöten ist ein Beharren auf der Bedeutung nicht-reduktiver interner Analysen des Bildungswesens.

In wissenschaftsbezogenen Weiterbildungsprozessen wird über die Rekonstruktion kultureller Objektivationen auch die Sozialstruktur reproduziert. Wenn dies aber so ist, dann können die so reproduzierten normativen und ideologischen Strukturen der Gesellschaft nicht als unproblematische Ergebnisse einer neutralen Wissenschaft angenommen werden, sondern in den Strukturen dieses Wissens schlagen sich selber die sozialen Bedingungen seiner Erzeugung nieder. Damit wird die Frage des Lernens im Erwachsenenalter notwendigerweise zu einer wissenssoziologischen Fragestellung.

In der Didaktik-Diskussion um die theoretische Fundierung des sozialen Handlungsfeldes Erwachsenenbildung überwiegen in den letzten Jahren Versuche, zu einer Alltagsorientierung der Erwachsenenbildung zu gelangen. D.h., auch in der Erwachsenenbildung überwiegt das neu entstandene Interesse an Fragen des Verhältnisses von Wissenschaft und Erfahrungswissen. Auf diesem Hintergrund könnte Theoriebildung in der "Alltagswende" auch als Thematisierung der spezifischen Art und Weise der Gestaltung des Verhältnisses von lebenspraktischen Wirklichkeitsvollzügen und Wissenschaft entwickelt werden. Einrichtungen der Erwachsenenbildung sind eine der Instan-

zen, über die diese Vermittlung zwischen Alltagserfahrung und systematischem Wissen geleistet werden soll, wobei wohl immer einschränkend zu bedenken ist, daß Erwachsenenbildung unter den Medien, die die Wahrnehmungsstrukturen der Erwachsenenwelt zu beeinflussen suchen, nur eine nachgeordnete Rolle spielt im Vergleich etwa zu den Erfahrungswelten der Arbeitsorganisationen, der urbanen Umwelt und der Massenmedien. Wenn man Erwachsenenbildung als einen *sozialen Prozeß der Vermittlung* von lebenspraktischem Allgemeinwissen und Wissenschaftswissen untersuchen will, so kann es für die grundsätzliche Fragestellung zunächst einmal gleichgültig bleiben, aus welchen Motiven Erwachsene sich eines solchen systematischen Wissens vergewissern wollen und um welchen Typus von systematischem Wissen es sich dabei handelt.

2. Motive der Erwachsenenbildung

Mit dem Ende der 50er Jahre und der "realistischen Wende" erfolgte eine Umorientierung der Erwachsenenbildung von einer wesentlich neu-humanistisch geprägten Bildungstradition hin zu einer Weiterbildung, die auf einem leistungsorientierten Qualitätsbegriff gründet: Der traditionelle pädagogische Missionsgedanke des liberalen Bürgertums, dem "unwissenden Volk" durch die Vermittlung zweckfreier humanistischer Bildung die Möglichkeit zu individueller, bürgerlicher und freier Persönlichkeitsentfaltung zu eröffnen, wich einer Hinwendung zu zweckbestimmter, berufsbezogener Bildungsarbeit, die die Teilnehmer in einer rasch sich wandelnden Berufs- und Arbeitswelt zu effizientem Handeln befähigen soll. Erwachsenenbildung sollte nun den Anforderungen der Arbeitswelt entsprechen und die objektiven Bildungsbedürfnisse berücksichtigen.

Die einsetzende Expansion der Erwachsenenbildung ist begründet in den politischen und wirtschaftlichen Entwicklungstendenzen der spätkapitalistischen industriellen Gesellschaft. Die steigende Technisierung und Komplexität des Produktionsprozesses scheinen einherzugehen mit Veränderungen der Berufstätigkeit, einem Wandel der Berufsrollen und einer Spezialisierung der Berufsqualifikationen. Mit der Ausdifferenzierung spezieller Funktionen in den Strukturen der Arbeitsteilung wird es notwendig, Lernprozesse selektiv auf das jeweils spezifische Arbeitsfeld zu beziehen und andererseits die Vermittlung allgemeinen Problemlösungswissens, das zur Bewältigung künftig veränderter Arbeitssituationen unabdingbar ist, sicherzustellen. Bei gleichzeitig diskontinuierlichem technologischem Wandel übersteigen

vermeintlich diese Anforderungen an Lernprozesse die Möglichkeiten, die erforderlichen Qualifikationen durch direkte Erfahrungen am Arbeitsplatz und im Arbeitsprozeß zu erwerben oder auf Vorrat zu lernen. Künftige Entwicklungen sind für den Einzelnen nicht mehr überschaubar, es bedarf einer Anleitung und Einführung in neue Arbeitsbereiche und einer verbindlichen Definition des allgemein relevanten Wissens. Erwachsenenbildung als eigenständiger, aus dem Arbeitsprozeß ausgegliederter organisierter Lernprozeß wird hier begründbar.

Mit wachsender praktischer Bedeutung wird Erwachsenenbildung zunehmend zum Gegenstand wissenschaftlichen Interesses. Begründungen für die Expansion der Erwachsenenbildung, Analysen ihrer Funktion und Stellung im Wirkungszusammenhang von Beschäftigungs- und weiterem Bildungssystem sind vor allem von durchgängiger Relevanz für die Definition von Lernzielen, die Festlegung von Curriculumsinhalten und die bildungspolitische Beurteilung eventueller planerischer und notwendiger arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen.

Betrachtet man die jüngere Diskussion um die Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung, so lassen sich drei Grundmotive unterscheiden:
1. das arbeitsmarktpolitische Motiv: Erwachsenenbildung als Beitrag zur Sicherung und Vorantreibung des technologischen Fortschritts, indem die Kenntnisse und Fähigkeiten der Arbeitskräfte laufend den Erfordernissen der Berufs- und Arbeitswelt angepaßt werden. Diese Funktion der Erwachsenenbildung gründet sich auf der Annahme ständig *steigender* Qualifikationsanforderungen, -veränderungen und einer notwendigen Erhöhung der beruflichen Mobilität.
2. das gesellschaftspolitische Motiv: Erwachsenenbildung hat die eher latente Funktion, Legitimationsprobleme von Organisationen zu lösen und deren Herrschaftsstrukturen zu begründen, soziale Ungleichheit zu verschleiern und politische Spannungen abzufangen. Durch die Vermittlung von Legitimations- und Organisationswissen werden soziale Integration angestrebt, Aufstiegsideologien gefördert und durch das Bild einer für alle offenen zweiten Bildungschance die Vorstellung von Chancengleichheit als realer Möglichkeit erzeugt.
3. das soziokulturelle Motiv: Die in der Tradition humanistischer Bildungsarbeit stehende Begründung von Erwachsenenbildung als Angebot zur Kompensation von Bildungsdefiziten für sozial benachteiligte Gruppen der Gesellschaft (*Dauber* 1984).

Sowohl die bildungsökonomische Begründung der Weiterbildung, die in der Kritik daran entwickelten, zumeist marxistischen Ansätze als auch die pädagogische Diskussion der Erwachsenenbildung greifen in irgendeiner Weise auf eines oder eine Kombination dieser drei Grundmotive zurück.

3. Bildungsökonomische Argumentationen zur Erwachsenenbildung

Im Mittelpunkt der bildungsökonomischen Diskussion (Human-Kapital-Theorie, man-power-Ansätze sowie auch Stamokap-Konzeption) um Erwachsenenbildung stand der Qualifikationsbegriff. Seit der Beschleunigung von Automatisierungs- und Rationalisierungsprozessen in den hoch entwickelten kapitalistischen Industriestaaten ist die Frage, in welcher Richtung sich zukünftig die lebendige Arbeit im Produktionsprozeß entwickelt, kontrovers diskutiert worden. In den letzten Jahren haben sich die beiden theoretischen Hauptpositionen deutlich artikuliert: Es geht um die Frage "Höherqualifizierung" versus "Dequalifizierung" bzw. als wichtigste Variante der letzten These "Polarisierung der Qualifikationsverteilung". Die These, wonach die Entwicklung der Arbeit in den kapitalistischen wie sozialistischen Industriestaaten eine Tendenz zu höheren, vor allen Dingen intellektuellen Anforderungen an die Arbeitskräfte folge, hat zunächst für sich, eine durch die ökonomischen Strukturen *selbst* geforderte Bildungsexpansion begründen zu können. Sie entwickelt sich an den Konzeptionen der "wissenschaftlich-technischen Revolution" bzw. des Stamokap. Was erstere anbelangt, wird davon ausgegangen, daß diese sich selbst gegen den Widerstand interessierter Herrschaftsgruppen in Verfolgung ihrer zwieschlächtigen Interessen am gesellschaftlichen Status quo und technischer Innovationen durchsetzt (vgl. *Alt*, 1978). Dagegen wendet die andere Seite ein, die sich eher in Tradition einer herrschaftsbezogenen Industriesoziologie entwickelt hat, daß die Impulse zu technisch-wissenschaftlichen Innovationen durch vielfältige, im Herrschaftsinteresse des Unternehmers zusammenlaufende Vermittlungsvariablen so gebrochen werden, daß von durchschnittlich höheren Qualifikationsanforderungen an die Arbeitskräfte keine Rede sein könne. In einer 1977 vorgelegten Untersuchung über "Produktion und Qualifikation" weist z.B. bekanntlich ein Göttinger Forschungsteam nach, daß mit geringen Ausnahmen (v.a. industrielle Instandhaltung) in den untersuchten Industriebranchen eher eine Polarisierung der Arbeitskräfte nach mehrheitlich abgesunkenen und einer Minderheit aufgewerteter Fachqualifikationen stattgefunden hat (*Mickler* 1977). Auf jeden Fall lasse sich aus Befunden der Qualifikationsforschung kein Anhaltspunkt für eine Quasi-Automatik expandierender Bildungsnachfrage ableiten. Die Begründung für eine fortschrittliche Bildungspolitik müsse daher aus sozialen Normen der Partizipation, der Verbindung von Arbeiten und Lernen und der Humanisierung der Arbeit gewonnen werden.

Allgemein scheint darüber hinaus die Annahme berechtigt zu sein, daß im Kreis der Verwender des Qualifikationsbegriffs dieser offen-

sichtlich völlig unkritisch gehandhabt wird. Es ist aber davon auszugehen, daß dieser Begriff ein Herrschaftsbegriff und keineswegs system-neutral ist. Im Qualifikationsbegriff wird das Subjekt, seine Biographie im je spezifischen Verhältnis zur Gesellschaft ausgeblendet, und handelnde Subjekte sind hier nur in soweit relevant, wie sie als "Qualifikationsträger" zur Erfüllung einer bestimmten Arbeitsfunktion erforderlich sind.

Bildungsprozesse haben allgemein betrachtet in dieser Perspektive die Aufgabe, die Qualifikationsstruktur der Arbeitskräfte zu entwikkeln und den Erfordernissen der Beschäftigungsstruktur anzupassen. Dieser Funktionsbestimmung liegt die Annahme zugrunde, daß der allgemeine und technologische Wissensfortschritt eine veränderte Produktions- und Arbeitsplatzstruktur hervorruft, was in der Folge zu steigenden Qualifikationsanforderungen an die Arbeitnehmer führt.

Erwachsenenbildung hat hier die Aufgabe, durch Qualifikationsangebote zur Steigerung der Effizienz von Arbeitsprozessen beizutragen. Die Teilnehmer von Weiterbildungsveranstaltungen sollen zu einer möglichst effizienten Anwendung eines technisch-organisatorischen Regelwissens befähigt werden. Es wird argumentiert, daß Arbeitskräfte beweglich und disponibel im Produktionsprozeß und im Hinblick auf künftig veränderte Arbeitssituationen zur Verfügung stehen müssen. Maximen der Lernprozesse in der Erwachsenenbildung sollten daher sein: Mobilität, Anpassungs- und Umorientierungsbereitschaft und Ambitionen zu beruflichem Aufstieg als Versicherung gegen die Risiken des Arbeitsmarktes. Die skizzierte technische Entwicklung zwingt nach Meinung der bildungsökonomischen Theoretiker nicht nur zu einer einmaligen Umorientierung der im Berufsleben stehenden Erwachsenen, sondern zu einer ständigen Anpassung der individuellen Qualifikationen an diesen sozialen Wandel. Aus dem beschleunigten sektoralen und technisch-organisatorischen Wandel sowie der Vervielfachung des Wissens ergibt sich scheinbar der Zwang, sich ständig den sich verändernden Arbeitsplatzstrukturen anzupassen oder bei Unterlassung Einkommenseinbußen, sozialen Abstieg oder gar Arbeitslosigkeit in Kauf zu nehmen.

Der Erwachsene wird so im Prinzip als lernbedürftiges, mit verschiedenen defizitären Orientierungen ausgestattetes Wesen gesehen, das bei einer möglichen Konfrontation mit einer veränderten Situation sich als handlungsunfähig erweist und nicht in der Lage ist, ohne den Eingriff von außen, die neue Wirklichkeit angemessen im Rahmen seiner vorhandenen alltäglichen Orientierungsmuster zu interpretieren und zu bewältigen. Es wird prinzipiell nicht mehr für möglich gehalten, daß durch direkte Erfahrungen am Arbeitsplatz und in der sozia-

len Situation ein Lernprozeß in Gang gesetzt werden kann, an dessen Ende wieder ein mit den erforderlichen Qualifikationen und deutungsfähigen Orientierungen versehenes Subjekt steht. Mit dieser Abwertung der Berufserfahrung, des "learning on the job", wird Erwachsenenbildung als eigenständiger Bildungsprozeß notwendig.

So entstand das Konzept des "lebenslangen Lernens". *Organisierte* Lernprozesse sind mit Abschluß der Schule und Berufsausbildung und dem Eintritt in das Erwerbsleben nicht mehr als abgeschlossen zu sehen, sondern dehnen sich auf spätere Lebensphasen aus.

In der Kritik an dieser bildungsökonomischen Position sind marxistische Ansätze für Erwachsenenbildung entwickelt worden. Zentral für diese Ansätze ist die ihnen zugrundeliegende Feststellung des Widerspruchs zwischen Lohnarbeit und Kapitalverwertungsinteresse, von dem aus die Funktionen von Erwachsenenbildung als Ausdruck Mehrwert schaffenden Kapitalinteresses bestimmbar sind.

4. Erwachsenenbildung und die Legitimation sozialer Ungleichheit

Den Konzepten der Bildungsökonomie wird entgegengehalten, daß sich die bildungsökonomische These der ständig steigenden Qualifikationsanforderungen als nicht zutreffend erwiesen hat. Dagegen ist eine Polarisierung der Qualifikationsstruktur zu beobachten. Auf der einen Seite führt der technisch-organisatorische Wissensfortschritt zur Ausdifferenzierung von stark spezifizierten Tätigkeiten mit hohen Anforderungen an Qualifikationen der Arbeitskräfte, auf der anderen Seite aber besteht eine Tendenz zur Dequalifizierung durch die Zerlegung von komplexen Tätigkeiten in einfache. So ist betriebliche Weiterbildung auch in der Hauptsache auf bereits gut qualifizierte Arbeitskräfte gerichtet. Auf diese Weise werden nicht generell Qualifikationsdefizite abgebaut, sondern bestehende Polarisierungstendenzen verstärkt. Die Kritik an der Bildungsökonomie besteht vor allem in der Herausarbeitung ihrer ideologischen Funktion. Nur vordergründig beschäftige sich die Erwachsenenbildung mit ihrer manifesten Aufgabe, qualifikatorisches Wissen zu vermitteln. In Weiterbildungsprozessen wird nicht nur "unproblematisches" neutrales Leistungswissen vermittelt, das die Teilnehmer zur Ausübung höher qualifizierter Arbeit befähigt und der betrieblichen nomotechnischen Effizienzsteigerung dient. Die Vermittlung von technisch-organisatorischem Wissen geht einher mit der Vermittlung von Legitimationswissen. Der ökonomische Wert von Weiterbildung liegt nicht primär in dem praktisch-

technischen Nutzen der vermittelten Inhalte, sondern vor allem in ihrer Funktion, betriebliche Macht- und Herrschaftsstrukturen und soziale Ungleichheiten zu legitimieren.

Der Bestand von Organisationen und der ihnen immanenten Herrschaftsansprüche kann nicht alleine dadurch gesichert werden, daß nur Effizienzprobleme der Arbeitsorganisation und des Arbeitsprozesses gelöst werden, sondern ist, um dem Integrationsbedürfnis gerecht zu werden, zunehmend auf die Legitimierung von Strukturen und Zielen der betreffenden Institution und eine Definition der Rolle der Mitglieder angewiesen. Durch die in der Erwachsenenbildung vermittelten Inhalte sollen Interpretationen sozialer Realität der innerbetrieblichen Organisation und Begründungen für Hierarchien und Entscheidungskompetenzen verbindlich gemacht werden.

Neben dem Interesse der Betriebe, bei möglichst niedrigen Kosten einen hohen Zuwachs an innerbetrieblich flexibel einsetzbaren Qualifikationen zu erzeugen, die außerbetrieblich möglichst gering verwertbar sind und einen möglichst niedrigen Honorierungsdruck hervorrufen, hat Weiterbildung die Funktion, überkommene Strukturen im bestehenden betrieblichen, hierarchischen und sozialen System gegenüber dem aus technologischen und organisatorischen Innovationen resultierenden Veränderungsdruck invariant zu halten, statt daß die bestehende Arbeitsorganisation entscheidend verändert würde. Hier liegt das regressive Moment der betrieblichen Weiterbildung. Betriebliche Weiterbildung ist, je höher die Position der Teilnehmer innerhalb der betrieblichen Hierarchie, umso mehr auf die Vermittlung gesellschaftlicher, stofflich abstrakter Qualifikationen gerichtet. Erwachsenenbildung dient hier als Kompensat für Kontrollmöglichkeiten, da eine unmittelbare Kontrolle im Produktionsprozeß selbst nicht möglich ist. In diesen kontrollverdünnten Räumen sollen bewußtseinsprägende Bildungsstrategien zur Aufrechterhaltung von Loyalität direkte Kontrolle ersetzen.

Neben dieser legitimatorischen Funktion von Weiterbildung sind weitere "latente" Funktionen festzustellen. Soziale Ungleichheit wird weniger durch die Umverteilung von Qualifikationen und Kompetenzen reguliert, als durch die Festschreibung "kognitiver Hierarchien" (Bourdieu) verschleiert. Durch die in diesem Sinn verstandene Weiterbildung werden Aufstiegserwartungen verstärkt, die Gewährung einer formalen Chancengleichheit und einer Offenheit über die allgemeine Schulzeit und Erstausbildung hinaus vorgespiegelt und damit die Ursachen für Erfolg (gesellschaftlicher und beruflicher Aufstieg) oder Nicht-Erfolg (soweit er scheinbar auf Nicht-Nutzen der angebotenen formalen Chancen zurückzuführen ist) individualisiert, also dem Einzelnen zugeschrieben.

Die Diskrepanz zwischen faktischer Ungleichheit und politischen Gleichheitsforderungen wird durch die Herstellung einer formalen Chancengleichheit legitimiert. Die Illusion eines zu jeder Zeit durchlässigen Bildungssystems stabilisiert die Ungleichheit im Bildungs- und Beschäftigungssystem, da Abstufungen im Beschäftigungssystem nunmehr als Folge unterschiedlicher individueller Leistungsfähigkeit legitimiert werden können. Außerdem lenkt die Eröffnung von Weiterbildungsmöglichkeiten und die damit verbundenen Hoffnungen von den Arbeitsbedingungen ab, denen der Einzelne durch Weiterqualifizierung zu entrinnen sucht.

So führt Weiterbildung statt zum Abbau sozialer Ungleichheit durch die Individualisierung des Arbeitslosigkeitsproblems (Überführung von Arbeitslosen bzw. von Arbeitslosigkeit Bedrohten in Weiterbildungsmaßnahmen) zur Verbreiterung der Konkurrenz unter den abhängig Arbeitenden auf "höherem Niveau". Diese Absorptionsfunktion des Weiterbildungssystems zielt also auf die konfliktfreie Verwahrung von Arbeitslosen ab. Allgemein werden qua Erwachsenenbildung/Weiterbildung also Interpretationen sozialer Realität der innerbetrieblichen Herrschaftsstruktur festgesetzt und Begründungen für die Leistungs- und Aufstiegsideologie verbindlich gemacht (siehe auch *Schmitz* 1978).

Es ist davon auszugehen, daß die Kritik an den Erklärungs- und Funktionsodellen der Human-Kapital-Theoretiker, der man-power-Ansätze wie den bezüglich der Qualifikationsentwicklung ähnlich argumentierenden Stamokap-Vertretern und die Hervorhebung des Legitimationscharakters von Erwachsenenbildung, der sich hinter der "manifesten" und als verbindlich behaupteten Funktion verbirgt, technisch-instrumentelles Leistungswissen zu vermitteln, im wesentlichen richtig und notwendig ist. Jedoch ist auffallend, daß all diese ökonomischen und soziologischen Argumentationen einen wesentlichen Mangel aufweisen, der darin besteht, daß sie vorwiegend struktur-theoretischen bzw. systemtheoretischen Konzeptualisierungen des Weiterbildungsbereiches verhaftet bleiben.

Der Frage, *wie* durch Erwachsenenbildungsprozesse Situations- und gesellschaftliche Realitätsdefinitionen entstehen, die für die Orientierungs- und Handlungsstrukturen sozialer Gruppen und Klassen verbindlich sind bzw. gemacht werden sollen, also der Frage nach der Reproduktion des kulturellen Systems, wird kaum nachgegangen. Dieser soziale Handlungsprozeß (und sein Inhalt) ist entweder hinter der Frage nach der Steigerung der Effizienz von Arbeitsprozessen oder der Frage nach der Chancenverteilung durch soziale Mobilitätsprozesse thematisch verdrängt worden und ist bestenfalls als eines der "Funktionselemente" von Erwachsenenbildung diskutiert worden.

Den in strukturtheoretischer Perspektive argumentierenden bildungsökonomischen wie soziologischen Ansätzen liegt ein theoretisch –kategorialer Bezugsrahmen zugrunde, in dem zumeist ein gewissermaßen subjektloses und sinnhaftes Handeln ausblendender Systembegriff Verwendung findet. So werden nicht nur tendenziell die inhaltlichen Aspekte, der Charakter der Kommunikations- und Interaktionsstrukturen in Erwachsenenbildungsprozessen vernachlässigt, sondern auch die in Erwachsenenbildungsmaßnahmen involvierten gesellschaftlichen Subjekte weitgehend außer Acht gelassen. Es drängt sich nun die Frage auf, wie in der Diskussion um Erwachsenenbildung das erkenntnistheoretische Interesse ausgerichtet ist.

5. Die erwachsenen-pädagogische Diskussion

Nach der "realistischen Wende" ist die pädagogische Diskussion um Erwachsenenbildung offensichtlich um Kontinuität und Planung, um Integration und um eine Verbesserung ihrer Lerneffizienz bemüht. Die Rezeption der amerikanischen Unterrichtstechnologien sowie der Rückgriff auf die "Berliner Didaktik" (Heimann/Schulz) bei der didaktischen Planung sind nur als Ausdruck dieser Entwicklung zu werten. Die pädagogische Erwachsenenbildung will eine rational und systematisch geplante und kontrollierte Erwachsenenbildung als integrierten Bestandteil des Gesamtbildungssystems (quartärer Sektor) entwickeln ("programmierte Erwachsenenbildung", *Jüchter* 1970). Allgemein betrachtet ist sie von starken Zügen einer unterrichtstechnologischen Euphorie geprägt.

Die Besonderheiten des Erwachsenenlernens, die Motivation und die Lernprobleme wurden bisher in dieser Diskussion ziemlich vernachlässigt. Soweit sie neuerdings in stärkerem Maße lerntheoretische Bedingungen von Erwachsenenbildungsprozessen thematisiert, wird dies vornehmlich in psychologisch-reduktionistischer Manier unter Rückgriff auf entweder behavioristische Konzeptionen oder aber auf lerntheoretische Forschungen Lenotjews and Galperins bzw. auf die Konzeption des "sinnvoll rezeptiven Lernens" von Ausubel betrieben. Es ist ohnehin festzustellen, daß in der pädagogischen Erwachsenenbildungsforschung vor allen Dingen sozial-psychologische Sichtweisen dominieren.

Die pädagogische Erwachsenenbildungsdiskussion ließ sich offensichtlich von der Maxime leiten, daß es als selbstverständlich zu betrachten ist, was an Bildung mit Erwachsenen geschieht, ja diese Bildung sich gewissermaßen selbst legitimiert, weil das, was die Erwachse-

nen lernen, doch für sie gut sei. Der pädagogische Umgang mit Erwachsenen wird auffälligerweise als mehr oder weniger unproblematisch und selbstverständlich gewertet, was nicht zuletzt in einer starken Betonung der erfolgsorientierten Zweck-Mittel-Rationalität zum Ausdruck kommt. Motivationsanalysen, Wirkungskontrollen und Gesichtspunkte der Lernplanung und Lernorganisation beherrschen weitgehend die pädagogischen Überlegungen (vgl. *Dewe u.a.* 1985).

Bei dem Versuch, den Zusammenhang von Erwachsenenbildung, Bildungsökonomie und Arbeitsmarktpolitik "didaktisch besser zu erfassen" ((Siebert), wird auch hier - ähnlich wie in der bildungsökonomischen Debatte um Erwachsenenbildung - Lernen als Erwerb von Qualifikationen und Fähigkeiten begriffen, die - im Gegensatz zu "zweckfreiem Bildungswissen" - zur Bewältigung beruflicher und privater Lebensprobleme und Verwendungssituationen unabdingbar seien.

Nun gibt es aber seit einiger Zeit auch Ansätze, die aus dem bisher skizzierten Rahmen tendenziell herausfallen. Die "Alltagstheoretiker" in der Erwachsenenbildungsdiskussion (z.B. Runkel, v. Werder) betonen ausdrücklich, daß eine Didaktik der Erwachsenenbildung vonnöten sei, die die subjektiven Voraussetzungen und Erfahrungen der den Erwachsenenbildungsprozessen Unterworfenen zentral thematisiere. In diesen Ansätzen wird zwar die sog. Teilnehmerorientierung betont, jedoch werden die alltäglichen Wissensbestände der Teilnehmer wiederum verkürzt lediglich als "didaktisches Fundament" gewertet. Man stellt sich also bestenfalls die Frage, *wie* das Alltagswissen der Erwachsenenbildungsadressaten *didaktisch verwendbar* ermittelt werden kann. Das Problem der Konfrontation von differentiellen Wissenstypen in der Erwachsenenbildung wird so vor allem unter der Fragestellung erörtert, wie wissenschaftliche, also mit dem Erfahrungswissen der Teilnehmer nicht übereinstimmende Wissensbestände didaktisiert, reduziert und auf die kognitive Struktur der Adressaten am günstigsten transformiert werden können (vgl. *Schulenberg* 1976).

Wissensvermittlung wird hier also unter dem Aspekt der "Wissenschaftspopularisierung" recht unproblematisch thematisiert. Es bleibt festzustellen, daß sowohl bei den in strukturtheoretischer Perspektive entwickelten Erklärungsansätzen wie auch in der pädagogischen Erwachsenenbildungsdiskussion diese selbst gleichsam eine "black-box" bleibt, also über real ablaufende Ereignisse und Geschehnisse in den Bildungsprozessen selbst kaum eine Aussage getroffen wird.

6. Implikationen einer sozialwissenschaftlichen Handlungsanalyse von Erwachsenenbildungsprozessen

Eine genuin sozialwissenschaftliche Handlungs- und Wissensanalyse von Erwachsenenbildungsprozessen, deren Grundlagen und Konturen im folgenden umrissen werden sollen, ist *besonders* auf die Interventionsformen der Erwachsenenbildung in die Alltagswissensbestände der Weiterbildungsmaßnahmen Unterworfenen gerichtet. Bevor nach Ziel, Absicht und Didaktik von Bildungsmaßnahmen für Erwachsene gefragt wird, ist es m.E. notwendig, sich zunächst einmal mit der Begründung der Intervention in die alltäglichen Bewußtseinsstrukturen von Erwachsenen als solcher zu beschäftigen. Eine sozialwissenschaftliche Analyse, die versucht, die Prozesse in der Erwachsenenbildung zu betrachten, ist an die Erarbeitung eines theoretisch-kategorialen Ansatzes gebunden; dieser ist auf das Erfassen bzw. Erklären der Geschehnisse und auf besondere Formen sozialen Handelns in Erwachsenenbildungsprozessen gerichtet. Vor allen Dingen scheinen mir die Transformation von Wissensbeständen, wie sie in Erwachsenenbildungsprozessen stattfindet, und die Subjektleistungen der im Handlungsfeld von Erwachsenenbildungsprozessen Agierenden am ehesten aus einer wissenssoziologischen und handlungstheoretischen Perspektive entschlüsselbar.

Eine wissenssoziologische Analyse von Erwachsenenbildungsprozessen müßte sich an der Frage orientieren, wie sich die in der Erwachsenenbildung ablaufende Vermittlung zwischen dem curricularisierten wissenschaftlichen Wissen der "Inhalte" und dem alltäglichen Wissen der "Teilnehmererfahrung" untersuchen läßt. Erwachsenenbildung als eine solche Vermittlungsinstanz scheint deshalb aus der oben genannten theoretischen Perspektive adäquat zu analysieren zu sein, da diese sich zentral mit den bei den handelnden Subjekten bestehenden Annahmen über die Realität befaßt. Vor allem macht eine solche Perspektive die kogitiven Elemente des Bewußtseins zum Gegenstand der Analyse, hinterfragt also das Zustandekommen dieser Wissensinhalte und deren Konsequenzen auf soziales Handeln.

Es kann davon ausgegangen werden, daß der prozeßnahe Kontext, in dem sich Veränderung von Deutungsmustern realisiert, nahezu unbekannt ist. Wir können uns daher nicht darauf beschränken, nur den Zusammenhang zwischen objektiven Bedingungen und Problemlagen einerseits und den Curricula der Weiterbildung andererseits zu untersuchen. Vielmehr muß man den Interaktionsprozeß während der Erwachsenenbildung/Weiterbildung im Hinblick auf die Konfrontation konkurrierender Deutungsmuster und das "Aushandeln" neuer Situationsdeutungen rekonstruieren und entschlüsseln.

Allgemein ist eine wissenssoziologische Analyse an den Strukturen und Mechanismen der sozialen Wissensverteilung interessiert. Was die Entwicklung von Typenbegriffen in der Wissensoziologie anbelangt, so können die sozialen Typen des "Experten" und des "Laien" als zwei gut zu kontrastierende Strukturtypen von Wissen betrachtet werden (vgl. *Sprondel* 1978). Empirisch verweisen sie auf die wachsende Diskrepanz zwischen dem Wissen des einzelnen Handelnden und dem prinzipiell produzierten und verfügbaren Wissen. Die Ausbreitung der Erwachsenenbildung scheint ein Indiz dafür zu sein, daß die Reichweite des individuellen Wissens zunehmend schrumpft und die Abhängigkeit von spezialisiertem Wissen anderer wächst, gerade bei der Bewältigung von individuell-biographisch typischen Lebensproblemen. Allgemein kann davon ausgegangen werden, daß moderne Gesellschaften dazu tendieren, die Lösung ihrer Probleme zunehmend zu rationalisieren, d.h. in sozialer Hinsicht sie beruflich zu organisieren und in sachlicher Hinsicht sie im Rahmen eines Sonderwissens - im Gegensatz zu gesellschaftlichem Allgemeinwissen - zu bearbeiten.

Damit wäre der Kontext skizziert, an dem eine soziologisch relevante Unterscheidung und Beziehung zwischen "Experten" und "Laien" orientiert werden müßte. Die sich offensichtlich rasch und nachhaltig durchsetzende Tendenz zur "Laisierung der Allgemeinheit" drückt sich darin aus, daß bisher von jedermann gelöste Probleme, wie etwa die Erziehung der Kinder, durch kulturelle Neudefinitionen in umfassendere Funktionszusammenhänge eingeordnet werden, an deren Ende die Notwendigkeit steht, bei eben der Lösung dieses Problems unabdingbar auf ein entsprechendes Sonderwissen zurückgreifen zu müssen. Die gegenwärtig zu beobachtenden Veränderungen in der Struktur und sozialen Verteilung des Wissens können zumindest vorläufig zutreffend als "Laisierung des Alltagshandelnden" bezeichnet werden, die in einem interdependenten Verhältnis zu der zunehmenden Versozialwissenschaftlichung gesellschaftlichen Wissens steht (vgl. *Weingart* 1975). Die tendenzielle Entwertung des unmittelbaren lebensweltlichen Erfahrungszusammenhangs - des beruflichen wie allgemein des lebensweltlichen - und der zunehmende Zwang, sich eines bestimmten Sonderwissens zu bedienen, hat beispielsweise im Kontext von Erwachsenenbildungsprozessen für die ihnen unterworfenen abhängig Arbeitenden zur Folge, daß bestimmte Problemdefinitionen sozial verbindlich gemacht werden bzw. daß es zu alternativen konkreten beruflichen Sinndeutungen kommt, die im Rahmen dieses Sonderwissens festgeschrieben werden. In diesem Sinne ist die soziologische Analyse des Handlungsfeldes wissenschaftlicher Weiterbildung zu deuten als eine Analyse der konkreten Institutionalisierung von "Exper-

ten-Laien-Beziehungen" in ihrer besonderen Form als Erwachsenenbildung.

Die Ausarbeitung dieses knapp umrissenen analytischen Instrumentariums könnte dazu dienen, *die in Erwachsenenbildungsprozessen aufeinanderstoßenden alternativen und untereinander konkurrierenden Deutungsmuster nicht tout cour lediglich als "Wissen" zu deklarieren, sondern sie hinsichtlich ihrer unterschiedlichen Typen, Strukturen und Problemlösungspotentiale zu differenzieren.* Die Differenzierung impliziert in komplexer Struktur den Unterschied des Wissens, was dessen Art, Reichweite und Quelle betrifft. Gerade dieses Unterscheidungsmerkmal erlaubt erst eine typologische Fassung von Wissensstrukturen als Voraussetzung einer Analyse ihrer sozialen Verteilung.

In diesem Sinne sind "Experte" und "Laie" als Strukturtypen des subjektiven Wissensvorrats zu betrachten ('subjektiv' deshalb, weil die Untersuchung sich hier auf die Erfahrungsstruktur aus der Sicht des individuellen Bewußtseins konzentriert). Beim Alltagswissen bzw. beim Allgemeinwissen handelt es sich in der Regel um pragmatisch motiviertes Rezeptwissen, das angibt, wie in typischen Situationen typische Ergebnisse mit typischen Mitteln zu erreichen sind. Für diese Zwecke ist das Alltagswissen voll ausreichend. Darüber hinausgehende Detailkenntnisse von Zusammenhängen, auf denen die Wirklichkeit der angewendeten Mittel beruht, ist nicht nötig. Gerade deshalb nimmt sie das Alltagswissen als gegeben hin (vgl. *Schütz* 1971, *Sprondel* 1978). In allen Lebensbereichen, die ohne unmittelbaren Zusammenhang zu den praktischen Interessen des Handelnden sind, folgt der Handelnde seinem Gefühl oder eingelebten Traditionen. Relevanzen, die ihren Ursprung außerhalb der Lebenswelt des Handelnden haben, werden im Rahmen seines Alltagswissens als unabänderliche Randbedingung des Handelns in Rechnung gestellt. Ihre interne Struktur zu kennen, ist im Rahmen des Alltagswissens nicht notwendig. Die Zonen des relevanten Weltauschnitts können allerdings stark variieren. Allgemein kann davon ausgegangen werden, daß die Reichweite des jeweiligen individuellen Wissens auch im besten Fall überaus begrenzt ist und - was wichtiger ist - daß nur ein geringer Teil des beherrschten Wissens eigenen Erfahrungen entstammt, zum überwiegenden Teil aber "sozial abgeleitetes Wissen" (Schütz) darstellt.

Bei der Überwindung der Grenze im Rahmen des Versuchs, das Problem der sozialen Verteilung des Wissens mittels eines Bezugsrahmens zu erfassen, der *allein* auf subjektives Wissen und entsprechende Orientierungsmodi bezogen bleibt, stößt man auf die Kategorie des

"sozial anerkannten Wissens". Wenn die Glaubwürdigkeit übernommenen Wissens nicht mehr auf der Basis gleicher oder zumindst ähnlicher Relevanzsysteme gesichert werden kann, muß sie über alternative Mechanismen hergestellt werden. Die soziale Anerkennung fremdgenerierten und fremdverwalteten Wissens findet ihren Ausdruck in Inhalt und Struktur eines sozialen, daher von der Problemrelevanz des Einzelsubjekts abgelösten Wissensvorrats und bezieht seine Geltung aus der historischen Struktur sozialer Institutionen.

Aus dieser Perspektive läßt sich der Zusammenhang der sozialen Verteilung des Wissens im gesellschaftlichen Kontext wie auch die jeweilige Ausarbeitung ihrer subjektiven Korrelate auf der Ebene einzelner Handelnder genauer rekonstruieren. Erst in dieser Betrachtungsweise zeigt sich, daß dem spezialisierten Wissen des Experten nicht die schiere Unkenntnis des Laien gegenübersteht, sondern wieder ein Wissen, wenn auch ein Wissen anderer Art. Dies gilt ganz besonders für Prozesse der wissenschaftlichen Erwachsenenbildung. Mit anderen Worten: Die Analyse des sozialen Wissensvorrats und seine Entwicklung ist keineswegs analog zu denken mit der Entwicklung des subjektiven Wissensvorrats. Auch die Strukturdimensionen beider Wissensvorräte korrespondieren nicht direkt miteinander. Die formalen Strukturen des sozialen Wissensvorrats werden gewonnen aus einer Analyse seiner Genese, denn trotz der strukturellen und funktionalen Unabhängigkeit des sozialen Wissensvorrats entspringen seine inhaltlichen Elemente der subjektiven Erfahrung.

7. Zum didaktischen Problem der Transformation von Wissen

Die sozialstrukturelle Differenzierung sowie die Steuerung der sozialen Relevanz des Wissens über die Prozesse der Wissensvermittlung machen es dringlich, die interne Struktur des sozialen Wissensvorrats als Verteilungsstruktur auszuarbeiten.

Nach der typischen Art des Wissenstransfers kann zwischen dem sozialen Allgemeinwissen und dem spezialisierten Sonderwissen unterschieden werden. Denn zum Allgemeinwissen gehören alle jenen Elemente des sozialen Wissensvorrats, die normalerweise und routinemäßig an jedermann übermittelt werden (vgl. *Luckmann* 1977). Dagegen folgt die Übermittlung des Sonderwissens den strukturellen Differenzierungen. Nur Inhaber bestimmter Rollen, Angehörige bestimmter Gruppen erwerben routinemäßig ein jeweils als notwendig erachtetes Sonderwissen.

Es ist klar, daß Expertenwissen in jedem Falle eine bestimmte Art

von Sonderwissen darstellt. Empirisch beobachtbares Sonderwissen ist in gleichem Sinne aber auch nur dann Expertenwissen, wenn das herrschende Allgemeinwissen es dazu macht; d.h. wenn es auftretende Probleme bereits als Sonderprobleme definiert, selbst also kein eigentliches Lösungswissen mehr zur Verfügung stellt, als lediglich das Verweisungswissen an entsprechende Experten. Es ist erst dieses Verhältnis zwischen einem spezialisierten Sonderwissen und den entsprechenden Inhalten des Allgemeinwissens, auf der dann - auf der Ebene der sozialen Organisation - eine "Experten-Laien-Beziehung" aufgebaut werden kann.

Damit ist es auch nicht länger nötig, "Laien" bloß über ihren fehlenden Besitz eines bestimmten Sonderwissens zu definieren. Wer ein entsprechendes Spezialwissen nicht beherrscht, wird zum Laien durch positive Elemente seines eigenen Wissensvorrats: zunächst ganz allgemein durch das Wissen, daß es für relevante Probleme umfangreiches und detailliertes Spezialwissen gibt; sodann, daß es zweckmäßig ist, sich dieses Wissens auf geeignete Weise zu bedienen; auch, wer über dieses Wissen verfügt; und schließlich, wie er dieses Wissen erworben hat und woran man das erkennen kann.

Dies hat natürlich Konsequenzen für den sozialen Wandel der Verteilungsstrukturen des Wissens. Wobei das soziale Handlungsfeld der wissenschaftlichen Erwachsenenbildung/Weiterbildung selbst offensichtlich Ausdruck der veränderten Verteilungsstrukturen des Wissens ist. Die Neuentwicklung eines spezialisierten Sonderwissens allein macht noch nicht alle diejenigen, die es nicht beherrschen, aber auch nicht erwerben können, automatisch zu "Laien", auch nicht die Besitzer zu "Experten". Es bedarf vielmehr recht drastischer Veränderungen des jedermann vermittelten Allgemeinwissens (Alltagswissen), um diese Beziehung sozial zu stabilisieren, d.h. unabhängig zu machen vom individuell-biographisch bestimmten Wissensbestand und Besitz einerseits, und dem ebenso kontingent motivierten Glauben an dessen Relevanz andererseits. Die wissenssoziologischen Strukturtypen "Experte" und "Laie" lassen sich nicht nur als Verhältnis von Allgemeinwissen und Sonderwissen (bzw. wissenschaftlichem Wissen) thematisieren, sondern auch als Ausdruck einer zunehmenden Institutionalisierung einer bestimmten Problemlösungsstruktur.

Wissenssoziologisch relevant wäre die Frage, ob mit dem Besitz oder Nicht-Besitz von spezialisiertem Wissen strukturell bedeutsame soziale Beziehungen konstituiert werden oder nicht. Denn strukturell betrachtet ist jemand Laie dann - und nur dann - wenn es in einem gegebenen historischen Sozialverband als selbstverständlich oder aber als zweckmäßig oder als geboten gilt, bei der Lösung von Problemen ein entsprechendes "Expertenwissen" zu konsultieren.

Die Berufsstruktur kann als Element des gesellschaftlichen Allgemeinwissens als eines der wichtigsten und zugleich erfolgreichsten sozialen Orientierungsschemata bezeichnet werden. Da das gesellschaftliche Allgemeinwissen subkulturelle schichtspezifische Varianten kennt, unterscheiden sich auch entsprechend die geltenden Festlegungen dafür, in welchen Fällen ein "Experte" (und welcher Experte) in Anspruch zu nehmen ist (vgl. *Sprondel* 1978). Prozesse der Transformation von Wissen, wie sie in der Erwachsenenbildung betrieben werden, setzen für die individuellen Biographien oft entscheidende Randbedingungen. Das Innehaben von beruflich organisierten Expertenrollen setzt heute in jedem Falle die Absolvierung allgemeiner wie spezieller Ausbildung voraus, in der das als relevant geltende Sonderwissen (bzw. wissenschaftliche Wissen) erworben wird. Dessen Besitz wird in entsprechenden Zertifikaten mit gesellschaftlicher Gültigkeit sanktioniert. Das Ausbildungssystem, das den Zugang zur Berufsposition heute nahezu ausschließlich in Form der Vermittlung funktional spezifischen Wissens regelt, ist die entscheidende Institution, von der abgelesen werden kann, welches Wissen zur Bearbeitung welcher Probleme als notwendig und hinreichend gilt. In dem Zusammenhang ist die zunehmende Relevanz von Erwachsenenbildung/Weiterbildung gerade ein Zeichen dafür, daß dieser Prozeß (nämlich der, der die Frage thematisiert, welches Wissen zur Bearbeitung welcher Probleme notwendig und hinreichend ist) offensichtlich einer Veränderung unterliegt.

Die Steigerung der gesellschaftlichen Produktivkräfte und eine zunehmende Kapitalverwertung hat einerseits einen zunehmenden Prozeß der Ausdifferenzierung der Berufsstruktur zur Folge, andererseits wird die Reproduktion in der arbeitsfreien Zeit von dieser Entwicklung abgekoppelt. Der Arbeiter als "Experte" ist somit außerhalb der Arbeit "Laie". Der Prozeß der Ausdifferenzierung führt zu einer Spezialisierung des Wissens und zwar in dem Sinne, daß eine partielle Entberuflichung die Konsequenz ist (je spezieller das Wissen wird, desto einfacher wird es zugleich). Sprondel konstatiert, daß mit zunehmender Ausdifferenzierung der Berufsstruktur die Möglichkeit größer wird, daß sich die Produktion von der Reproduktion distanziert und eigenen Entwicklungstendenzen folgt, so daß auch Erfolg und Kompetenz in differenten Bezugssystemen definiert werden: Erfolg wird bestimmt unter Bezugnahme auf lebensweltlich generierte, also praktische Interessen, wohingegen Kompetenz im Rahmen der Struktur und nach den Regeln des spezialisierten Sonderwissens bzw. wissenschaftlichen Wissens bestimmt wird.

Allgemeine Tendenz ist die, daß die institutionell gefestigte Übertragung der Problemlösung an zuständige Experten bzw. die Bindung

der Lösung an das Verfügen über Elemente wissenschaftlichen Wissens oder Sonderwissens zu einer fortschreitenden Substitution von lebensweltlichen Problemen durch spezifisch formulierte wissenschaftliche Fachprobleme führt (vgl. zur Scientifizierung von Alltagswissen: *Dewe/Otto* 1980, *Oevermann/Roethe* 1976). Ist so das Instrumentarium einer wissenssoziologischen Analyse von Erwachsenenbildungsprozessen umrissen, das erlaubt, Erwachsenenbildung als soziales Handlungsfeld zu erfassen und die in diesem Handlungsfeld ablaufenden Transformationsprozesse von Wissen kategorial zu begreifen, muß nun diese Begrifflichkeit auf den inhaltlichen Aspekt dieses Prozesses, der auf der Subjekt-Ebene ein Interaktionsprozeß zwischen "Experten" und "Laien" darstellt, auf seine besondere Charakteristika von Strukturen und Verläufen von Erwachsenenbildungsprozessen bezogen werden.

8. Erwachsenenbildung als Sozialisation

Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung kann als eine Form biographisch später Phasen sekundärer Sozialisation bezeichnet werden. Berufliche Erwachsenenbildung ist nicht ausschließlich eine Qualifizierung und Vermittlung von technischen Handlungsregeln, sondern trägt die Merkmale von Sozialisationsprozessen von Erwachsenen. Es wird ein allgemeines Orientierungswissen vermittelt, neue Konfliktlösungstrategien und Interpretationsmuster angeboten, die Statuspassagen in der Nach-Adoleszenzphase erleichtern sollen. Es handelt sich also um Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung, die zu sozialem Handeln in veränderten Lebenssituationen befähigen sollen.

In diesem Sinne als Sozialisationsprozeß begriffene Erwachsenenbildung ist ein Prozeß, bei dem ein bereits - an den jeweiligen sozialen Standards gemessen - handlungsfähiges Individuum das Repertoire seiner Verhaltensweisen ändert oder erweitert. Erwachsenenbildung wendet sich stets an Individuen, die bereits in Phasen schulischer und beruflicher Sozialisation allgemein relevante Kompetenzen mehr oder weniger erfolgreich erworben haben, mittels derer eine wenigstens subjektive Form einer wie auch immer gebrochenen Identität aufgebaut worden ist. Organisiertes "Identitätslernen" im Erwachsenenalter, was einen Eingriff in die für die Bewußtseinsstrukturen konstitutiven Sinnzusammenhänge bei Erwachsenen bedeutet, ist nicht von vornherein selbstverständlich und mit einem Fragezeichen zu versehen.

Es ist m.E. von hoher Relevanz, Erwachsenenbildungsprozesse nicht lediglich als eine organisierte Form *individuellen* Wissenserwerbs, als Umstrukturierung der persönlichen Identität noch als reaktive und situative Anpassung von eigenen Qualifikationen an unhinterfragte "gesellschaftliche Anforderungen" zu begreifen. Vielmehr ist der Umstand in den Mittelpunkt der Betrachtungen zu rücken, daß das in Erwachsenenbildungsprozessen vermittelte Wissen selbst Deutungen und Interpretationen bestimmter Segmente sozialer Wirklichkeit bei den Adressaten auslöst und somit das Raster bzw. die Folie bildet, mittels derer sich die Subjekte die gesellschaftliche Wirklichkeit in concreto erst aneignen. D.h., daß derartige Wissensbestände nicht lediglich dem gesellschaftlichen Überbau zuzurechnen sind, sondern vielmehr als konstitutive Bestandteile der gesellschaftlichen Objektivität zu erachten sind, so daß wir in diesem Sinne im folgenden die Inhalte von Bildungsprozessen mit der übergreifenden Kategorie der sozialen Deutungsmuster erfassen.

Erwachsenenbildung im Sinne einer Erwachsenen-Sozialisation kann zur Folge haben, daß Deutungsmuster und Routinen, die für die alltägliche Lebenspraxis anleitend sind, destabilisiert werden bzw. der Zwang aufkommt, neue Definitionen der Arbeits- und Lebenswelt und der Selbsteinschätzung zu verarbeiten. Es ist zu fragen, welche Auswirkungen eine Transformation oder auch Deformation von Deutungsmustern für die persönliche Identität von Erwachsenen hat und welche unbeabsichtigte Folgen ein solcher Prozeß zeitigen kann. Ist es von vornherein legitim, Erwachsene gleich Kindern und Jugendlichen einem Sozialisationsprozeß zu unterwerfen, d.h. ihnen gesellschaftliche Sinndeutungen zu vermitteln, die sie zur Reorientierung oder zum "Umbau" ihrer Weltbilder zwingen? Auf dem Hintergrund des schrittweisen Übergangs aus familialen, partikularistisch und diffus-affektiv charakterisierbaren Beziehungen in universalistische, affektiv-neutrale und über Leistung zu erwerbende Rollen des ökonomischen und politischen Subsystems ist das Lernen im Jugendalter zu betrachten. Dieser Vorgang spielt sich also während einer "Übergangsphase" ab, die noch relativ häufig und offen ist und Reorganisationsprozesse der eigenen Identität und Auseinandersetzungen mit diskrepanten Beziehungs- und Deutungsmustern einschließt. Das Lernen im Erwachsenenalter ist demgegenüber auf dem Hintergrund einer nicht unbedeutenden Verhaltenskonsistenz (commitment) und Stabilität der "patterns" zu betrachten (also im Gegensatz zur "pattern-Diskrepanz" im Jugendalter) (vgl. *Pieper* 1978, *Levy* 1977).

Erwachsenenbildung im Sinne einer Erwachsenen-Sozialisation kann zur Folge haben, daß Deutungsmuster und Routinen, die für die alltägliche Lebenspraxis anleitend sind, destabilisiert werden bzw. der

Zwang aufkommt, neue Definitionen der Arbeits- und Lebenswelt und der Selbsteinschätzung zu verarbeiten. Es ist zu fragen, welche Auswirkungen eine Transformation oder auch Deformation von Deutungsmustern für die persönliche Identität von Erwachsenen hat und welche unbeabsichtigte Folgen ein solcher Prozeß zeitigen kann. Ist es von vornherein legitim, Erwachsene gleich Kindern und Jugendlichen einem Sozialisationsprozeß zu unterwerfen, d.h. ihnen gesellschaftliche Sinndeutungen zu vermitteln, die sie zur Reorientierung oder zum "Umbau" ihrer Weltbilder zwingen? Auf dem Hintergrund des schrittweisen Übergangs aus familialen, partikularistisch und diffus-affektiv charakterisierbaren Beziehungen in universalistische, affektiv-neutrale und über Leistung zu erwerbende Rollen des ökonomischen und politischen Subsystems ist das Lernen im Jugendalter zu betrachten. Dieser Vorgang spielt sich also während einer "Übergangsphase" ab, die noch relativ häufig und offen ist und Reorganisationsprozesse der eigenen Identität und Auseinandersetzungen mit diskrepanten Beziehungs- und Deutungsmustern einschließt. Das Lernen im Erwachsenenalter ist demgegenüber auf dem Hintergrund einer nicht unbedeutenden Verhaltenskonsistenz (commitment) und Stabilität der "patterns" zu betrachten (also im Gegensatz zur "pattern-Diskrepanz" im Jugendalter) (vgl. *Pieper* 1978, *Levy* 1977).

So können Lernprozesse im Erwachsenenalter nicht nur auf die Vermittlung neuen Wissens abstellen, sondern müssen als Austausch von 'alten' gegen 'neue' Deutungen verstanden werden. Wer in Erwachsenenbildungsprozessen die Entwicklung neuer Deutungsmuster anstrebt, muß berücksichtigen, daß im Lernprozeß ein "Verlernprozeß" enthalten sein muß. Mit dem "Verlernprozeß" verbunden ist eine Umstrukturierung (bzw. "Umbau") der bisherigen subjektiven Sichtweisen der Teilnehmer, was in der Regel zu Widerständen führt. Die Sozialpsychologie betrachtet diese Widerstände als Reaktanzen, die sich im Verharren auf fixierte argumentative Positionen oder im wiederholten Rückfall auf überwunden geglaubte Argumentationsstrukturen zeigen. Solche Rektanzen sind Ausdruck der Auflehnung gegen Beeinflussungsversuche, die beim Individuum mit kurz- und langfristiger Orientierungslosigkeit und Konflikten verbunden sind und Angst und Abwehr auslösen. Der Versuch, alte Deutungsmuster durch das Einbringen stark abweichender Sichtweisen aufzubrechen, ruft jedoch nicht nur Widerstände bei den Teilnehmern hervor, sondern führt leicht zu einer Verfestigung der bestehenden Deutungsmuster, die sich etwa ausdrückt in zunehmender politischer Apathie und Resignation.

Da sich also die verfestigten Deutungsmuster bei Erwachsenen über Jahre hinweg als erfolgreich erwiesen haben, Anerkennung zu finden, gewinnen sie subjektiv zusätzliche Überzeugungskraft und wer-

den als unzweifelhaft richtig herausgestellt. Überzeugungskraft und Deutungsmächtigkeit der Deutungsmuster des Alltagswissens kommen allgemein jedoch weniger in einer rigiden Stabilität zum Ausdruck, als vielmehr darin, daß das Alltagswissen in der Lage ist, "Krisen" zu bewältigen, bisher für wahr gehaltenes zu kritisieren und Revisionen vornehmen zu können, also gewissermaßen in der Fähigkeit zur Selbstkritik. Dies hat zur Folge, daß andersartige, über verbale Kommunikationsprozesse an die Individuen herangetragene Wahrnehmungs-, Interpretations- und Sprechmuster immer - wenn auch im Veranstaltungsverlauf nicht unmittelbar erkennbar - große Gefahr laufen, von den Teilnehmern abgewehrt zu werden. Verallgemeinert heißt das: Erwachsenensozialisationsprozesse wirken sich auf das Selbstverständnis der Lernenden aus und zwingen sie zu teilweise massiven Umorientierungen und zu neuen Selbsteinschätzungen ihrer Persönlichkeit gegenüber ihrer sozialen Umwelt. Die Bildungsinterventionen in alltägliche Deutungsmuster und in Weltbilder, die in früheren Sozialisationsprozessen erworben wurden, kann folgenreiche Konsequenzen für die Identität des Individuums haben, durchaus zu hochgradigen Verunsicherungen und Destabilisierungsprozessen der jeweiligen Lebenswelten der Betroffenen führen und zum Teil krisenhafte Prozesse eines Identitätswandels auslösen.

Es bleibt somit festzustellen, daß in der Erwachsenenbildung (als organisierter, intentionaler Prozeß der Auseinandersetzung mit alternativen gesellschaftlichen Deutungsmustern) Wissensbestände unterschiedlicher Dimension und Struktur aufeinandertreffen. Alte Legitimations- und Begründungsmuster sollen durch neue, zumeist sozialwissenschaftliche Deutungsangebote ersetzt werden.

In sachlicher Hinsicht stellen diese Wissensbestände durchweg kontrafaktische, sinnstiftende Identitäts- und Realitätsentwürfe gegenüber dem Alltagsbewußtsein dar. Im Zuge der allgemeinen Verwissenschaftlichung des gesellschaftlichen Lebens, die nicht nur öffentliche, politische und verwaltungsmäßige Bereiche erfaßt, sondern schon bis in die Privatsphäre vorgedrungen ist (siehe Kindererziehung, Gesundheitsvorsorge etc.), übernimmt auch die Erwachsenenbildung sozialwissenschaftliche Orientierungsmuster und Verfahrensweisen in den Bildungsprozessen.

Erwachsenenbildung fungiert so als "Mittler" zwischen Alltag und Nicht-Alltag, verstanden als Verbreitungswelt von "Spezialwissen". Erwachsenenbildung und Erwachsenenbildungsprozesse vermitteln gleichsam zwischen dem "Alltag des Laien" und den verschiedenen Verbreitungswelten von Sonderwissen, wobei die Erwachsenenbildung allgemein damit 'spekuliert', daß die "Laien" daran glauben, zur

Lösung ihrer Probleme mit gewisser Notwendigkeit an den verschiedenen Sonderwissen (oder wissenschaftlichen Wissen) partizipieren zu müssen: In diesem Sinne ist Erwachsenenbildung weder Alltag noch Nicht-Alltag. Erwachsenenbildung leistet quasi die Überführung des Allgemeinwissens und des Alltagswissens der abhängig Arbeitenden, die in der Erwachsenenbildung einer "Laisierung" unterworfen werden, die Überführung dieser Alltagswissensbestände in rationalere bzw. rationalistischere und differenziertere Wissensformen. Sie hat in diesem Sinne die Funktion, rationalistischere Deutungs- und Verhaltensmuster durchzusetzen. Der Erwachsenenbildung gelingt durch den ihr möglichen direkten Zugriff eine recht wirksame Transformation von alltäglichen Deutungsmustern in sozialwissenschaftliche, gesellschaftliche Sinndeutungen. Sie leistet also einen relevanten Beitrag zum Prozeß der Institutionalisierung von Sonderwissen.

Wissenschaftliche Deutungsmuster als spezialisiertes Wissen beanspruchen eine höhere Geltung gegenüber dem Alltagswissen, dem die legitimierende und handlungsleitende Fähigkeit zunehmend abgesprochen wird. Alltagswissen, Berufserfahrung und Umgangssprache werden zurückgedrängt zugunsten des wissenschaftlichen, systematischen Wissens. Der "Laie" soll glauben, sein Alltagswissen sei defizitär zur Lösung von bestimmten Problemen. Zu diesem Zweck bietet sich das in Erwachsenenbildungsprozessen vermittelte "Spezialwissen" an. Es ist aber zu fragen, warum die alltäglichen Wissensbestände, die durch direkte Arbeitsplatzerfahrungen und durch vergangene Sozialisationsprozesse erworbenen Problemlösungsstrategien nicht ausreichen sollen, Probleme der sozialen Interaktion in instrumenteller wie in kommunikativer Hinsicht zu bewältigen. Es ist davon auszugehen, daß in der Alltagskommunikation die Konfrontation mit neuen Situationen immer zu einer Verarbeitung und Integration von Problemen in das Alltagswissen und auch zu seiner Veränderung, zur Umorientierung und Erweiterung führt. Die meisten auftauchenden Probleme in der sozialen Interaktion können so relativ reibungslos in den Horizont vorhandener alltäglicher Wissensbestände integriert werden. Nur selten wird das Alltagsbewußtsein vor Probleme gestellt, die es im Rahmen seiner Deutungsfähigkeit nicht bewältigen kann und so zu einer Reflexion auf sich selbst und einem Umbruch grundlegender Strukturen zwingen. Normalerweise ist die Integration neuer Problemlösungen ein Prozeß, der ohne tiefgreifenden Bruch vor sich geht.

Systematisches Wissen stammt jedoch nicht aus dem Kontext von alltäglichen Lebenserfahrungen und ist nicht aus ihrer subjektiven und situativen Verarbeitung entstanden, sondern vielmehr jenseits von Alltagserfahrungen generiert. Als situationsunabhängiges, allgemeines Wissen dringt es in die Alltagswissensbestände ein, bricht so von

175

außen herangetragen die Orientierungsmuster auf und ersetzt sie durch alternative, konkurrierende Begründungsmuster. Nun ist aber davon auszugehen, daß der Prozeß des "Aufbrechens" und "Ersetzens" der Deutungsmuster des Alltagswissens durch das in den Inhalten von Erwachsenenbildung aus "nicht-alltäglichen" Bereichen der Ökonomie, des Rechts, der Kunst, der Psychologie, der Betriebswissenschaften etc. stammende curricular gefaßte systematische Wissen keineswegs ein widerspruchsfreier ist.

So bleibt zu fragen, ob und welche Elemente der alltäglichen Wissensbestände gegenüber solchen "Transformationsabsichten" resistent bleiben oder wenigstens am längsten gegenüber den Bildungsinterventionen aufrechterhalten werden. Eingebunden in die Deutungsmuster des Alltagswissens sind klassenspezifische Interessen, Bedürfnisse, affektive Beziehungen, Lebensgewohnheiten und direkt der unmittelbaren Erfahrung der ökonomischen Struktur (der "Anatomie" der bürgerlichen Gesellschaft) geschuldete Sinninterpretationen. Sie erweisen sich gegenüber "Rationalisierungsversuchen" und wissenschaftlicher "Manipulation" wahrscheinlich am beständigsten oder aber sie werden im Bildungsprozeß selbst von wissenschaftlichen alternativen Deutungsangeboten lediglich zeitweise überlagert. Es scheint die Annahme berechtigt zu sein, daß in Krisensituationen der psychischen und sozialen Identität (als Ausdruck ins Wanken geratener, womöglich praktisch weniger erprobter Interpretationsmuster) die Tendenz aufkommen kann, sich auf eingeübte, gewohnte subkulturelle Interpretations- und Handlungsmuster zurückzuziehen, um so der zusätzlichen Unsicherheit eines ungewohnten Operierens mit neuen Deutungsmustern zu entgehen.

9. Schlußbetrachtung

Eine sozialwissenschaftliche Erklärung, die nach dem Zusammenhang zwischen gesellschaftlicher Arbeitsteilung und Erwachsenenbildung fragt, muß sich also auch auf die interne Struktur und die Argumentationsmuster des so vermittelten Wissens einlassen. Bei der Beantwortung dieser Frage versagen die bildungsökonomischen und organisationssoziologischen Zugänge zur Funktionsbestimmung von Erwachsenenbildung und auch die Mehrzahl der industriesoziologischen Konzepte. Eine angemessene Erklärung ist hier nur zu erwarten, wenn man diese (strukturtheoretisch angelegten Konzepte) ergänzt um eine wissenssoziologisch handlungstheoretische Perspektive, aus der heraus Kooperation und Arbeitsteilung auch als subjektiv intentionales Handeln verstehbar werden.

479

Für das Verständnis von Erwachsenenbildung, die wesentlich davon geprägt ist, daß sie eine Vermittlung zwischen diesen systematisch erzeugten kulturellen Objektivationen und den Alltagstheorien der laienhaften Teilnehmer herstellt, ist als Frage strategisch wichtig, wie das Verhältnis der beiden Wissenssysteme Wissenschaft und Alltagswissen bewertet wird. Es ist eine in verschiedenen philosophischen und soziologischen Positionen vertretene Annahme, daß Deutungsmuster allein aufgrund ihrer Entstehungsbedingungen im Chaos alltäglicher Handlungszwänge und der darin enthaltenen nur knappen Erkenntnischancen eben lediglich verzerrte Interpretationen enthalten können. Verzerrt heißt hier, daß sie aufgrund der "Falschheit" der gesellschaftlichen Verhältnisse nur ein, wenn auch subjektiv richtiges, "objektiv falsches Bewußtsein" erzielen können, das Mystifikationen oder Personalisierungen sozialer Verhältnisse und scheinbarer Gerechtigkeitsnormen aufsitze oder daß diese Deutungsmuster allein wegen der zwanghaften Psychodynamik ihrer Entstehungsbedingungen (Angst etc.) irrational und begrenzt blieben. Diese "Kritik des Alltags"(-wissens und -handelns) samt seiner Diskurswelten, die den so oft beschworenen gesunden Menschenverstand hervorbringen, ist als empirischer Anspruch unverzichtbar, da hier unter anderem erkennbar wird, wie objektive Repression subjektiv verarbeitet und dabei wiederum bestätigt wird.

Für die Erwachsenenbildung kann diese doppelte Perspektive von struktur- und handlungstheoretischen Positionen dann fruchtbar gemacht werden, wenn man eine dritte Analyseebene berücksichtigt: nämlich diejenigen sozialen Deutungsmuster und Wissenssysteme, die zwischen den objektiven Strukturen der gesellschaftlichen Institutionen und dem subjektiven Handeln vermitteln und in dieser Funktion eine eigenständige Dimension sozialer Wirklichkeit repräsentieren. Die Analyse dieser Deutungsmuster, auf deren Transformation jede Form der Erwachsenenbildung immer irgendwie ausgerichtet ist, wird so gesehen unverzichtbar.

Für das Verständnis von Erwachsenenbildung, die wesentlich davon geprägt ist, daß sie eine Vermittlung zwischen diesen systematisch erzeugten kulturellen Objektivationen und den Alltagstheorien der laienhaften Teilnehmer herstellt, ist als Frage strategisch wichtig, wie das Verhältnis der beiden Wissenssysteme Wissenschaft und Alltagswissen bewertet wird. Es ist eine in verschiedenen philosophischen und soziologischen Positionen vertretene Annahme, daß Deutungsmuster allein aufgrund ihrer Entstehungsbedingungen im Chaos alltäglicher Handlungszwänge und der darin enthaltenen nur knappen Erkenntnischancen eben lediglich verzerrte Interpretationen enthalten können. Verzerrt heißt hier, daß sie aufgrund der "Falschheit" der ge-

sellschaftlichen Verhältnisse nur ein, wenn auch subjektiv richtiges, "objektiv falsches Bewußtsein" erzielen können, das Mystifikationen oder Personalisierungen sozialer Verhältnisse und scheinbarer Gerechtigkeitsnormen aufsitze oder daß diese Deutungsmuster allein wegen der zwanghaften Psychodynamik ihrer Entstehungsbedingungen (Angst etc.) irrational und begrenzt blieben. Diese "Kritik des Alltags"(-wissens und -handelns) samt seiner Diskurswelten, die den so oft beschworenen gesunden Menschenverstand hervorbringen, ist als empirischer Anspruch unverzichtbar, da hier unter anderem erkennbar wird, wie objektive Repression subjektiv verarbeitet und dabei wiederum bestätigt wird.

Eine weitere Frage ist, welche theoretische Konsequenz man aus der Kritik des Alltags zieht. In der aktuellen Diskussion in der Erwachsenenbildung, die sich um den Begriff Alltag abspielt, wird diesbezüglich eine relativ extreme Konsequenz gezogen: Den aus dem Alltag entstandenen Deutungsmustern wird wegen der insuffizienten Bedingungen ihrer Entstehung ein ausreichendes Erklärungspotential abgesprochen – sie werden für mehr oder weniger 'borniert' gehalten (*von Werder* 1980). Was ist die Konsequenz dieser erkenntnistheoretischen Annahme? Zunächst einmal ist damit impliziert, daß Kritik und die Möglichkeit von Aufklärung nur auf seiten jener systematischen Hervorbringungsweisen von Wissen, vor allem der Wissenschaft, liegen. Damit wird den Sozialwissenschaften eine dominante Stellung für die Definition gesellschaftlicher Rationalität zugewiesen. Für das Außenverhältnis der Sozialwissenschaften gegenüber dem laienhaften Alltag führt diese Position einerseits zu einem intellektuellen Elitismus mit all seinen Nebenerscheinungen (wie z.B. belehrenden Vermittlungsformen) und andererseits eventuell zu Selbstisolierung und Resignation einer Wissenschaft, die sich falsch verstanden fühlt. Allerdings soll mit diesen Bemerkungen auch nicht einer in der Erwachsenenbildung in Mode gekommenen Hinwendung zu anti-szientifischen und populistischen Konzeptionen das Wort geredet werden. Die schon skizzierte These der relativen Eigenständigkeit und immanenten Logik und Rationalität lebenspraktischer Deutungsmuster kann als eine Annahme über die Beziehung zwischen systematischem Wissen und den Alltagsdeutungen der Laien die Defizite reduktionistischer objektivistischer oder subjektivistischer Positionen vermeiden, indem sie davon ausgeht, daß diese Alltagsdeutungen selber *objektiv* sind, d.h., die soziale Wirklichkeit und darin die Identität der Subjekte konstituieren. Eine wissenschaftliche Betrachtung wie eine kritische Sozialforschung hätte sich dann auch um die Analyse der internen Strukturen dieser Deutungsmuster zu bemühen, d.h. ihrer Argumentationslogiken, ihrer "Diagnose- und Therapiestrategien" und

ihrer Inkompatibilitäten. Der praktische Sinn dieser Sozialforschung ist, daß sie, ausgehend von den ihr verfügbaren Erkenntnismethoden, Theorien und Gültigkeitskriterien, die sozialen Deutungsmuster von Laien "ernst nimmt", wie sie deren Verkürzungen und Widersprüchlichkeiten im eigentlichen Sinne des Wortes aufklärt. Umgekehrt ist die Analyse von Deutungsmustern ein Weg, über den die Theorie ihrerseits ihre Annahmen am "Material" alltäglicher Erfahrungen prüfen kann. Eine solche Auffassung der Beziehung von "praktischem" und "theoretischem" Wissen nach dem Muster einer gegenseitigen Aufklärung eröffnet in der Erwachsenenbildung in mehrfacher Hinsicht lohnenswerte Fragen. Diese betreffen die Untersuchungen zur Funktion und Basis der Erwachsenenbildung, wie die Methodik ihrer Didaktik.

Die Annahme von der relativen Eigenständigkeit und internen Rationalität sozialer Deutungsmuster hat für Bildungsprozesse eine klare theoretische Konsequenz. Wenn wir fragen, wie die wissenschaftliche Weiterbildung soziale Kontrolle ausübt, indem sie ein "legitimes Wissen" als verbindliche Situationsdeutungen durchsetzt, dann brauchen wir einen Maßstab für das Ausmaß und die Folgen dieser sozialisierenden Kontrolle. Dieser Maßstab ist die mögliche "Gegenlegitimität" jener sozialen Deutungsmuster, mit denen im einen Fall die Betroffenen ihre Arbeits- und Lebensbedingungen, im anderen Fall die ratsuchenden Laien ihre jeweilig problematisch gewordene Alltagssituation selbst interpretieren.

Ein solches der internen Differenzierung von vorhandenem Alltagswissen verpflichtetes didaktisches Vorgehen erinnert an Prinzipien des sokratischen Dialogs bzw. an Überlegungen einer - recht verstandenen - mäeutischen Pädagogik, und es hat ernste Konsequenzen für die geltenden curricularen und didaktischen Maßgaben der Erwachsenenbildung.

10. Literatur

Alt, R.: Das Bildungsmonopol. Berlin (DDR) 1978.

Blankertz, H.: Theorien und Modelle der Didaktik. München 1969.

Dauber, H.: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Eyferth, H. u.a. (Hrsg.): Handbuch der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied und Darmstadt 1984.

Dewe, B. u. Wosnitza, G.: Lebenswelt und Erwachsenenbildung. In: Sozialwissenschaftliche Literaturrundschau, (1980) 5/6, 8-29.

Dewe, B. u. Otto, H.-U.: Über den Zusammenhang von Handlungspraxis und Wissensstrukturen in der öffentlichen Sozialarbeit. Bemerkungen zum regulativen Handlungsbezug sozialer Deutungsmuster in der Experten-Laien-Interaktion sozialer Dienstleistungen. In: Neue Praxis, (1980) 2, 127-149.

Dewe, B., Frank, G., Huge, W.: Theorien der Erwachsenenbildung. München 1985.

Frischkopf, A.: Unterschiedliche Konzepte und grundlegende Probleme wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Erwachsenenbildung, (1982) 5, 102-110.

Groothoff, H.H.: Erwachsenenbildung und Industriegesellschaft. Paderborn 1976.

Jüchter, H.T.: Programmierte Erwachsenenbildung. Braunschweig 1970.

Lenzen, D. (Hrsg.): Pädagogik und Alltag. Stuttgart 1980.

Levy, R.: Der Lebenslauf als Statusbiografie. Stuttgart 1977.

Luckmann, Th.: Einige Überlegungen zu Alltagswissen und Wissenschaft. In: Pädagogische Rundschau, 35 (1981) 1, 91-109.

Mickler, O., Mohr, W., Kadritzke, U.: Produktion und Qualifikation. Göttingen 1977.

Oelkers, J.: Die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis in der Pädagogik. München 1976.

Oevermann, H. u. Roethe, T.: Theorie der zwei Kulturen. Berlin 1976 (m.s.).

Pieper, M.: Erwachsenenalter und Lebenslauf. Zur Soziologie der Altersstufen. München 1978.

Raapke, H.-D.: Zur Theorie des Lernens im Erwachsenenalter. In: Pöggeler, F. u. Wolterhoff, B. (Hrsg.): Neue Theorien über Erwachsenenbildung. Handbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 8. Stuttgart 1981, 102-111.

Schmitz, E.: Was kommt nach der Bildungsökonomie? In: Zeitschrift für Pädagogik, 19 (1973), 799-820.

Schmitz, E.: Leistung und Loyalität. Stuttgart 1978.

Schütz, A.: Wissenschaftliche Interpretation und Alltagsverständnis menschlichen Verhaltens. In: Ders.: Gesammelte Aufsätze, Bd. i. Den Haag 1971, 3-54.

Schulenberg, W.: Transformationsprobleme der Weiterbildung. Braunschweig 1976.

Sprondel, W.M.: Experte und Laie – Zur Entwicklung von Typenbegriffen in der Wissenssoziologie. In: Ders., Gratthoff, R. (Hrsg.): Alfred Schütz und die Idee des Alltags in den Sozialwissenschaften. Stuttgart 1978.

Tütken, H.: Wissenschaftsorientierung und Lebensorientierung – eine Scheinalternative? In: Pädagogische Rundschau, 35 (1981), 123-147.

Weinberg, J.: Die Gesellschaft der Erwachsenen und die Didaktik der Weiterbildung. In: Becker, H. u.a.: Wissenschaftliche Perspektiven zur Erwachsenenbildung. Braunschweig 1982, 27-38.

Weingart, P.: Verwissenschaftlichung und Reflexivität als Strukturprinzipien von Lernprozessen – Zur Begründung der Notwendigkeit von Weiterbildung. In: Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission. Band 46. Umrisse und Perspektiven der Weiterbildung. Stuttgart 1975.

Werder, L. v.: Alltägliche Erwachsenenbildung. Weinheim und Basel 1980.

Ursula Backes und Dieter Sadowski

Organisatorische Determinanten effizienter Forschung

Zusammenfassung:

Neben Persönlichkeitsmerkmalen von Wissenschaftlern, wie Intelligenz, intrinsische Motivation, Alter und "intellectual craftsmanship", können Einflüsse der akademischen und organisatorischen Umwelt Forschungsleistungen determinieren. In diesem Beitrag werden organisatorische Einflußgrößen durch Vergleich von zählbarem Forschungserfolg (Forschungsaktivität) und Ressourceneinsatz untersucht. Dabei wird die Analyse von Grenzproduktionsfunktionen als Effizienzmaßstab benutzt. Anschließend werden relative Effizienzunterschiede durch weitere Arbeits- und Organisationsmerkmale zu erklären versucht. Am Beispiel der Universität Trier lassen sich negative Einflüsse durch Aufbauarbeit und fördernde Effekte durch Zusammenarbeit und Kommunikation nachweisen. Von Lehranstrengungen ging offenbar kein negativer Effekt auf Forschungsleistungen aus.

Summary:

The productivity of research instituts or university departments may depend on the personalities of their members, their intelligence, intrinsic motivation, age or 'intellectual craftsmanship' – or it may be determined by organizational circumstances and characteristics. The last concept is pursued here. In order to compare quantifiable research performance levels and resource inputs we use the frontier production function concept. Then we try to explain the ranking order by variables that characterize the organizational and working environments. An application to the University of Trier points to the negative influence of administrative tasks and to positive effects of cooperation and communication among scientists. There appeared no negative relationship between teaching duties and research success.

1 Wirtschaftlichkeitsvergleiche für Forschungsorganisationen

1.1 Hypothesen zum Zusammenhang von Forschungserfolg und organisatorischer Umwelt

Selbst wenn es gute Gründe dafür geben mag, Persönlichkeitsmerkmale, wie Intelligenz, intrinsische Motivation oder "intellectual craftsmanship" (*Mills*)[1], für die Produktivität von Wissenschaftlern verantwortlich zu machen, werden wir im folgenden von Persönlichkeitsmerkmalen abstrahieren und auch nicht die psychologischen Konsequenzen von Auswahl-, Förderungs- oder Berufungsverfahren betrachten. Statt dessen konzentrieren wir uns auf den Einfluß der unmittelbaren akademischen Umwelt von Wissenschaftlern, schließen alternative Formen der Kollegialität ein, identische hochschulrechtliche oder tarifvertragliche Umweltbedingungen dagegen aus.

Die hohe Bedeutung der sozialisierenden Umwelt für die Publikationstätigkeit von Nachwuchswissenschaftlern einerseits, und der hohe prognostische Wert früher Publikationstätigkeit für die zukünftige Produktivität andererseits, sind empirisch unbestritten. *Long, Allison, Mc Ginnis* (1979)[2] ermittelten, daß nach einer neu angetretenen akademischen Anstellung während der ersten drei Jahre Verhaltensanpassungen bis hin zum allgemeinen Niveau der Institution erfolgten, d.h. eine Erhöhung der Publikationszahl in Abteilungen mit hohem Prestige und eine Senkung im umgekehrten Falle. Forschungsintensive Universitäten auf der einen Seite, lehrintensive Colleges und industrielle Forschungsabteilungen auf der anderen Seite beschreiben gegensätzlich wirkende Umwelten. Sie unterscheiden sich nicht allein in den Zeitbudgets und anderen Ressourcen, sondern in den Extremen durch den Grad der gewährten akademischen Freiheit bei der Auswahl von Themen und Methoden[3]. Im Universitätsvergleich hat *Blau*[4] auf die Aussagekraft des Anteils postgraduierter Studenten für die Forschungsproduktivität hingewiesen. *Hogan* (1981)[5] glaubt zeigen zu können, daß die Forschungsaktivität umgekehrt auch den Graduierungsprozeß fördere. Weniger eindeutig zu benennen, jedoch in nahezu allen Arbeiten zur Erklärung von Forschungsproduktivität herangezogen, finden sich die Struktur der Zusammenarbeit, der Gedankenaustausch und die Kommunikation mit anderen Wissenschaftlern des unmittelbaren Kollegenkreises, aber auch der weiteren scientific community. Die Diskussion mit Kollegen, also deren Kritik, Fragen und Anerkennung, stimulieren offenbar die Kreativität und Aktivität von Wissenschaftlern in so entscheidender Weise, daß ihr Verhalten durchaus so verstanden werden kann, als ob sie prestigemaximierende Individuen seien. Zwar schließen sich hohe Reputation und hohes Einkom-

men nicht generell aus, dennoch scheinen Einkommensanreize unter Wissenschaftlern, die mit Marktfähigkeit Käuflichkeit assoziieren könnten, nicht immer die besten[6] oder die effizientesten Belohnungen zu bilden. Für die USA und Großbritannien untersuchte *Gaston* (1978)[7] die Bedeutung verschiedener Anreize. Auch das deutsche Besoldungssystem vertraut nur beschränkt auf eine Einkommensmotivation der Professoren.

Um die organisatorischen Bedingungen für ertragreiche Forschungsarbeit zu finden, ist also zu fragen, wie sehr die an deutschen Universitäten geltenden Belohnungssysteme Reputation mit wissenschaftlicher Produktivität koppeln durch Berufungen, Übertragungen von Ämtern oder Herausgeberschaften und Ehrungen, und weiterhin, ob es "kritische Massen" oder minimal effiziente Betriebsgrößen für Forschungsgruppen gibt. Vorstellungen und Meinungen dazu lassen sich leicht auffinden. Die "Empfehlungen zur Forschung in der Psychologie" des Wissenschaftsrates von 1983 sprechen diesen Problemkreis an. Sie sehen die Bildung von Forschungsgruppen mit älteren und jüngeren Wissenschaftlern vor und schlagen auch überregionale Zusammenschlüsse von auf einem Gebiet ausgewiesenen Wissenschaftlern vor.[8]

In einer Untersuchung des Instituts für Demoskopie in Allensbach (1976/77) finden sich bei den Professoren, die die Entwicklung der Forschung in den letzten drei Jahren ungünstig einschätzen, starke Klagen über zeitliche Überlastung durch Lehre, Selbstverwaltung und Mangel an Mitarbeitern als Kollegen. 97 % der Betriebswirte hielten aus diesen Gründen eine intensive Forschung an der Universität kaum noch für möglich. Jeder vierte Volkswirt und jeder fünfte Betriebswirt klagten darüber, an ihren Universitäten keinen kompetenten Gesprächspartner zu haben. Auch der mangelnde Kontakt mit ausländischen Forschern und der geringe interdisziplinäre Gedankenaustausch wurden kritisiert[9].

Aufgrund dieser Einschätzung vermuten wir in den folgenden Variablen grundsätzlich einen hohen Erklärungswert für Unterschiede in der Forschungsproduktivität, und zwar bei

- dem Forschungszeitbudget von Wissenschaftlern, das vor allem durch Lehre, Prüfungen, Selbstverwaltung und universitätsexterne Beratung eingeschränkt werden kann;
- dem Personal eines Faches nach Zahl und Art (akademisches und nichtakademisches Personal unterschiedlicher Kategorien; d.h. formaler Qualifikation, Vertragsdauer etc.);
- der Sachausstattung eines Faches (Bibliotheksmittel, Rechner, Arbeitsräume);

– den Kooperationsprozessen (Koautorenschaften, Doktorandenbetreuung, Kolloquien, Vorträge und Tagungsteilnahme).

Für empirische Untersuchungen müssen Operationalisierungen gewählt werden, die oft nur Surrogatmaße darstellen können. Auch die Datenbeschaffung, etwa über die Zeitbudgetverwendung in der Selbstverwaltung, kann auf direktem Wege unmöglich sein. So erklärt sich die Vielzahl der versuchten Ansätze, der wir im folgenden einen einzelwirtschaftlichen hinzufügen. Danach fassen wir wesentliche Ergebnisse zur Erklärung von Effizienzunterschieden zusammen und versuchen, sie mit unserer empirischen Studie über die Universität Trier zu verbinden.

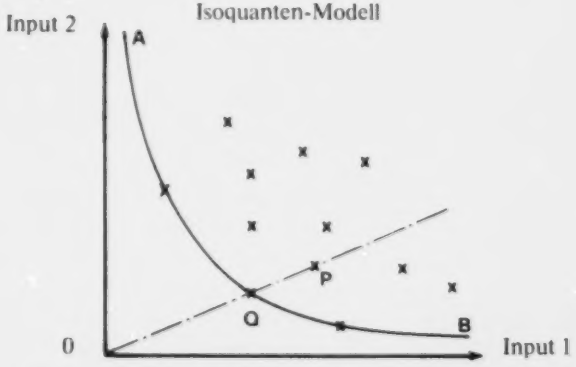
1.2 Die Produktionsfunktion als Abbild von Forschungsprozessen

In bester Tradition betriebswirtschaftlicher Forschung wird das Kernstück der Theorie des Forschungsverhaltens von Organisationen oder Organisationseinheiten, wie etwa von Fächern an Universitäten, eine (Forschungs-) Produktionsfunktion sein. Die Produktionsfunktion ist in der Unternehmenstheorie, von den Ausnahmen technischer Verbrauchsfunktionen und Engineering-Production-Functions abgesehen, kein Abbild der realen Produktionsverfahren, sondern dient als elementares und abstraktes Konzept dazu, hoch aggregierte Effizienzaussagen machen zu können. Wir gehen davon aus, daß eine betriebswirtschaftliche Theorie von Forschungsorganisationen weniger ingenieurmäßiger Abbildungen und der Lösung wohlstrukturierter Optimierungsmodelle bedarf, sondern daß viele der eigentlichen Probleme gerade auf der ganz und gar nicht beiläufigen, sondern zentralen Unsicherheit über Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge, angemessene Strategien und organisatorische Arrangements beruhen. Wir werden deshalb die Produktionsfunktion als grobe Kennzeichnung unterschiedlicher organisatorischer Arrangements interpretieren. Das gilt für so naheliegende Differenzierungen wie Einzelforschung und Projektforschung, schließt aber auch Anreiz- und Kontrollverfahren ein. Es ist vor allem *Leibenstein*[10] zu verdanken, nicht-technische, sondern verhaltenswissenschaftliche Elemente in die mikro-ökonomische und einzelorganisatorische Produktionstheorie eingebracht und als "X-Effizienz" differenziert zu haben.

2 Zur Quantifizierung der Ineffizienz von Forschung: Methode und Beispiel

2.1 Das Ineffizienzmaß

Effizienz bzw. Ineffizienz wird im Rahmen dieser Arbeit als eine relationale Größe definiert; die Bezugsgröße für das Ineffizienzmaß bilden dabei die sogenannten 'bestpraktizierenden Forschungsgruppen', diejenigen also, die mit gegebenem Ressourceneinsatz (Personal, Sachmittel etc.) den höchsten 'Forschungsoutput', erstellen.[11] 'Forschungsgruppen', die mit identischem Ressourceneinsatz weniger Output erstellen als die 'Bestpraktizierenden', werden in diesem Sinne als ineffizient bezeichnet, wobei das Ausmaß der Outputabweichung zur Quantifizierung der Ineffizienz herangezogen wird. Die hier zur Anwendung kommende 'frontier production function'-Analyse geht auf *Farrell* (1975)[12] zurück, dessen Isoquantenmodell den Aussagegehalt des quantitativen Ineffizienzmaßes in einer Zwei-Faktoren-Welt bildhaft verdeutlichen kann.



X: Beobachtete Inputkombination zur Erstellung einer Outputeinheit

Q: „Effiziente" Forschungsproduktion

P: „Ineffiziente" Forschungsproduktion

AB: „Umhüllende" oder „bestpractice" Produktionsfunktion

In der Abbildung sind alle zur Erstellung *einer* Outputeinheit beobachteten Kombinationen des Einsatzes an Input 1 (z.B. Personal) und Input 2 (z.B. Sachmittel) abgetragen.

Die 'bestpraktizierenden Forschungsgruppen' sind diejenigen, die *eine* Outputeinheit mit dem geringsten Inputverbrauch erstellen, die also am dichtesten zum Ursprung (d.h. Null Einsatz an Input 1 und 2) liegen. Sie bilden die Grundlage zur Berechnung einer durchgehenden 'Grenzproduktionsfunktion (AB)', die alle beobachteten Inputkombinationen nach unten umhüllt, d.h. die in der Realität im besten Fall möglichen Input-Output-Verhältnisse für 'Forschungsproduktion' widerspiegelt. Die Punkte auf der 'Umhüllenden' – das sind die in der Realität beobachteten und daraus abgeleiteten 'bestpraktizierenden' Forschungsproduktionen – bilden somit einen realitätsnahen Referenzzustand zur Beurteilung aller beobachteten Produktionskombinationen.

Als Maß für die Ineffizienz der 'Forschungsgruppe P' wird also das Verhältnis der Strecken 0Q/0P, welches immer kleiner oder gleich 1.0 ist, herangezogen. Somit kann allen 'Forschungsgruppen' ein (In)effizienzgrad zwischen 0.0 und 1.0 zugewiesen werden. *Aigner/Chu* (1968)[13] und *Timmer* (1971)[14] haben durch lineare Programmierung das Konzept derart weiterentwickelt, daß eine Vielzahl von Inputfaktoren berücksichtigt werden kann und, entsprechend den realen Produktionsverhältnissen, die Art der Produktionsfunktion frei wählbar ist.

Die Hauptschwierigkeiten des Verfahrens bestehen in der Quantifizierung der In- und Outputs sowie der Wahl einer geeigneten 'Forschungsproduktionsfunktion'. Mögliche Lösungen dieser Probleme sollen anhand der Analyse der Forschungsleistungen an der Universität Trier veranschaulicht werden.

2.2 Inputfaktoren

Für die Universität Trier, die lediglich geistes- und sozialwissenschaftliche Fächer umfaßt, wurden die Inputs auf den dort stark dominierenden Faktor 'wissenschaftliches Personal'[15] begrenzt. Dieser wurde aufgespalten in Professoren, Assistenzprofessoren, 'Wissenschaftliches Personal auf Dauer' und 'Wissenschaftliches Personal auf Zeit'.

2.3 Outputfaktoren

Ausgangspunkt bei der Bildung von Outputindikatoren zur Quantifizierung von Forschungsleistungen sollen hier die der Forschungseinheit aufgetragenen Ziele und Funktionen sein.[16] Die von den unterschiedlichsten Adressatengruppen an Forschungseinheiten gerichteten Erwartungen können nach *Weiss*[17] in sechs Dimensionen erfaßt werden. Diese sind 1. sozialpolitisch planerische, 2. wissenschaftliche und 3. erziehungswissenschaftliche Relevanz, 4. Fortbildungsleistungen, 5. Dissemination und 6. Auftragserfüllung. Im Rahmen dieser Arbeit wird dabei vorrangig die Dimension "Dissemination", also die Verbreitung wissenschaftlicher Ergebnisse und ansatzweise die Dimension "wissenschaftliche Relevanz" betrachtet. Unter diesem eingegrenzten Blickwinkel bieten sich Leistungsmaße an, die auf Publikationen als Analyseeinheiten beruhen.[18] Daß hiermit nicht alle Aspekte wissenschaftlicher Leistung berücksichigt werden können (zwei von sechs Dimensionen), Qualitätsaspekte schwer zu berücksichtigen sind[19] und unerwünschte Verhaltensänderungen durch Verwendung derartiger Maße für Mittelzuweisungen oder Belohnungszuweisungen denkbar sind (Produktion langer Publikationslisten auf Kosten der Qualität)[20], scheint eindeutig; das sollte nach unserer Ansicht allerdings nicht dazu führen, jeglichen Versuch der Leistungsmessung zu unterbinden oder zu unterlassen.

Für die Universität Trier wurde die Leistung anhand der Zahl und Art der Publikationen ihrer Wissenschaftler gemessen. Es wurden dabei Monographien, Aufsätze in Zeitschriften und Sammelbänden sowie die Herausgabe von Zeitschriften und Sammelbänden erfaßt und durch die Bildung unterschiedlicher Gewichtungsfaktoren fünf alternative Outputindikatoren kreiert.

Gewichtungsfaktoren unterschiedlicher Outputindikatoren

Outputindikator	Gewichtungsfaktor				
	Mono-graphie	Aufsatz Sammel-band	Aufsatz Zeit-schrift	Herausg. Sammel-band	Herausg. Zeit-schrift
Nr.1/Crane[21a]	4	1	1		
Nr.2/Meltzer[21b]	18	1	1		
Nr.3/Thorp/Jauch[21c]	4	1	1	2	
Nr.4/Backes[21d]	4	1	1	2	2
Nr.5/Blankart[21e]	Seiten	Seiten	Seiten		

2.4 Die Produktionsfunktion

Die Gegenüberstellung der Ergebnisse von Schätzungen auf der Basis linearer Produktionsfunktionen, welche u.a. vollständige Substitutierbarkeit der eingesetzten Faktoren implizieren, zu solchen auf der Basis von Cobb-Douglas-Funktionen, welche nur eingeschränkte Substituierbarkeit implizieren, ergab bei der Interpretation eine höhere Plausibilität für die mit Cobb-Douglas-Funktionen geschätzten Werte.[22]

Wir gehen im folgenden deshalb nur auf Schätzungen mit Hilfe von Cobb-Douglas-Funktionen ein.

2.5 Strukturmerkmale des Erhebungsmaterials

Untersuchungseinheiten der Effizienzanalyse sind Fächer der Universität Trier und nicht einzelne Wissenschaftler. Damit werden sowohl auf Individualebene mögliche Verzerrungen der Publikationsmaße[23] von der Tendenz her ausgeglichen als auch auf a priori nicht unerwünschten Arbeitsteilungen beruhende individuelle Leistungsdifferenzen über alle Miglieder eines Faches nivelliert. Untersuchungsperioden werden über drei Jahre hinweg gebildet, da individuell verschiedene Zeitplanungen und unterschiedliche Publikationsgewohnheiten bei Wahl sehr kurzer Zeiteinheiten dazu führen, daß die Leistungsindikatoren stark von periodischen Schwankungen geprägt sind.[24] Als Ausgangsmaterial liegen für zwölf untersuchte Fächer für den Zeitraum von 1970 bis 1982 Daten über den Personalinput und den Forschungsoutput, gemessen anhand fünf alternativer Indikatoren, vor.

2.6 Charakteristika der Forschungsproduktion an der Universität Trier

Anhand des im vorhergehenden Kapitel beschriebenen Datenmaterials läßt sich die 'frontier production funtion', d.h. die Produktionsfunktion, welche die bestmöglichen Produktionsverhältnisse abbildet, errechnen. Verwendet man einen Outputindikator, der Monographien sowie Aufsätze in Sammelbänden und Zeitschriften umfaßt (vgl. Outputindikator Nr. 1 in vorstehender Tabelle), so ergibt sich die Grenzproduktionsfunktion[25]

$$Y = 7.93\ P^{0.73}\ WPaD^{0.24}\ WPaZ^{0.07}.$$

Demgemäß würde eine einprozentige Erhöhung des Einsatzes an Professoren eine 0.73-prozentige Erhöhung des Outputs an Publikationen bewirken. In Abweichung hiervon zöge ein verstärkter Einsatz von 'Wissenschaftlichem Personal auf Dauer' einen deutlich geringeren Effekt (Produktionselastizität = 0.24) und ein zusätzlicher Einsatz von 'Wissenschaftlichem Personal auf Zeit' eine nur 0.07-prozentige Outputsteigerung nach sich.

Eine proportionale Erhöhung des Einsatzes aller Personalkategorien würde somit insgesamt eine überproportionale Steigerung des Outputs bewirken (Skalenelastizität = 1.04).[26] Durch Einsetzen der in den einzelnen Facheinheiten im Zeitablauf verfügbaren Personalressourcen in die Grenzproduktionsfunktion lassen sich die unter den gegebenen Umständen maximal erreichbaren (potentiellen) Outputs für jedes Fach errechnen. Hierzu werden die in der Realität beobachteten, in der Regel geringeren Outputs in Relation gesetzt, so daß für alle Fächer Effizienzgrade zwischen 0 und 100 % errechnet werden können, je nachdem, ob sie im jeweiligen Zeitraum den maximal möglichen Output tatsächlich realisieren können oder nicht.

3 Die Erklärung von Effizienzunterschieden

Nachdem gezeigt wurde, wie durch das Konzept der 'frontier production function'-Analyse unterschiedliche Effizienzstrukturen aufgedeckt werden können, geht es im folgenden darum, Ursachen für effiziente bzw. ineffiziente Forschung aufzuzeigen.

3.1 Generelle Determinanten für effiziente Forschungsproduktion

Für die Forschung in Hochschulen oder selbständigen Instituten können Einflußfaktoren auf insgesamt vier verschiedenen Ebenen analysiert werden[27].

Umwelt

Einerseits werden das Verhalten und die Verhaltensspielräume der Forscher durch ihre Umwelt bestimmt: hochschul- oder haushaltsrechtliche Regelungen oder die Möglichkeiten der Studentenauswahl durch die Universitäten oder Fachbereiche wären Beispiele.[28] Aktuelle hochschulpolitische Maßnahmenvorschläge, wie die Zulassung von Privatuniversitäten als 'Stachel im Fleisch' der Universitäten oder Möglichkeiten der Auswahl von zumindest einem Teil der Studenten

durch die Professoren, bauen letztlich darauf, daß der 'Umwelteinfluß' Konkurrenz einen der wesentlichen Einflüsse auf die Leistung von Mitgliedern der Universitäten darstellt.

Organisation

Auf einer zweiten Ebene können unterschiedliche Organisations- und Ausstattungstrukturen innerhalb der Forschungsinstitution die Forschungsleistungen eines Faches determinieren. Dabei denken wir an Variablen wie Entscheidungspartizipation, Fachbereichsgliederungen, Kontroll- und Förderungsmöglichkeiten, Budgetzuweisungsregelungen, Selbstverwaltungsstrukturen, räumlich/sachliche Ausstattung oder Bibliotheksdienste[29]. Zur Erklärung des Einflusses der genannten Variablen auf das Verhalten der universitären Organisation existieren verschiedene Modelle, die jeweils unterschiedliche Aspekte akzentuieren.[30]

Empirische Studien liegen jeweils für einzelne Teilaspekte der Organisationsstruktur im Bezug auf Forschungsleistungen vor. Den Zusammenhang zwischen Organisationsgröße bzw. formalen Organisationsstrukturen und den Publikationen sozial-wissenschaftlicher Forschungsinstitute hat *von Alemann* (1981, s. Anm. 36) analysiert. Er kann u.a. aufzeigen, daß Hierarchiebildung zwar die Forschungsleistungen fördern kann, hierfür jedoch eine Mindestgröße der Institute gegeben sein muß. Außerdem ergibt sich, daß der Einfluß der organisatorischen Struktur auf die Forschungsleistungen bei Universitätsinstituten geringer ist als in außeruniversitären Forschungsinstituten, wobei letztere insgesamt als weniger produktiv eingestuft werden können.[31]

Offen ist allerdings, inwieweit die Formalstruktur von Instituten die Selbständigkeit und Arbeitsbedingungen einzelner Forscher widerspiegeln können oder ob nicht Einzelregelungen und informelle Strukturen von höherer Bedeutung für die Forschungsleistungen sind[32]. Die Bedeutung der Führungsperson und ihrer unterschiedlichen Qualitäten für die Forschungsproduktion einer gesamten Gruppe und die Qualität der Forschungsergebnisse haben z.B. *Knorr/Mittermeier/Aichholzer/Waller* (1979)[33] analysiert, wobei hier signifikante Zusammenhänge zwischen den Führungsqualitäten des Leitungspersonals – gemessen anhand der Zufriedenheit des Personals, Arbeitsorganisation, des Betriebsklimas etc. – und den Forschungsleistungen aufgezeigt werden konnten.

Gemeinsam ist den organisationstheoretischen Modellen und den empirischen Studien, daß sie sich weitgehend auf die Betrachtung interner Entscheidungsregeln und -prozeduren sowie Formalstrukturen konzentrieren und damit sowohl die Umwelteinflüsse als auch Fragen der Motivation und Anreize von Organisationsmitgliedern vernachlässigen.[34]

Arbeitsteilung und -diversifizierung

Die letztgenannten Aspekte können auf der Ebene von 'Personengruppen' durch die Analyse der zwischen den Einzelpersonen von Forschungsgruppen ablaufenden sozialen Prozesse zur Erklärung von Verhalten herangezogen werden. Gegenstand der Analyse sind Verfahren der Arbeitsteilung und des gemeinsamen Arbeitens, bzw. die hierdurch implizierten Motivations- und Anreizstrukturen oder kreativitätsfördernden bzw. hemmenden Kommunikations- oder Zusammenarbeitstrukturen[35].

Von besonderem Interesse ist die Frage, inwieweit die Leistungen von Forschungsgruppen durch die Gemeinsamkeit von Forschung und Lehre eher behindert oder gefördert werden. Die Beziehungen zwischen Forschung und Lehre in unterschiedlich gestalteten Forschungseinheiten und die Konsequenzen für die Forschungsproduktion analysiert *von Alemann* (1981), und er empfiehlt, daß in "idealen Forschungsinstituten" dem wissenschaftlichen Personal die Möglichkeit zur Lehre gegeben sein sollte.[36] *Andrews* (1979)[37] kommt zu dem Ergebnis, daß Wissenschaftler, die nicht ihre ganze Zeit auf die Forschung verwenden, sondern ihre Tätigkeit diversifizieren, z.B. durch Lehre, höhere Forschungsleistungen aufweisen als ausschließlich mit der Forschung beschäftigte Personen; dies könnte darauf zurückgeführt werden, daß sich hierdurch ein breiteres Wissensspektrum ausbilden kann, welches in Konsequenz zu einer höheren Problemlösungsfähigkeit führt[38]. Andererseits kann *Heckhausen* (1983)[39] eine negative Korrelation von $r = 0.32$ zwischen der Forschungsproduktivität, gemessen anhand von Publikationen und der Belegzahl (Zahl der Studenten und des wissenschaftlichen Personals), ermitteln, so daß allgemeingültige Aussagen und Schlußfolgerungen weitere Analysen und empirische Studien verlangen. Die gegenseitigen Einflüsse von Forschung und Lehre für Wissenschaftler, die gleichzeitig in beiden Bereichen tätig sind, analysiert *Faia* (1980)[40] auf dem Hintergrund der Rollentheorie. Er weist einerseits auf das Problem der 'selffullfilling-prophecy' im Zusammenhang mit einem oft vorherrschenden Bild der Unvereinbarkeit beider Rollen hin und zieht andererseits systematisch gesammelte empirische Studien heran, von denen einzelne keinerlei Zusammenhang (weder positiv noch negativ), die Mehrzahl jedoch positive Zusammenhänge zwischen den Leistungen in beiden Bereichen nachweisen können.

Den Zusammenhang zwischen internen und externen Kommunikationsstrukturen und Forschungsleistungen analysiert eine Studie von *Visart* (1979)[41], nach der die beiden Faktoren zusammen einen hohen Anteil (31 %) der insgesamt beobachteten Streuungen des Publikationsoutputs erklären können. Dabei kann die interne Kommunikati-

on, d.h. diejenige zwischen den Mitgliedern einer Forschungsgruppe, im Vergleich zu allen anderen Variablen den größten Teil der aufgetretenen Leistungsdifferenzen erklären. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt *Daniel* (1983), der für bundesrepublikanische Universitäten nachweisen kann, daß besonders produktive Universitäten (gemessen an Zeitschriftenaufsätzen) Hochschullehrer beschäftigen, die überdurchschnittlich viel in überregionalen Gremien und Verbänden engagiert sind. Außerdem weisen Universitäten niedrige Forschungsproduktivitäten auf, wenn Gespräche mit Kollegen innerhalb des Faches als Anregung für wissenschaftliche Arbeiten fehlen.[42] Besondere Beachtung fand in empirischen Analysen zu diesem Problemkomplex der Einfluß der Zusammenarbeit von hervorragenden, ausgewiesenen Wissenschaftlern mit noch nicht etablierten Nachwuchswissenschaftlern auf deren aktuelle und langfristig zu erwartende Leistungen. Studien von *Reskin* (1979)[43] und *Long/Allison/McGinnis* (1979)[44] lassen dabei den Schluß zu, daß insgesamt die Qualität der Ausbildung und die Zusammenarbeit und Koautorenschaft mit hervorragenden Wissenschaftlern während der Promotionsphase entscheidende Determinanten für die Produktivität der Nachwuchswissenschaftler und damit auch der betreffenden Forschungsgruppe darstellen.

Individuen

Nicht zuletzt hängt die Forschungsleistung eines Faches auch von individuellen Charakteristika der beteiligten Personen ab, so z.B. ihren intellektuellen Fähigkeiten, Arbeitsgewohnheiten, psychologischen Charakteristika, Karriereinteressen, Leistungsorientierung sowie ihren jeweiligen Forschungserfahrungen. So konnten *Cattel* und *Drevdahl* (1955)[45] in empirischen Untersuchungen aufzeigen, daß produktive Wissenschaftler starke und dominante Persönlichkeiten sind und besondere Präferenzen für Exaktheit und Präzision aufweisen. Einen nicht geringen Einfluß auf die wissenschaftliche Produktivität hat, wie bereits erwähnt, die von *C.W. Mills*[46] sobenannte "intellectual craftsmanship", also die Organisation von Zeit, Raum und Material. Dies belegen u.a. empirische Untersuchungen von *Simon* (1974)[47] und *Hargens* (1975), die besondere Arbeitsgewohnheiten bzw. Arbeitsstrukturen für Wissenschaftler mit hohen Leistungen aufzeigen konnten.[48] Ansatzpunkte für erhöhte Forschungsleistungen ergeben sich in diesem Zusammenhang durch entsprechend ausgestaltete Auswahl-, Förderungs- und Berufungsverfahren.

Sieht man von dem zwar oft als dominant behaupteten Einfluß des Einkommens oder finanzieller Belohnungen auf die Motivation und damit die Leistungen der Forscher ab und schenkt statt dessen Analy-

sen Glauben, die die Bedeutung akademischer Freiheit, Zusammenarbeit mit Studenten und Kollegen, Streben nach individueller Selbstverwirklichung, Erfolg, Anerkennung, Prestige oder Macht für die Motivation und Leistung des Forschers aufweisen[49], so scheint es dringend erforderlich, weitere Untersuchungen und Präzisierungen von Umwelteinflüssen, Organisationsstrukturen sowie Kommunikations- und Zusammenarbeitsmustern im Bezug auf Belohnungsmechanismen, Motivationsquellen, Kreativitätssteigerungen, aber auch Wettbewerbs- und Drucksituationen zu untersuchen, um damit Determinanten für hohe wissenschaftliche Leistungen bestimmen zu können.

3.2 Die Gründe für Effizienzunterschiede an der Universität Trier

Auf der Grundlage dieser Übersicht haben wir einzelne Faktoren herausgegriffen und auf ihre Erklärungskraft für die in Trier festgestellten Effizienzstrukturen hin geprüft, und zwar haben wir uns lediglich auf die aus dem unmittelbaren akademischen Umfeld des Forschers resultierenden Einflüsse beschränkt.

3.2.1 Forschung und Lehre

Als erster Indikator für die Belastung des wissenschaftlichen Personals mit Lehrtätigkeiten wurde die durchschnittliche Anzahl der Studenten, bezogen auf das gesamte Personal des Faches, gebildet. Eine Gegenüberstellung dieser Erklärungsvariablen mit den Effizienzwerten der jeweiligen Fächer läßt dabei keineswegs den von Betroffenen häufig beklagten negativen Zusammenhang zwischen Forschung und Lehrbelastung[50] erkennen. Vielmehr deutet ein Korrelationskoeffizient von $r = 0.341$ darauf hin, daß die beiden Tätigkeitsfelder im betrachteten Zeitraum in harmonischem Verhältnis zueinander standen.

Als weiteren Indikator für die Lehrbelastung wurde die durchschnittliche Zahl der Abschlußprüfungen, bezogen auf die Professoren eines Faches, herangezogen, wobei auch hier ein negativer Zusammenhang[51] vermutet wird. Für den hier vorliegenden Datensatz unterstützt der Korrelationskoeffizient von 0.382 jedoch keineswegs die These vom negativen Zusammenhang, sondern läßt vielmehr eine positive, wenn auch schwache Beziehung zwischen der Forschungseffizienz und der Zahl der Abschlußprüfungen vermuten.

Somit deutet die Situation an der Universität Trier darauf hin, daß die oft geforderte Trennung von Forschung und Lehre nicht unbe-

dingt von Vorteil sein wird, weder für die Forschung noch für die Lehre.

3.2.2 Forschung und Selbstverwaltung

Der Einfluß der Selbstverwaltung auf die Forschungsleistungen wurde indirekt mittels der zeitlichen und administrativen Belastungen geprüft, die für die Phase der Neugründung eines Faches entstehen. Dazu wurde die Entwicklung des Effizienzgrades mit größer werdendem Abstand zum Gründungsdatum eines Faches betrachtet. Für die Anfangsphase, in der hohe Belastungen durch die Erstellung von Studienplänen und Prüfungsordnungen, Berufungen oder die Anschaffung und Installation von Geräten unterstellt werden, sind die Effizienzwerte im allgemeinen sehr niedrig. Mit größer werdendem Abstand zum Gründungsdatum steigen die Effizienzwerte systematisch an, allerdings lassen sich für einige Fächer innerhalb des letzten betrachteten Zeitraums auch absolut sinkende Effizienzwerte aufzeigen.

Die Ergebnisse deuten also darauf hin, daß mit dem Aufbau eines Faches die Forschungstätigkeiten teilweise stark beeinträchtigt werden, wobei die in der letzten Phase beobachteten sinkenden Tendenzen darauf hindeuten, daß hier zusätzliche Faktoren im Spiel sind, die weitere Untersuchungen verlangen.

3.2.3 Forschung und Zusammenarbeit

In Ergänzung zu den bisher untersuchten Einflußgrößen wurde der Zusammenhang zwischen Forschungsleistungen und dem Ausmaß der Zusammenarbeit der beteiligten Forscher analysiert. Als Indikator für Zusammenarbeit wurde in einem ersten Schritt die durchschnittliche Zahl der in Koautorenschaft entstandenen Publikationen gewählt.[52] Eine Gegenüberstellung dieses "Kooperationsindikators" mit den Effizienzwerten deutet darauf hin, daß geringe Zusammenarbeit (hier bis zu durchschnittlich 0,3 gemeinsamen Werken) mit relativ niedrigen Effizienzwerten einhergeht, während anfänglich zunehmende Zusammenarbeit zu merklichen Effizienzsteigerungen führt. Als zweiter Indikator für die Zusammenarbeit wurde die durchschnittliche Zahl der zusammenarbeitenden Autoren, d.h. die 'Gruppengröße', herangezogen. Dabei scheint tendenziell eine anfängliche Steigerung der Gruppengröße die Forschungstätigkeiten zu aktivieren, da sie von steigenden Effizienzwerten begleitet wurde. Ab einer Größe von ca. drei Personen ergibt sich jedoch für das hier betrachtete Datenmaterial eine Tendenz zu sinkenden Effizienzwerten, so daß anzunehmen

ist, daß eine kritische Gruppengröße existiert, oberhalb derer die Nachteile von Gruppenarbeit, z.B. organisatorischer Aufwand, Koordinations- und Abstimmungsprozesse, ihre Vorteile, so die Produktion von Belohnung, Anerkennung, Anreiz und damit Motivation, überwiegen und eine weitere Vergrößerung der kooperierenden Gruppe nicht sinnvoll wäre.

3.2.4 Fachspezifität von Forschungsproduktion

Ein besonderes Problem der hier vorgestellten Analyse ist die Frage, inwieweit die gefundenen Effizienzwerte durch unterschiedliche Charakteristika der einzelnen Wissenschaftsdisziplinen geprägt sind. Als Kontrollvariable wurde deshalb versuchsweise ein von *Kort*[53] ermittelter Standardisierungsgrad für einzelne wissenschaftliche Disziplinen herangezogen, der anzeigen soll, in welchem Maße in einer Disziplin Übereinstimmung über die wesentlichen Forschungsthemen, -ansätze und -methoden besteht. Es zeigt sich, daß für eine nach durchschnittlichem Effizienzgrad gebildete Rangordnung die an den Extrempunkten liegenden Fächer jeweils auch an den Extrempunkten der Skala für den Standardisierungsgrad liegen (Rechtswissenschaft 9.4 bzw. Politikwissenschaft 0.0). Außerdem liegen Fächer mit eher niedrigem Standardisierungsgrad (Soziologie 2.499 bzw. Germanistik 4.735) tendenziell im unteren Teil der Rangskala, während Fächer mit einem eher hohen Standardisierungsgrad tendenziell am oberen Ende der Skala zu finden sind.

Diese Ergebnisse bestätigen demnach Befunde anderer empirischer Untersuchungen, wonach unterschiedliche Forschungsleistungen auf unteschiedliche Charakteristika der Wissenschaften zurückgeführt werden können und fächerspezifische Publikationsgewohnheiten existieren[54]. Die Unterschiede schlagen sich bei einer gemeinsamen Betrachtung dieser Fächer unter dem Aspekt des 'Bestmöglichen' in systematischen Differenzen der Effizienzwerte nieder, so daß Vergleiche zwischen stark unterschiedlichen Fächern, unter Verwendung des hier vorgestellten Meßinstruments, weniger aussagekräftig sind als solche innerhalb eines einzelnen Fachgebietes[55].

Zusammenfassend lassen sich als Determinanten für effiziente bzw. ineffiziente Forschungsproduktion an der Universität Trier die Lehre als eher fördernde Einflußgröße, Selbstverwaltung als eher behindernder Störfaktor und Zusammenarbeit innerhalb eines gewissen Rahmens als förderliche Größe herauskristallisieren. Die Verallgemeinerungsfähigkeit dieser Hypothesen soll in der Zukunft durch Effizienzvergleiche für einzelne Fächer über verschiedene Universitäten hinweg untersucht werden.

499

4 Anmerkungen

1) Vgl.: *Mills, C.W.*: The sociological imagination. New York: Oxford University Press 1959.

2) Vgl.: *Long, J.S.; Allison, P.D.; McGinnis, R.*: Entrance into the academic careers. In: American Sociological Review, 44 (1979), 816-830.

3) Vgl.: *Box, S.; Cotgrove, S.*: The productivity of scientists in modern industrial research laboratories. In: Sociology, 2 (May 1968), 163-172.

4) Vgl.: *Blau, P.M.*: The organization of academic work. New York, London, Sydney, Toronto: Wiley 1973.

5) Vgl.: *Hogan, T.D.*: Faculty research activity and the quality of graduate training. In: Journal of Human Relations, 16 (1981) 3, 400-415.

6) Vgl.: *McKeachie, J.*: Perspectives from psychology: Financial incentives are ineffective for faculty. In: Lewis, D.R.; Becker, W.E. (Hrsg.): Academic rewards in higher education. Cambridge Mass.: Ballinger 1979, 5-21.

7) Vgl.: *Gaston, J.*: The reward system in British and American science. New York, Chichester, Brisbane, Toronto: Wiley 1978.

8) Vgl.: Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Forschung in der Psychologie. Köln 1983.

9) Vgl.: *Köcher, R.*: Zur Lage der Forschung in den Wirtschaftswissenschaften: Ergebnisse der Allensbacher Forschungsenquête. In: DBW, 39 (1979) 2, 275-288.

10) Vgl.: *Leibenstein, H.*: Beyond economic man. A new foundation for microeconomics. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press 1976.

11) Es handelt sich hierbei also um 'Effizienz im komparativen Sinne', die als konstitutives Merkmal die normative Komponente des Bestmöglichen bzw. des relativ Besten beinhaltet. Vgl. hierzu auch: *Reding, K.*: Die Effizienz staatlicher Aktivitäten. Baden-Baden: Nomus 1981, S. 20 ff. – *Eichhorn, P.*: Begriff der Effizienz und Probleme ihrer Messung in den Hochschulen. In: Westdeutsche Rektorenkonferenz (Hrsg.): Effizienz der Hochschulen. Bonn 1980, S. 33 ff.

12) Vgl.: *Farell, M.F.*: The measurement of productive efficiency. In: Journal of the Royal Statistical Society, Series A (General), 120 (1957), 253-290.

500

13) Vgl.: *Aigner, D.J.; Chu, S.F.*: On estimating the industry production function. In: American Economic Review, 58 (1968) 4, 826-839.

14) Vgl.: *Timmer, C.P.*: Using a probabilistic frontier production function to measure technical efficiency. In: Journal of Political Economy, 79 (1971), 776-794.

15) Vgl.: *Wibera*-Projektgruppe: Ökonomie der Hochschule: eine betriebswirtschaftliche Untersuchung. Bd. 1, S. 304 ff. – *Verry, D.; Davies, B.*: University costs and outputs. Amsterdam: Elsevier, 1976, S. 23 ff. – *Oettle, K.*: Hochschulen: Öffentliche Verwaltungen oder öffentliche Unternehmungen? In: Westdeutsche Rektorenkonferenz (Hrsg.): Effizienz der Hochschulen. Bonn, 1980, S. 66 f.

16) Input- oder prozeßbezogene Leistungsindikatoren werden damit aus der Analyse ausgeschlossen, wobei diesen nach Weiss auch eher der Status von Bedingungen für effizientes Handeln zugemessen werden kann. Indirekt werden diese Indikatoren allerdings in die Analyse einbezogen, da die Inputfaktoren in die Bildung des Effizienzmaßes unmittelbar einfließen und prozeßorientierte Variablen in dem hier praktizierten zweistufigen Verfahren im zweiten Schritt (Ursachenanalyse) Berücksichtigung finden. Vgl.: *Weiss, M.*: Indikatoren der Effektivität von Forschungseinheiten im Bereich erziehungswissenschaftlicher Begleitforschung. In: Mitter, W.; Weishaupt, H. (Hrsg.): Ansätze zur Analyse der wissenschaftlichen Begleitung bildungspolitischer Innovationen. Weinheim, Basel: Beltz 1977, S. 185.

17) Vgl. ebda. S. 189 ff.

18) Vgl. hierzu auch die Argumentation von *Bear, D.V.T.*: The university as a multi-product firm. In: Lumbsden, K.G. (Hrsg.): Efficiency in universities: The La Paz Papers. Amsterdam: Elsevier 1974, S. 94. – *Norris, G.*: The effective university. A management by objectives approach. Saxon House: Teakfield Limited 1978, S. 87. – *Lipetz, B.A.*: The measurement of efficiency of scientific research. Carlish, Mass.: Intermedia 1965, S. 110 ff. und National Science Board: Science indicators 1980. Washington: U.S. Government Printing Office 1981, S. 16 ff.

19) Erwähnenswert scheint in diesem Zusammenhang, daß Einwände, welche gegenüber quantitativen Maßen vorgebracht werden, meist in gleichem Maße auch auf qualitative Beurteilungen zutreffen. Dabei sind Verzerrungen und "Ungerechtigkeiten" quantitativer Maße für jeden offen erkennbar, wohingegen qualitative bzw. subjektive Beurteilungen ein gewisses Maß an Willkür beinhalten. Vgl. *West, L.H.T.; Horew, T.; Boon, T.*: Publication rates and research productivity. In: Vestes, 23 (1980) 2, S. 36 f.

20) Vgl.: *Lofthouse, D.*: Thoughts on 'publish or perish'. In: Higher Education, 3 (1974) 3, S. 59 ff.

21a) Vgl.: *Crane, D.*: Scientists at major and minor universities: A study of productivity and recognition. In: American Sociological Review, 30 (1965), 699-714.

21b) Die Begründung basiert auf der Annahme, daß ein Kapitel einer Monographie einem Aufssatz entspricht, wobei ein Buch durchschnittlich 18 Kapitel beinhaltet. Vgl.: *Meltzer, B.N.*: The productivity of social scientists. In: American Journal of Sociology, July (1949), 25-59.

21c) *Thorp* und *Jauch*, zitiert nach *Norris, G.*: The effective university. A management by objectives approach. Saxon House: Teakfield Ltd. 1978, S. 101.

21d) Dieses Maß nach *Backes* (vgl. Anm. 22) entstand durch Abwandlung desjenigen von *Thorp* und *Jauch*, da die Herausgebertätigkeit von wissenschaftlichen Zeitschriften bei der Beurteilung von Forschungsleistungen ebenfalls berücksichtigt werden sollte, wobei einem einzelnen Jahrgang das gleiche Gewicht wie der Herausgabe eines Sammelbandes zugemessen wird.

21e) Vgl.: *Blankart, B.*: Mikroökonomische Ansätze zur Messung des wirtschaftswissenschaftlichen Forschungsoutputs. In: Konjunkturpolitik, 21 (1975), 48-169.

22) Vgl.: *Backes, U.; Sadowski, D.*: Zur Messung von Forschungseffizienz. In: Forschungsprojektschwerpunkt "Ökonomische Theorie der Hochschule" (Hrsg.): Beiträge zum Symposium 'Hochschule im Spannungsfeld von externer Funktionalität und interner Rationalität'. Berlin, Heft 3, März 1985 (im Druck).

23) So z.B. das Gleichsetzen von Publikationen mit fundamentaler Bedeutung für ein wissenschaftliches Gebiet und solchen, die lediglich Trivialitäten zum wiederholten Male wiedergeben. Damit wären Autoren, die nur wenige, dafür aber sehr qualifizierte Beiträge produzieren, benachteiligt, wofür als bedeutsames Beispiel immer wieder Newton herangezogen wird. Vgl.: *Fränz, K.*: Forschungseffizienz. In: Neue Züricher Zeitung, 15.1.1973, S. 15 f. – *Hubbert, M.K.*: Are we retrogressing in science? In: Science, 139 (1963), S. 887. – *Klingemann, H.*: Ein Beitrag zur Methode der Messung individueller wissenschaftlicher Leistung. In: Zeitschrift für Soziologie, 3 (1974) 4, S. 358.

24) Vgl.: *Heiber, H.*: Messung von Forschungsleistungen der Hochschulen. Ein empirischer Ansatz auf der Basis von Zitatenanalysen. Baden-Baden: Nomos 1983, S. 82 ff.

25) Diese wurde unter Ausschluß der extremen Beobachtungen errechnet, d.h. es handelt sich hier um ein probabilistisches Modell im Gegensatz zu deterministischen Modellen, die alle Beobachtungen einbeziehen, dadurch aber auch sehr sensibel auf Verzerrungen in den Daten reagieren.

26) Im Vergleich hierzu ergaben sich unter Verwendung alternativer Outputindikatoren und Funktionsformen teilweise abweichende Ergebnisse. Vgl. hierzu auch: *Backes/Sadowski*, a.a.O.

27) Vgl.: *Kort, U.*: Akademische Bürokratie. München: Verlag Dokumentation 1976, S. 12 ff.

28) Einen derartigen Ansatz wählen z.B. Garvin, der die Einflüsse der Umwelt auf inneruniversitäre Strukturen untersucht, und Livingstone, der die Einflüsse des britischen Hochschulsystems auf das Verhalten in Universitäten analysiert. Vgl.: *Garvin, D.A.*: The economics of university behavior. London: Academic Press 1980, 7-16. – *Livingstone, H.*: The university: an organizational analysis. London, Glasgow: Blackie and Son 1974, S. 20 ff.

29) Vgl.: *Kowalewska, S.*: Patterns of influence and the performance of research units. In: Andrews, F.M. (Hrsg.): Scientific productivity. Cambridge: Cambridge Univ. Press 1979, S. 170 ff. – *Stolte-Heiskanen, V.*: Externally determined resources and the effectiveness of research units. In: Andres, F.M. (Hrsg.), a.a.O., S. 121 ff. – *Stankiewicz, R.*: The size and age of Swedish academic research groups and their scientific performance. In: Andrews, F.M. (Hrsg.), a.a.O., S. 218 ff.

30) Vgl.: *Sadowski, D.; Backes, U.*: Analysen zur Forschungseffizienz – Grundlagen für die Forschungsfinanzierung? In: Brinkmann, G. (Hrsg.): Probleme der Bildungsfinanzierung. Berlin: Duncker & Humblot 1985 (im Druck).

31) Die Ergebnisse belegen somit auch die Bedeutung der erstgenannten Analyseebene für die Forschungsleistungen von an sich abgeschlossenen Forschungseinheiten oder -gruppen, d.h. den Einfluß institutioneller Rahmenbedingungen und der Einbindung der Institution in die Umwelt auf das Verhalten der Forscher bzw. Forschungsgruppen.

32) Vgl.: *Alemann, H. v.*: Zur Struktur sozialwissenschaftlicher Forschungsinstitute in der Bundesrepublik Deutschland. In: Lüschen, G. (Hrsg.): Deutsche Soziologie seit 1945. Opladen 1979, S. 217.

33) Vgl.: *Knorr, K.D.; Mittermeier, R.; Aichholzer, G.; Waller, G.*: Leadership and group performance: a positive relationship in academic research units. In: Andrews, F.M. (Hrsg.), a.a.O., S. 112.

34) Vgl.: *Garvin, D.A.*, a.a.O., S. 4 f.

35) Vgl.: *Nance, E.C.*: Self investment theory and academic work. Washington, D.C.: University Press 1981, S. 144. – *Fox, M.M.*: Publication productivity among scientists: A critical review. In: Social Studies of Science, 13 (1983), S. 293. – *Reskin, B.*: Academic sponsorship in scientists careers. In: Sociology of Education, 52 (July 1979), S. 129. – *McKeachie, J.*: Enhancing productivity in postsecondary education. In: Journal of Higher Education, 53 (1982) 4, 460-463. – *Friedekin, N.E.*: University social studies and social networks among scientists. In: American Journal of Sociology, 83 (1978) 6, S. 1444.

36) Vgl.: *Alemann, H.v.*: Sozialwissenschaftliche Forschungsinstitute. Opladen: Westdeutscher Verlag 1981, S. 233 f.

37) Vgl.: *Andrews, F.M.*: Motivation, diversity, and the performance of research units. In: Andrews, F.M. (Hrsg.), a.a.O., S. 269.

38) Vgl.: Ebda. – *Blau, P.M.*, a.a.O., S. 107. – *Hogan, T.D.*, a.a.O., 400-415.

39) Vgl.: *Heckhausen, H.*: Zur Lage der Psychologie. In: Psychologische Rundschau, 24 (1983) 1, S. 15.

40) Vgl.: *Faia, M.A.*: Teaching, research and role theory. In: Annals of the American Academy of Political and Social Science, 448 (March 1980), S. 36 ff.

41) Vgl.: *Visart, N.*: Communication between and within research units. In: Andrews, F.M. (Hrsg.), a.a.O., S. 223.

42) Vgl.: *Daniel, H.-D.*: Zur Messung und Förderung der Forschungsleistung deutscher Universitäten – Eine vergleichende Analyse empirischer Untersuchungen. Universität Konstanz, Diss. 1983 (Masch. verf.), S. 34.

43) Vgl.: *Reskin, B.*, a.a.O., S. 129 f.

44) Vgl.: *Long, J.S.; Allison, P.D.; McGinnis, R.*, a.a.O., S. 816 ff.

45) Vgl.: *Cattel, R.B.; Drevdahl, J.E.*: A comparison of the personality profile and eminent researchers with that of eminent teachers and administrators, and that of the general population. In: British Journal of Psychology, 46 (Nov. 1955), S. 248 ff.

46) Vgl.: *Mills, C.W.*, a.a.O., S. 195 ff.

47) Vgl.: *Simon, R.J.*: The work habits of eminent scientists. In: Sociology of Work and Occupation, 1 (Aug. 1974), 327-335.

48) Ausgewiesene Wissenschaftler investieren danach einen sehr hohen Zeitaufwand in ihre Forschungsgebiete, arbeiten häufig an mehreren Problemen gleichzeitig und verwenden oft die Zeit am frühen Morgen für das Niederschreiben von Ergebnissen. Vgl.: *Cattell/Drevdahl*, a.a.O., S. 248. Hierbei ist allerdings zu beachten, daß einerseits die Kausalität der Zusammenhänge ungeklärt bleibt und die Ergebnisse je nach Fach stark differieren können. Vgl.: *Hargens, L.L.*: Patterns of scientific research: A comparative analysis of research in three scientific fields. Washington, D.C.: American Sociological Association 1975, S. 97 ff.

49) Vgl.: *Gaston, J.*, a.a.O., S. 1 ff. – *Meister, H.P.*: Forschungsförderung und Kreativität. In: Wissenschaftsrecht, Wissenschaftsverwaltung, Wissenschaftsförderung, 15 (1982) 2, 121-138.

50) Vgl. hierzu die Auswertung einer Befragung des Instituts für Demoskopie in Allensbach zur Situation der Forschung an bundesdeutschen Universitäten, so z.B. in *Köcher, R.*, a.a.O., S. 283 f.

51) Siehe Anmerkung 50.

52) Siehe hierzu auch das gleichgeartete Vorgehen des National Science Board zur Analyse von Zusammenarbeitsstrukturen. Vgl.: National Science Board, a.a.O., S. 105 ff.

53) Vgl.: *Kort, U.*, a.a.O., S. 24.

54) Vgl.: *Lohdahl, J.B.; Gordon, G.*: The structure of scientific fields and the functioning of university graduate departments. In: American Sociological Review 37 (Feb. 1972), S. 70 f. – *Kort, U.*, a.a.O., S. 22; – *Gaston, J.*, a.a.O., S. 23 f. – *Alemann, H. v.* 1981, a.a.O., S. 203. – *Weingart, P.; Winterhager, M.*: Die Vermessung der Forschung. Frankfurt/M.: Campus 1984, S. 102.

55) Vgl. hierzu auch *Moravcsik*: Measures of scientific growth. In: Research Policy, 2 (1973), S. 268 f.

Horst Weishaupt

Die finanziellen Ressourcen der Bildungsforschung

Zusammenfassung:

Beschrieben wird die Finanzausstattung der Bildungsforschung anhand der Ausgabenentwicklung außeruniversitärer Einrichtungen und der Entwicklung der Drittmittel für Grundlagenforschung. Nach einer Expansionsphase bis Mitte der 70er Jahre stagniert der Anteil der Ausgaben für außeruniversitäre Forschungseinrichtungen am Bildungsbudget. Unter den außeruniversitären Forschungsinstituten haben die nutzungsorientierten Einrichtungen der Verwaltungen in den 70er Jahren eine dominante Bedeutung erreicht. Die Drittmittel für die Bildungsforschung sind seit 1975 stark rückläufig, wodurch insbesondere die Hochschulforschung nachteilig betroffen ist.

Summary:

The development of financial support for educational research is described by reference to the expenditures of non-university institutes and grants for basic research (Drittmittel). Since the midseventies the proportion of expenditure for non-university institutes has been at a standstill in relation to the whole educational budget. In the senventies the government-dependent institutes became a dominant role in non-university educational research. Since 1975 university research on education has been restricted as a consequence of the decrease in grants for educational research.

1. Einleitung

"Forschung und Technologie sind von herausragender Bedeutung für die weitere Entwicklung unserer Kultur, die Entfaltung und Sicherung menschlicher Lebenschancen sowie für die Lösung aktueller Probleme und die Bewältigung der Zukunftsaufgaben" (*Deutscher Bundestag* 1984, S. 11). Mit dieser einleitenden Formulierung des Bundesberichts Forschung 1984 wird eine allgemeine Begründung für die finanzielle Förderung der Forschung gegeben. Im Speziellen gilt diese Formulierung auch für die Bildungsforschung, die sich in der Bundesrepublik mit der Expansion des Bildungswesens seit Anfang der 60er Jahre als eigenständige Forschungsrichtung etablierte. Damals führten die Überlegungen und Planungen zur Reform des Bildungswesens zu einem wachsenden Bedarf an Forschung über die Voraussetzungen und Bedingungen von Lernprozessen, von curricularen und organisatorischen Innovationen im Bildungswesen. Innerhalb weniger Jahre wurde eine größere Anzahl von außeruniversitären Forschungseinrichtungen gegründet, die zu den wenigen bereits vorhandenen Einrichtungen hinzukamen. Durch ihre interdisziplinäre Ausrichtung und die vorzugsweise Anwendung von empirisch-analytischen Methoden bildeten diese Institute eine Ergänzung der eher geisteswissenschaftlich ausgerichteten Erziehungswissenschaft an den Universitäten (zum Begriff der Bildungsforschung vgl.: *Deutscher Bildungsrat* 1974, S. 16 und *Roth/Friedrich* 1975, S. 23 - 25).

Die Aufbauphase der Bildungsforschung bis 1972 haben *Edding* und *Hüfner* in einem Gutachten für den Deutschen Bildungsrat dargestellt (*Edding/Hüfner* 1975). Seitdem hat das öffentliche Interesse am Bildungswesen erheblich nachgelassen. Reformimpulse der 60er Jahre sind häufig aufgegeben worden oder haben durch die demographischen Trends und die Arbeitsmarktsituation Veränderungen hinnehmen müssen. Dennoch kann von keinem verminderten Bedarf an Bildungsforschung ausgegangen werden. Die in der Erklärung der Kultusministerkonferenz über "Schwerpunkte in der Bildungsforschung" vom 9. Oktober 1969 genannten Themenbereiche (Curriculumforschung, pädagogische Diagnostik, Begleitforschung und bildungssoziologische Forschung) und die im Bildungsgesamtplan von 1973 aufgeführten Forschungsbereiche (allgemeine Bildungsforschung, Curriculumentwicklung, Bildungstechnologie, pädagogische Diagnostik, Modellversuche, Schulbau- und Hochschulbauforschung, Rationalisierung der Verwaltungsarbeit in der Schule) sind nach wie vor oder erneut aktuell, wenn man die durch die demographischen Veränderungen bedingten Verschiebungen in der bildungspolitischen Handlungssituation berücksichtigt. Hinzu treten die neuen Anforderungen an

die Bildungspolitik durch Entwicklungen im Beschäftigungssystem (neue Technologien!) und die Lage auf dem Arbeitsmarkt, welche die Bedingungen für den Übergang ins Berufsleben in den letzten Jahren erheblich verändert haben (s. dazu: *Deutscher Bundestag* 1984, S. 151). Angesichts des gegenwärtigen Wandels in den Rahmenbedingungen bildungspolitischen Handelns kann man sogar von einem erhöhten Bedarf an Bildungsforschung für eine rationale Begründung der Bildungspolitik sprechen (im Sinne des einleitenden Zitats).

In dieser Situation soll versucht werden, die gegenwärtige Finanzausstattung der Bildungsforschung darzustellen – soweit dies möglich ist – und Entwicklungen seit Anfang der 70er Jahre zu beschreiben. Zu diesem Zweck wurde bei den außeruniversitären Einrichtungen der Bildungsforschung im Winter 1983/84 eine Umfrage über die Haushaltsentwicklung seit 1977 durchgeführt. Deren Ergebnisse werden in Verbindung mit den früheren Erhebungen von *Edding/Hüfner* (1975, S. 442 - 447) und *Homann* (1978) im Zentrum der weiteren Ausführungen stehen, die um Datenmaterial über die Drittmittelförderung der Bildungsforschung in der Bundesrepublik ergänzt werden. Den Anspruch einer wissenschaftssoziologischen Analyse der Entwicklung der Bildungsforschung in der Bundesrepublik wollen die nachfolgenden Ausführungen jedoch ebenfalls nicht erheben (vgl. *Edding/Hüfner* 1975, S. 419).

2. Die Ausgabenentwicklung von Einrichtungen der Bildungsforschung

Bildungsforschung wird an den Hochschulen und an außeruniversitären Forschungseinrichtungen durchgeführt. Typisiert man die Einrichtungen der Bildungsforschung nach ihrem Aufgabenbereich, dann bietet sich folgende Unterteilung an, die sich weitgehend an die Systematik von *Lutz u.a.* (1975, S. 12 - 14) anlehnt:

1. Hochschuleinrichtungen
   - mit Aufgaben der Forschung und Lehre
   - überwiegend mit Forschungsaufgaben
2. Wissenschaftliche Forschungseinrichtungen außerhalb der Hochschule
   - mit überwiegend etatisierter Finanzierung
   - mit überwiegender Projektfinanzierung
   - Serviceeinrichtungen
   - Forschergruppen

3. Nutzungsorientierte Einrichtungen außerhalb der Hochschule
   - kommerzielle Forschungs- und Planungsinstitute
   - verbandsabhängige Forschungs- und Planungsinstitute
   - verwaltungseigene Forschungs- und Planungsinstitute

Anhand dieser Typisierung läßt sich gut darstellen, welche Bereiche der Bildungsforschung mit der von uns durchgeführten Erhebung zur Haushaltsentwicklung außeruniversitärer Institute erfaßt werden.

Zunächst sind sämtliche Hochschuleinrichtungen mit Aufgaben der Forschung und Lehre ausgeklammert, da sie über keine eigenen Etats verfügen und selbst dann keine separaten Aufstellungen über die Aufwendungen für Forschung (ohne Lehrausgaben) vornehmen könnten. Zu dieser Gruppe von Einrichtungen zählen – neben den erziehungswissenschaftlichen Fachbereichen und den Instituten anderer Disziplinen, die einen Beitrag zur Bildungsforschung leisten – auch einige Forschungsinstitute: die "Arbeitsstelle für Schulentwicklungsforschung" (AFS) der Universität Dortmund (seit 1973), das "Wissenschaftliche Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung" (WZBHK) der Gesamthochschule Kassel (seit 1978) und das "Zentrum für Empirische Pädagogische Forschung der Erziehungswissenschaftlichen Hochschule Rheinland-Pfalz" in Landau (seit 1971).

Eine Hochschuleinrichtung mit überwiegenden Forschungsaufgaben ist der Sonderforschungsbereich 23 in Konstanz. Er wird von der Deutschen Forschungsgemeinschaft(DFG) finanziert und ist in der Übersicht und der Tabelle im Anhang dieses Beitrags den wissenschaftlichen Forschungseinrichtungen außerhalb der Hochschule mit überwiegend etatisierter Finanzierung zugeordnet. Vier weitere dieser außeruniversitären Einrichtungen werden gegenwärtig als Max-Planck-Institut oder als Institute der sogenannten "Blauen Liste" über die "Rahmenvereinbarung Forschungsförderung" von Bund und Ländern finanziert (s. *Bund-Länder-Kommission* 1984, S. 35 - 90). Die anderen Einrichtungen erhalten regelmäßig Mittel von Bundesministerien und/oder Landesbehörden.

Gegenwärtig wird von den erfaßten Einrichtungen nur noch die "Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung" in Heidelberg überwiegend aus Projektmitteln finanziert. Zu berücksichtigen ist aber, daß einige heute etatmäßig abgesicherte Institute in der Vergangenheit aus Projektmitteln finanziert wurden (DIFF, HIS, IPN) oder in größerem Umfang auf Projektmittel angewiesen waren (das frühere "Institut für regionale Bildungsplanung" in Hannover). Daran zeigt sich, daß es der Bildungsforschung in der Vergangenheit weit besser als etwa den außeruniversitären Einrichtungen der empirischen Sozialforschung (*Wissenschaftsrat* 1981) gelungen ist, eine etatmäßige Absicherung zu erreichen.

Mit sechs Einrichtungen ist der Institutstyp der Serviceeinrichtung für die Bildungsforschung von relativ großer Bedeutung. Hinsichtlich der Aufgabenstellung und Finanzierung unterscheiden sich diese Institute erheblich. Drei Einrichtungen werden gegenwärtig nach der Rahmenvereinbarung Forschungsförderung finanziert, ein Institut nur von den Ländern, zwei von Bund und Ländern aufgrund von Sondervereinbarungen. Obwohl die Serviceeinrichtungen den wissenschaftlichen Forschungseinrichtungen zugeordnet wurden, erfüllen sie überwiegend keine Serviceaufgaben für die Forschung (wie beispielsweise das "Zentralarchiv für empirische Sozialforschung" in Köln oder ZUMA in Mannheim), sondern für die Praxis in verschiedenen Bildungsbereichen und im Bibliothekswesen. Daher ist die hier aufgrund der Aufgabenstellung und Finanzierung getroffene Zuordnung im Hinblick auf die Adressaten der Dienstleistungen zu relativieren.

In der Zusammenstellung der Ausgaben der Serviceeinrichtungen wurde das "Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht" (FWU) nicht berücksichtigt. Die Jahresbilanzen dieser nach kaufmännischen Gesichtspunkten geführten Einrichtung werden nach aktienrechtlichen Grundsätzen aufgestellt und nicht veröffentlicht. Mit dieser Begründung wurden Angaben über die Ausgaben des FWU verweigert. Auch die bis 1977 vorliegenden Daten über das FWU erscheinen aufgrund dessen fragwürdig.

Kleinere, meist nur mittelfristig konsolidierte Forschergruppen konnten ebenfalls nicht in die Erhebung einbezogen werden, da dieser Forschungsbereich sehr unübersichtlich ist und von den bekannten Gruppen keine Finanzdaten zu erhalten waren (Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung e.V. in München, Institut für Bildungssyteme e.V. in Saarbrücken und Forschungsgruppe Gesellschaft und Region e.V. in Konstanz).

Von den nutzungsorientierten Einrichtungen außerhalb der Hochschule blieben die kommerziellen Forschungs- und Planungsinstitute unberücksichtigt, weil sie sich nur am Rande mit Bildungsforschung befassen. Erfaßt wurden aber die verbandsabhängigen und die verwaltungseigenen Forschungs- und Planungsinstitute. Bei letzteren schien sogar noch eine Unterscheidung nach der Rechtsform der Institute angemessen. Einige Institute hatten durch die Rechtsform – beispielsweise als GmbH – eine gewisse Autonomie in ihrer wissenschaftlichen Arbeit gegenüber den Geldgebern, was sich aus der Sicht der sie finanzierenden Länder nicht bewährt hat; denn diese Institute wurden zwischenzeitlich alle aufgelöst, während die Zahl der nachgeordneten Dienststellen auf neun, wenn man die einzelnen Institute in Sammeleinrichtungen gesondert zählt sogar auf 13, angestiegen ist. Nicht berücksichtigt wurde das "Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis

und Theorie der Schule" in Kiel-Kronshagen, weil es durch seine Aufgabenstellung ganz überwiegend nicht im Bereich Forschung und Entwicklung arbeitet.

Die hier getroffene Auswahl von Einrichtungen enthält Unschärfen. Insbesondere gibt es eine große Anzahl von anderen außeruniversitären Forschungseinrichtungen, auch neben den kommerziellen Forschungsinstituten, die sich punktuell (in einzelnen Projekten) oder auch dauerhaft (über Forschungsschwerpunkte einzelner Mitarbeiter) mit Bildungsforschung befassen. Zu denken ist hier an die wirtschaftswissenschaftlichen Institute und an Einrichtungen im Bereich der Psychologie, der Sozialforschung und der Raumordnung. Auch läßt sich einwenden, daß Institute der Arbeitsmarkt- oder der Jugendforschung nur mittelbar der Bildungsforschung zugehören. Schließlich kann in dem einen oder anderen Fall angezweifelt werden, ob die hier vorgenommene Zuordnung der Einrichtungen zu den unterschiedenen Institutstypen zutreffend ist.

Einwände sind nicht nur gegenüber der Auswahl der Forschungsinstitute, sondern auch bezüglich der Zuverlässigkeit der Haushaltsdaten der Institute angebracht. Leider konnte nur in wenigen Fällen zwischen Grundfinanzierung und Drittmitteln unterschieden werden, weshalb generell nur die gesamten Ausgaben der Einrichtungen erfaßt wurden. Teilweise ist das verfügbare Material lückenhaft. In einigen Fällen konnten Schätzungen vorgenommen werden. Wenn keine Anhaltspunkte (z.B. Personalbestand) für Schätzungen vorlagen, wurde auf Angaben verzichtet. Trotz dieser Mängel sind die Haushaltsdaten der erfaßten Institutionen geeignet, grundlegende Trends der Ausgabenentwicklung in der außeruniversitären Bildungsforschung zu beschreiben.

Als auffälligstes Ergebnis der Zusammenstellung der Haushaltsdaten zeigt die Tabelle 1, Sp. 3 einen kontinuierlichen Anstieg der Ausgaben von Einrichtungen der außeruniversitären Bildungsforschung von 2,5 Millionen 1963 über 101 Mill. 1973 auf 201,7 Millionen 1982. Bezieht man diese Ausgaben auf das gesamte Bildungsbudget, dann wird erkennbar, daß bis 1973 die Ausgaben für Bildungsforschung überproportional angestiegen sind. Seitdem stagniert aber die Quote der Ausgaben für die außeruniversitäre Bildungsforschung an den gesamten Bildungsausgaben. Vor dem Hintergrund optimistischer Hoffnungen Anfang der 70er Jahre, "das Forschungs- und Entwicklungsbudget in der Bildungsforschung zumindest auf 1% der gesamten Bildungsausgaben zu erhöhen" (*Roth/Friedrich* 1975, S. 37; siehe auch: *Edding/Hüfner* 1975, S. 424 u. 429), ist das seit 1976 konstante Ni-

veau von 0,26% ernüchternd, zumal auch der Anteil der Bildungsausgaben am Bruttosozialprodukt keine Steigerung mehr aufweist.

Tab. 1: Bildungsausgaben und ihr Anteil am Brutto-Sozialprodukt (BSP), Ausgaben für außeruniversitäre Einrichtungen der Bildungsforschung absolut und in v.H. der Bildungsausgaben

Jahr	Nettoausgaben für das Bildungswesen insgesamt[1]		Ausgaben für außeruniversitäre Einrichtungen der Bildungsforschung[2]	
	in Mill. DM	in Prozent des BSP	in Mill. DM (s. Tab. 3)	in Prozent der Bildungsausgaben Sp. 1
0	1	2	3	4
1963	10.532	2,8	2,541	0,02
1964	12.295	2,9	4,782	0,04
1965	14.283	3,1	8,501	0,06
1966	15.476	3,2	12,221	0,08
1967	16.277	3,3	16,169	0,09
1968	17.373	3,3	22,017	0,13
1969	20.273	3,4	34,383	0,17
1970	26.431,4	3,9	49,266	0,19
1971	33.362,7	4,4	66,393	0,20
1972	37.529,8	4,5	79,326	0,21
1973	42.657,8	4,6	101,008	0,24
1974	49.888,5	5,1	119,104	0,24
1975	54.268,6	5,3	137,862	0,25
1976	55.352,2	4,9	142,271	0,26
1977	57.582,3	4,8	151,600	0,26
1978	61.652,8	4,8	161,943	0,26
1979	66.670,2	4,8	176,546	0,26
1980	73.560,2	5,0	193,306	0,26
1981	77.106,2	5,0	196,951	0,26
1982	77.860,0	4,9	201,682	0,26

1 Ohne gemeinsame Forschungsförderung durch Bund und Länder. – 2 Einschließlich SFB 23 der Universität Konstanz.

Quelle: Sp. 1: bis 1969: Statistisches Bundesamt, Jahresrechnungsergebnisse der Finanzstatistik, Stand 9.1.1984; ab 1970 wird die Abgrenzung des Bildungsbudgets im Rahmen der gesamtstaatlichen Bildungsplanung zugrunde gelegt: Bund-Länder-Kommission 1983, S. 2 und 118. – 1982: BMBW, Grund- und Strukturdaten 1984/85, S. 220. – Sp. 2: Statistisches Bundesamt, eigene Berechnungen.

Selbst dann, wenn man – wie *Edding/Hüfner* (1975, S. 429) – davon ausgeht, daß die erfaßten Einrichtungen nur 50% der gesamten Ausgaben für Bildungsforschung repräsentieren – was ihre gegenwärtige Bedeutung ziemlich sicher unterschätzt –, betragen die Ausgaben für Forschung und Entwicklung nur ein halbes Prozent des Bildungsbudgets.

Das konstante Niveau der Ausgaben für außeruniversitäre Bildungsforschung verdeckt erhebliche Veränderungen in der Struktur der Einrichtungen (s. Tab. 2). Bis 1975 ging der Anteil überwiegend etatmäßig finanzierter wissenschaftlicher Forschungseinrichtungen auf lediglich ein Drittel der gesamten Ausgaben außeruniversitärer Einrichtungen der Bildungsforschung zurück. Seither stagniert diese Quote mit eher weiter abnehmender Tendenz, die vermutlich auf einen Rückgang der Drittmittel zurückzuführen ist (siehe unten). In den nächsten Jahren ist ein weiterer Rückgang absehbar, da gegenwärtig nur noch einige Projekte im Sonderforschungsbereich 23 in Konstanz zum Abschluß gebracht werden und der Wissenschaftsrat Kürzungen im Etat des DIFF und weitere Überprüfungen bei einem anderen Institut empfohlen hat, die ebenfalls zu Kürzungen führen können (*Wissenschaftsrat* 1984, S. 42 u. 104).

Die Institute mit überwiegender Projektfinanzierung, die von 1964 bis 1972 recht gewichtig waren, sind seit 1973 vom Finanzvolumen her kaum noch beachtenswert, nachdem die staatliche Finanzierung von DIFF, HIS und IPN gelang.

Von wachsender Bedeutung waren bis 1975 die Serviceeinrichtungen. Seitdem stagniert deren Anteil an den Mitteln für die außeruniversitäre Bildungsforschung bei etwas weniger als 20% (ohne FWU); eine Einrichtung wurde 1980 geschlossen.

Mit 2 - 3% Anteil an den Gesamtausgaben für die außeruniversitäre Bildungsforschung ist die Gruppe der verbandsabhängigen Forschungsinstitute – mit noch zwei bestehenden Instituten – von untergeordneter Bedeutung.

Nachdem 1983 das letzte Landesinstitut in der Rechtsform einer GmbH geschlossen wurde, gehört dieser 1969 erstmals gegründete Institutstyp der Vergangenheit an. Dafür expandierten in den 70er Jahren die verwaltungseigenen Forschungs- und Planungsinstitute in der Rechtsform einer nachgeordneten Dienststelle. Anfang der 80er Jahre umfaßten ihre Haushalte bereits 45% der Ausgaben aller außeruniversitären Einrichtungen der Bildungsforschung.

Tab. 2: Anzahl und Ausgaben von Einrichtungen der außeruniversitären Bildungsforschung nach Art der Einrichtung 1963-1984*

Jahr	Wissenschaftliche Forschungseinrichtungen überwiegend mit ... etatisierter Finanzierung[1]			Projektfinanzierung[2]			Nutzungsorientierte Einrichtungen: Serviceeinrichtungen[3]			Verbandsabhängige Forschungsinstitute			Verwaltungseigene Forschungs- und Planungsinstitute: rechtlich verselbständigt			nachgeordnete Dienststellen[4]			Insgesamt		
	Anzahl	DM in Tsd.	in %	Anzahl	DM in Tsd.	in %	Anzahl	DM in Tsd.	in %	Anzahl	DM in Tsd.	in %	Anzahl	DM in Tsd.	in %	Anzahl	DM in Tsd.	in %	Anzahl	DM in Tsd.	%
1963	4	2.211	87,0	–			4	0.330	13,0	1			–			–			9	2.541	100
1964	5	3.342	69,9	1	0.900	18,8	4	0.540	11,3	1			–			–			11	4.782	100
1965	6	6.627	78,0	2	1.040	12,2	5	0.834	9,8	1			–			–			14	8.501	100
1966	6	9.717	79,5	3	1.576	12,9	6	0.898	7,3	1			–			1	0.030	0,2	17	12.221	100
1967	6	9.988	61,8	4	3.041	18,8	6	0.990	6,1	1			–			2	2.150	13,3	19	16.169	100
1968	6	12.283	55,8	4	5.148	23,4	6	1.103	5,0	1			–			2	3.483	15,8	19	22.017	100
1969	8	13.922	40,5	4	7.227	21,0	7	6.846	19,9	1			2	1.726	5,0	2	4.666	13,6	24	34.383	100
1970	8	16.342	33,2	4	10.802	21,9	7	7.572	15,4	1	0.481	1,0	3	6.420	13,0	3	7.649	15,5	26	49.266	100
1971	8	19.865	29,9	5	12.300	18,5	7	11.809	17,8	2	0.600	0,9	3	9.681	14.6	3	12.138	18,3	28	66.393	100
1972	9	30.539	38,5	4	5.219	6,6	7	12.290	15,5	2	2.249	2,8	3	11.366	14,3	3	17.663	22,3	28	79.326	100
1973	10	40.300	39,9	2	2.058	2,0	7	14.652	14,5	2	2.698	2,7	3	14.261	14,1	3	27.039	26,8	27	101.008	100
1974	9	41.529	34,9	2	1.405	1,2	7	16.786	14,1	2	3.132	2,6	3	14.860	12,5	4	41.392	34,8	27	119.104	100
1975	10	45.717	33,2	2	1.437	1,0	7	26.646	19,3	3	3.308	2,4	3	15.541	11,3	5	45.213	32,8	30	137.862	100
1976	10	47.946	33,7	1	1.732	1,2	7	23.580	16,6	3	3.359	2,4	3	14.617	10,3	6	51.037	35,9	30	142.271	100
1977	10	50.435	33,3	1	1.869	1,2	7	26.565	17,5	3	4.598	3,0	2	7.309	4,8	7	60.824	40,1	30	151.600	100
1978	10	52.269	32,3	1	1.923	1,2	7	27.136	16,8	3	4.835	3,0	2	6.062	3,7	8	69.718	43,1	31	161.943	100
1979	10	52.253	29,6	1	2.080	1,2	7	30.456	17,3	3	5.785	3,3	2	6.380	3,6	9	79.592	45,1	32	176.546	100
1980	10	56.149	30,0	1	1.234	0,6	7	36.045	18,6	3	6.442	3,3	1	7.059	3,7	9	86.377	44,7	31	193.306	100
1981	10	59.347	30,1	1	1.196	0,6	6	35.773	18,2	2	3.723	1,9	1	7.014	3,6	9	89.898	45,6	29	196.951	100
1982	10	60.698	30,1	1	1.046	0,5	6	37.846	18,8	2	3.735	1,9	1	6.103	3,0	9	92.254	45,7	29	201.682	100
1983[5]	10	58.138	30,4	1	0.992	0,5	6	36.044	18,8	2	4.158	2,2	1	3.530	1,8	9	88.686	46,3	29	191.548	100
1984[5]	10	46.377	26,8	1	0.655	0,4	6	36.210	20,9	2	1.696	1,0	–			9	88.286	51,0	28	173.224	100

* Die Angaben über die Ausgaben beruhen zum Teil auf Schätzungen oder Haushaltsansätzen und keinen Haushaltsabschlüssen; teilweise fehlen Angaben für einzelne Jahre, vgl. Tab. 1.

1 Ohne IPN 1965-1972 und ohne DIFF 1966-1971, einschließlich SFB 23 der Universität Konstanz. – 2 Einschließlich IPN 1965-1972 und DIFF 1966-1971. – 3 Ohne FWU und DBI-Vorläufereinrichtungen. – 4 Die Institute im Zentrum für Bildungsforschung in München und die Pädagogischen Arbeitsstellen in Rheinland-Pfalz werden nicht einzeln gezählt. – 5 Haushaltsansätze, in einigen Ausnahmefällen bereits Ist-Zahlen für 1983, Angaben z.T. ohne Projektförderung.

Von den sechs erfaßten Organisationsformen außeruniversitärer Bildungsforschung sind gegenwärtig folglich nur noch drei existent bzw. von nennenswerter Bedeutung: die wissenschaftlichen Forschungsinstitute mit überwiegend etatisierter Finanzierung, die Serviceeinrichtungen und die nachgeordneten Dienststellen. Angesichts der wachsenden Bedeutung der nachgeordneten Dienststellen, der geringen Forschungsrelevanz der Serviceeinrichtungen und der stagnierenden bis rückläufigen Entwicklung der wissenschaftlichen Forschungseinrichtungen, stellt sich für die Bildungsforschung die Frage nach einem ausgewogenen Verhältnis zwischen "freier", nicht auf aktuelle Verwertungsinteressen ausgerichteter, und nutzungsorientierter Forschung.

Nachdem die aus Projektmitteln finanzierten Institute und die Einrichtungen der Länder in privatrechtlichen Rechtsformen bedeutungslos wurden, und nun auch die Finanzmittel der wissenschaftlichen Forschungseinrichtungen mit überwiegend etatisierter Finanzierung relativ zum gesamten Bildungsbudget rückläufig sind (trotz nominaler Zuwächse), ist aber auch zu fragen, ob mittel- und langfristig überhaupt noch eine angemessene Finanzausstattung der "freien" Bildungsforschung gewährleistet ist. Einleitend wurde bereits darauf hingewiesen, daß von einem rückläufigen Forschungsbedarf nicht gesprochen werden kann, der auch eine Einschränkung der "freien" Forschung rechtfertigen könnte. Ergänzend zu den Kürzungsempfehlungen bei den vorhandenen Einrichtungen stehen aber keine Institutsneugründung oder großzügige Erweiterungen von existierenden Einrichtungen zur Diskussion, um einen neuen aktuellen Forschungsschwerpunkt zu begründen und Mitteleinschränkungen zu verhindern. Daher bleibt als weitere Möglichkeit nur die Expansion der Bildungsforschung an den Hochschulen, damit eine Einschränkung der grundlagenorientierten Bildungsforschung verhindert wird.

3. Die Förderung der Bildungsforschung durch Drittmittel

Zwar sind über die Forschungsmittel an den Hochschulen keine Angaben verfügbar, doch ist in der Regel davon auszugehen, daß größere Forschungsprojekte nicht aus der Grundausstattung der Institute und Fachbereiche finanziert werden können. Für solche Vorhaben müssen Drittmittel eingeworben werden (s. *Deutscher Bildungsrat* 1975, S. 103). Drittmittelgeber sind die Deutsche Forschungsgemeinschaft, Bundes- und Landesministerien, die Stiftung Volkswagenwerk, die anderen Stiftungen und die Wirtschaft (s. *Deutscher Bundestag* 1984, S. 64, s. auch *Hasemann* 1977). Über Drittmittel vergrößern auch die

außeruniversitären Einrichtungen der Bildungsforschung ihr Forschungspotential.

Meist ist nicht genau zu ermitteln, zu welchen Anteilen Drittmittel den Hochschulen und den außeruniversitären Forschungseinrichtungen zur Verfügung stehen. Anhand des Geamtvolumens und der Entwicklung der Drittmittel ist aber abschätzbar, ob die Hochschulforschung mit Drittmitteln eine bedeutsame Ergänzung der außeruniversitären Bildungsforschung darstellt und ob die Entwicklung der Drittmittel in den letzten Jahren die Einbußen bei den außeruniversitären wissenschaftlichen Forschungseinrichtungen kompensieren konnte.

Eine Analyse der Hochschul-Personalstatistik deutet bereits an, daß optimistische Erwartungen bezüglich der Bildungsforschung an den Hochschulen verfehlt sind. Zwar nahm das Hochschulpersonal in der Erziehungswissenschaft – als dem Kernbereich der Bildungsforschung an den Hochschulen (vgl. *Schmitz* 1981, S. 27) – seit 1960 um mehr als das zehnfache zu (s. Tab. 3). Insofern wurde der Ausbau der außeruniversitären Bildungsforschung von einer Expansion der Hochschul-Erziehungswissenschaft begleitet. Die Drittmittelforschung in der Erziehungswissenschaft an den Hochschulen blieb aber mit 100 - 150 Stellen zwischen 1980 und 1982 nicht nur absolut, sondern mit einer durchschnittlichen Quote von weniger als 4% auch relativ zur Drittmittelforschung an den Hochschulen insgesamt unterentwickelt (einschließlich Fachhochschulen wurden 12% des wissenschaftlichen Personals aus Drittmitteln finanziert). An der Personalentwicklung in der Erziehungswissenschaft ist – wegen des erheblichen Rückgangs der Zahl der aus Drittmitteln finanzierten wissenschaftlichen Mitarbeiter 1982 – auch kein eindeutiger Wachstumstrend ablesbar.

Vergleicht man die Entwicklung des aus Drittmitteln finanzierten Hochschulpersonals mit der Ausgabenentwicklung der Drittmittelgeber, dann wird offensichtlich, daß sich die Bildungsforschung an den Hochschulen in einer Schrumpfungsphase befindet (s. Tab. 4).

Die Deutsche Forschungsgemeinschaft ist für die Hochschulen der bedeutendste Drittmittelgeber. Sie finanziert etwa die Hälfte der gesamten Drittmittelforschung an den Hochschulen (vgl. *Deutscher Bundestag* 1983, S. 6 und 1984, S. 64). Im Durchschnitt entfallen nur 10% der Bewilligungen der DFG auf außeruniversitäre Forschungseinrichtungen (*Deutscher Bundestag* 1983, S. 3). Die Förderung der erziehungswissenschaftlichen Forschung durch die DFG ist von 1979 bis 1982 kontinuierlich um fast 0,4 Mill. DM (oder 8%) auf knapp 4,5 Millionen zurückgegangen. Im gleichen Zeitraum stiegen die gesamten Ausgaben der DFG um 17% und die Bewilligungen in den Gei-

stes- und Sozialwissenschaften insgesamt um 8% (vgl. *Deutsche Forschungsgemeinschaft* 1980, 1982). Weder das Volumen noch gar die abnehmende Tendenz der DFG-Mittel für erziehungswissenschaftliche Forschung sind daher geeignet, ein Gegengewicht zur Einschränkung der außeruniversitären "freien" Bildungsforschung zu bilden.

Tab. 3: Anteil des aus Drittmitteln finanzierten hauptberuflichen wissenschaftlichen und künstlerischen Hochschulpersonals an dem hauptberuflichen wissenschaftlichen und künstlerischen Hochschulpersonal insgesamt

Jahr	Erziehungswissenschaft[1]			Hochschulen insgesamt		
	wiss. Personal insges.	darunter aus Drittmitteln finanziert[2] absolut	in v.H.	wiss. Personal insges.	darunter aus Drittmitteln finanziert[2] absolut	in v.H.
0	1	2	3	4	5	6
1960[3]	290			14.504		
1972	3.187	60	1,9	65.803	4.396	6,7
1974	3.491	92	2,6	73.491	5.608	7,6
1976	3.694	72	1,9	76.693	5.819	7,6
1978	3.455	96	2,8	79.203	7.771	9,8
1979	3.588	120	3,3	81.262	8.502	10,5
1980	3.783	142	3,8	85.234	9.313	10,9
1981	3.576	156	4,4	87.864	10.373	11,8
1982	3.377	104	3,1	89.603	11.124	12,4

1 Bis 1979 einschließlich Lehramt an Grund-, Haupt-, Sonderschulen. –
2 Bis 1979 aus Mitteln Dritter und aus Sachmitteln finanziertes Personal. –
3 Ohne Fachhochschulen.
Quelle: Sp. 1 1960-1979: Wissenschaftsrat 1983b, S. 107. – Sp. 4 1972-1980: Engelke 1982, S. 270. – Statistisches Bundesamt: Fachserie 11. Bildung und Kultur, Reihe 4.4. Personal an Hochschulen 1972-1982, eigene Berechnungen.

Von den Bundesministerien ist das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW) der bedeutendste Drittmittelgeber für die Bildungsforschung. Dessen Förderung der Grundlagenforschung ist seit 1980 ebenfalls rückläufig (Tab. 4, Sp. 4 - 6). Der überwiegende Teil der durch das BMBW bereitgestellten Mittel wird im übrigen an außeruniversitäre Forschungseinrichtungen und nicht an die Hochschulen vergeben. Die den Hochschulen zur Verfügung gestellten Mittel sind bereits seit 1978 rückläufig, und zwar von 1,5 Mill. (1978) auf 1,1 Mill. DM (1982).

Tab. 4: Entwicklung der Aufwendungen für Bildungsforschung nach Drittmittelgebern, in Mill. DM

Jahr	Förderung der erziehungswissenschaftlichen Forschung durch die DFG[1]			Vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft unmittelbar vergebene Drittmittel[2] an			Bewilligungen und Freigaben im Fachgebiet Pädagogik durch die Stiftung Volkswagenwerk[3]
	Normalverfahren	Schwerpunktprogramme	Insgesamt	Hochschulen	außeruniversitäre Forschungseinrichtungen	Insgesamt	
0	1	2	3	4	5	6	7
1975	–	–	–	0,8	2,6	3,4	3,480
1976	–	–	–	0,9	3,8	4,7	0,988
1977	–	–	–	1,1	6,5	7,6	1,923
1978	1,93	2,8	4,73	1,5	7,7	9,2	2,689
1979	2,33	2,5	4,83	1,4	9,5	10,9	0,872
1980	2,16	2,6	4,76	0,8	10,8	11,6	1,475
1981	1,07	3,5	4,57	1,1	9,2	10,3	0,405
1982	1,96	2,5	4,46	1,1	8,0	9,1	0,202
1983							0,456[4]

- Keine Angabe.

1 Ohne Sonderforschungsbereich 23 in Konstanz, übernommen aus: Ingenkamp 1984, S.18. – 2 Ohne die Beiträge des Bundes für die Deutsche Forschungsgemeinschaft und für die institutionelle Förderung der Max-Planck-Gesellschaft, der Großforschungseinrichtungen und anderer außeruniversitärer Institute. Quelle: Deutscher Bundestag 1983, S.10. – 3 Quelle: Stiftung Volkswagenwerk. Bericht 75/76 bis 83/84, ohne Niedersächsisches Vorab. – 4 Hinzu kommen 0,225 Mill. DM aus dem Niedersächsischen Vorab. Für die Vorjahre sind keine Angaben über das Niedersächsische Vorab in den Tätigkeitsberichten enthalten.

Eine Umkehr dieser Entwicklung ist nicht zu erwarten. Während die gesamten Ausgaben des Bundes für Forschung und Entwicklung zwischen 1975 und 1982 durchschnittlich jährlich um 8,3% zunahmen, wurden die Ausgaben für Bildungs- und Berufsbildungsforschung bereits um durchschnittlich 1,7% pro Jahr gekürzt (vgl. Tab. 5, Sp. 2 und Sp. 4). Die Ausgabenplanung des Bundes sieht von 1983 bis 1987 einen beschleunigten Abbau dieses Förderungsschwerpunktes um durchschnittlich jährlich 5,5% vor (*Deutscher Bundestag* 1984, S. 59 und Tab. 5). Der Anteil der Ausgaben für Bildungs- und Berufsbildungsforschung an den Gesamtausgaben des Bundes für Forschung

Tab. 5: Ausgaben des Bundes für Bildungs- und Berufsbildungsforschung und für Forschung und Entwicklung insgesamt seit 1975, in Mill. DM

Jahr	Ausgaben des Bundes für Bildungs- und Berufsbildungsforschung insgesamt[1]	darunter Forschung und Entwicklung absolut[2]	in v.H. v. Sp.1	Ausgaben für Forschung u. Entwicklung insgesamt[2]	Anteil der Ausgaben für Bildungs- und Berufsbildungsforschung an den Forschungsausgaben insgesamt (Sp.2/Sp.4)
0	1	2	3	4	5
1975	200,9	158,9	79,1	7.537,7	2,1
1976					
1977	164,7	123,8	75,2	7.731,3	1,6
1978					
1979	195,7	146,8	75,0	10.026,3	1,5
1980	199,9	152,8	76,4	10.451,0	1,5
1981	186,1	141,8	76,2	10.699,5	1,3
1982	181,8	140,1	77,1	11.905,6	1,2
1983[3]	186,3	141,8	76,1	12.054,5	1,2
1984[3]	162,5	123,5	76,0	12.279,4	1,0
1985[4]		119,2		13.002,6	0,9
1986[4]		114,6		12.977,0	0,9
1987[4]		113,3		13.256,7	0,9

1 Neben FuE-Ausgaben sind darin Ausgaben für wissenschaftliche Lehre und Ausbildung und sonstige verwandte wissenschaftliche und technologische Tätigkeiten enthalten (wissenschaftliche und technische Informationsdienste, Datensammlung für allgemeine Zwecke, Untersuchungen über die Durchführbarkeit technischer Projekte, immer mit der generellen Einschränkung der Verwendung bekannter wissenschaftlicher Methoden). – 2 Forschung und experimentelle Entwicklung ist definiert als systematische, schöpferische Arbeit zur Erweiterung des Kenntnisstandes. – 3 Haushalts-Soll. – 4 Finanzplanung.

Quelle: Deutscher Bundestag 1984, S. 59 u. 350-351.

519

und Entwicklung geht nach diesen Planungen von 2,1% (1975) auf nur noch 0,9% ab 1985 zurück (Tab. 5, Sp. 5). Der Bund begründet dieses abnehmende Engagement mit der Kulturhoheit der Länder und der dadurch bedingten eingeschränkten Zuständigkeit des Bundes für das Bildungswesen.

Es ist jedoch nicht absehbar, wer die dadurch entstehende Finanzierungslücke schließt. Die Länder, die den Ausgleich leisten müßten, haben vermutlich – neben der Finanzierung der erziehungswissenschaftlichen Fachbereiche an den Hochschulen und der Förderung der Bildungsforschung über die Rahmenvereinbarung Forschungsförderung – keine nennenswerten Etats mehr für Forschung und Entwicklung im Bereich des Bildungswesens.

Auch die nach der "Rahmenvereinbarung Modellversuche" von 1971 (s. *Bund-Länder-Kommission* 1984, S. 31 - 34) bereitgestellten Mittel für die wissenschaftliche Begleitung von Modellversuchen fließen inzwischen überwiegend den nachgeordneten Dienststellen der Kultusministerien zu. Diese Mittel kamen Anfang der 70er Jahre noch relativ häufig der Hochschulforschung zugute (*Weishaupt* 1980). Da in dem vergleichbaren Zeitraum allein die für die wissenschaftliche Begleitung von Modellversuchen im Schulbereich bereitgestellten Mittel erheblich über die DFG-Förderung erziehungswissenschaftlicher Forschung hinausgehen (*Weishaupt* 1980, S. 1295; *Ingenkamp* 1984, S. 18), hat der Aufbau nachgeordneter Dienstellen durch die Kultusministerien der Länder der Hochschulforschung bereits in den 70er Jahren erhebliche Drittmittel entzogen(siehe auch: *Deutscher Bildungsrat* 1974, S. 97 - 98). Falls den Ländern überhaupt daran gelegen ist, eine Einschränkung der Aufwendungen für Forschung und Entwicklung im Bildungsbereich zu verhindern, dann dürfte sich für sie ein weiterer Ausbau der Landesinstitute eher anbieten als ein erneuter Forschungsdialog mit den Hochschulen. Doch würde dadurch die "freie" Forschung innerhalb und außerhalb der Hochschulen nicht gestützt, sondern weiter geschwächt (s. *Weiß* 1981). Aus den geplanten Mittelkürzungen des Bundes für Modellversuche, die den Hauptanteil von dessen Forschungs- und Entwicklungsausgaben im Bildungsbereich ausmachen, ist aber zu schließen, daß auch die Landesinstitute ihre expansive Phase hinter sich haben.

Ein wichtiger Drittmittelgeber für die Bildungsforschung war in der Vergangenheit die Stiftung Volkswagenwerk. Sie hat von 1962/63 bis Ende 1975 im Bildungsbereich "für rund 700 Programme und Projekte rund 346 Millionen DM bewilligt. Davon wurden rund 27,4 Millionen DM aus Mitteln des Niedersächsischen Vorab bereitgestellt" (*Stiftung Volkswagenwerk* 1976, S. 139). Von 1963 bis 1974 bewilligte die

VW-Stiftung folglich im Durchschnitt jährlich etwa 30 Millionen DM für Bildungsforschung und Ausbildungsförderung (siehe zu den Vorhaben im einzelnen: *Edding/Hufner* 1975, S. 452 - 453). 1975 faßte das Kuratorium der Stiftung den Beschluß, die schwerpunktartige Förderung im Bildungsbereich zu beenden. Dadurch liegen die Bewilligungen im Fachgebiet Pädagogik seit 1975 (s. Tab. 4, Sp. 7) wesentlich niedriger als in den Vorjahren. Nach 1980, als die Abwicklung der letzten Projekte aus dem Schwerpunktprogramm abgeschlossen war und auch die Schwerpunkte Pädagogische Diagnostik und Entwicklungspsychologie beendet waren, ist die Bewilligungssumme auf unter eine halbe Million DM jährlich abgesunken (ohne Niedersächsisches Vorab). Noch weit deutlicher als bei den anderen Drittmittelgebern zeigt die Entwicklung bei der Stiftung Volkswagenswerk die Tendenz eines Rückgangs der Aufwendungen für die Bildungsforschung.

Über die anderen Stiftungen und die private Wirtschaft als Förderer der Bildungsforschung ist kein Material verfügbar, doch sind die dort zur Verfügung stehenden Beträge keineswegs ausreichend, um die Rückgänge bei den maßgeblichen Drittmittelgebern zu kompensieren. Es kann daher davon ausgegangen werden, daß die Bildungsforschung an den Hochschulen seit Mitte der 70er Jahre von erheblichen Kürzungen der bereitgestellten Drittmittel betroffen ist.

3. Schlußbemerkungen

Das präsentierte Material erlaubt weitreichende Folgerungen zum Verhältnis von (a) Wissenschaft und Politik, (b) "freier" und nutzungsorientierter Forschung und (c) Hochschulforschung und außeruniversitärer wissenschaftlicher Forschung im Bereich der Bildungsforschung. Sie können hier nur skizzenhaft und ohne systematische Begründung angedeutet werden:

(a) Der Beitrag der Wissenschaft zur Begründung der Bildungspolitik wird kaum noch gesucht. Vorherrschend geworden ist die "wissenschaftliche Selbstberatung" der Bildungsverwaltung im Bund und den Ländern über eigene nutzungsorientierte Einrichtungen. Dieses Vorgehen wurde um so funktionaler, je mehr die Bildungspolitik von dem Anspruch einer "aktiven Gesellschaftspolitik" Abschied genommen hat und sich wieder den Formen der "Politik des Durchwurstelns" näherte. Erst wenn die krisenhaften Erscheinungen im Verhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem weiter zunehmen und die Folgeprobleme der gegenwärtigen Anpassungsprozesse an die verringerten

Schülerzahlen deutlich werden, hat die "freie" Forschung Aussichten auf eine erneute Konjunktur.

(b) Die eklatante Verschiebung des Verhältnisses zwischen der Forschungskapazität an Hochschulen und außeruniversitären wissenschaftlichen Forschungseinrichtungen einerseits und nutzungsorientierten verwaltungseigenen Forschungs- und Planungsinstituten andererseits zuungunsten der "freien" Forschung führt kurzfristig zwar aus Verwaltungssicht zu einer effektvollen Planung, Diffusion und Evaluation von Neuerungen. Mittel- und langfristig bestehen bei einer Dominanz nutzungsorientierter Forschung jedoch zwei Gefahren: erstens, daß kein wirksamer Druck zur Einhaltung wissenschaftlicher Standards und zur Durchsetzung von methodischen und konzeptuellen Innovationen ausgeübt werden kann und zweitens, daß es zur "Verlangsamung, wenn nicht zeitweise Blockierung von Prozessen der Problematisierung und Problemdefinition im politischen und administrativen Bereich" (*Lutz u.a.* 1975, S. 88) kommen kann. Bildungsforschung kann die Aufgabe, eine kritische Instanz der Bildungspolitik zu sein, nicht mehr wirkungsvoll wahrnehmen. Welche Konsequenzen aus einer zunehmenden Dominanz nutzungsorientierter Forschung für die Erziehungswissenschaft an den Hochschulen zu erwarten sind, wurde am Beispiel des Faches Soziologie in der "Forschungs-Enquete" der Deutschen Gesellschaft für Soziologie bereits vor zehn Jahren formuliert:

> "Je stärker die Konzentration der Forschung auf nur sehr begrenzt am wissenschaftlichen Fortschritt interessierte Einrichtungen ist, desto größer wird das Risiko, daß sich die schon heute zu beobachtende Empirie-Fremdheit des sozialwissenschaftlichen Studiums und damit die Tendenz zu einer bloß akademischen Konsolidierung von Soziologie als eines Bildungsfaches mit mehr oder minder ausgeprägter Weltdeutungsfunktion verstärkt. Dieses Risiko resultiert nicht nur aus den unzureichenden Kommunikationsbeziehungen und der mangelnden Mobilität zwischen Hochschule und nutzungsorientierter Forschung; es resultiert auch daraus, daß eine zunehmende Ausrichtung der öffentlichen Nachfrage nach Forschungsleistungen an dem Typ der von nutzungsorientierten Instituten vorwiegend erbrachten Ergebnisse die Vergabe von Forschungsmitteln an Auflagen und Erwartungen binden kann, deren Akzeptierung den wissenschaftlichen Wert der betreffenden Projekte in Frage stellt und damit die schon heute sich in den Hochschulen ausbreitende Neigung legitimiert, Forschung als ein bloßes Geschäft zu betrachten, das dem eigentlichen wissenschaftlichen Fortschritt eher abträglich ist.

> Damit zeichnet sich zumindest die Möglichkeit einer weitgehenden Dissoziierung der Sozialwissenschaft in eine bloß praxeologisch orientierte Empirie einerseits und eine ausschließlich literarisch-spekulativ orientierte Wissenschaft andererseits ab: Forschung würde damit eine bloße Technik, deren Perfektionierung mit dem Fortschritt der Wissenschaft kaum mehr etwas zu tun hat; die Professionalisierung der Wissenschaftler könnte und müßte ausschließlich im traditionell akademischen Sinne und so erfolgen, daß Forschungserfahrung und Forschungsqualifikation keinen Wert mehr besitzen. Diesen Tendenzen kann die Wissenschaft aus eigener Kraft nicht entgegentreten, wenn sie hierbei nicht von den zuständigen forschungspolitischen Instanzen durch adäquate Formen und Instrumente der Förderung unterstützt wird" (*Lutz u.a.*, 1975, S. 88 - 89).

In mehrfacher Hinsicht hätte eine solche Entwicklung auch für die außeruniversitären wissenschaftlichen Einrichtungen der Bildungsforschung fatale Rückwirkungen. Die Rekrutierung empirisch-analytisch ausgebildeten wissenschaftlichen Personals würde weiter erschwert. In ihrer Forschung gerieten diese Institute entweder verstärkt in den Sog der akademischen Erziehungswissenschaft und verlören ihre empirische Orientierung, oder ihnen würde die Legitimation ihrer theoretisch und methodologisch zum Teil anders begründeten Forschung gegenüber den Hochschulen weiter erschwert.

(c) Die Entwicklung der Ausgaben der außeruniversitären Einrichtungen der Bildungsforschung und der für Grundlagenforschung bereitgestellten Drittmittel seit 1975 zeigt, daß die wissenschaftlichen Forschungseinrichtungen mit überwiegend etatisierter Finanzierung die Rückentwicklung der Mittel für grundlagenorientierte Bildungsforschung bislang noch relativ am besten überstanden haben. Zwar hat der Rückgang der Drittmittel diese Einrichtungen nur noch unterproportional wachsen lassen. Aber die Konsequenzen der rückläufigen Drittmittel für Bildungsforschung sind für die Hochschulen weitaus gravierender, da sie über keine vergleichbare Grundfinanzierung der Forschung verfügen.

In Anbetracht der jüngsten Entwicklung der Drittmittel für die Bildungsforschung sind Zweifel angebracht, ob die für die Psychologie empfohlenen Wege zur Verstärkung der Hochschulforschung, die vor allem auf der Erwartung einer Förderung aus Drittmitteln beruhen (*Wissenschaftsrat* 1983a, S. 39), wirklich realistisch sind oder ob nicht doch tiefergreifende strukturelle Hilfen notwendig sind (*Lutz u.a.*

1975, S. 89 - 90; *Senatskommission für Erziehungswissenschaft* 1976). Daß Maßnahmen dringend sind, um die universitäre Erziehungswissenschaft nicht wieder gänzlich zum literarisch-spekulativen Bildungsfach werden zu lassen, ist aus dem Rückgang der Drittmittel vor dem Hintergrund eines traditionell niedrigen Forschungsniveaus (*Senatskommission für Erziehungswissenschaft* 1976; siehe auch Tab. 3) beziehungsweise der häufig unzureichenden Professionalität der Forschung (*Schmitz* 1981) begründbar. Solange aber keine realistischen Konzepte zur Stärkung der Bildungsforschung an den Hochschulen vorliegen und erfolgreich erprobt wurden, führen Empfehlungen, wie sie der Wissenschaftsrat in seiner Stellungnahme zu den erziehungswissenschaftlichen Einrichtungen ausgesprochen hat (*Wissenschaftsrat* 1984) – die eine Einschränkung der außeruniversitären Bildungsforschung unter Hinweis auf die Hochschulforschung intendieren –, notwendigerweise zu einer Beschneidung erziehungswissenschaftlicher Forschung. Insofern sind Animositäten zwischen Hochschulen und außeruniversitären wissenschaftlichen Einrichtungen nur dazu geeignet, die Mittelkürzungen für die Bildungsforschung fortzusetzen.

Selbstverständlich sind die existierenden wissenschaftlichen Einrichtungen der Bildungsforschung nicht sakrosankt, da mit ihnen, insbesondere bei einem engen Aufgabenspektrum, thematische Prioritäten der Vergangenheit institutionell festgeschrieben werden können. Doch sollten Empfehlungen zur Korrektur institutioneller Verfestigungen in der gegenwärtigen Situation der grundlagenorientierten Bildungsforschung mit perspektivischen Überlegungen zur Sicherung angemessener Forschungskapazitäten für diesen gesellschaftlich wichtigen Forschungsbereich verknüpft werden. Das heißt: es muß eine Koppelung von Kürzungsmaßnahmen und dem Aufbau neuer Forschungskapazitäten angestrebt werden. Andernfalls droht der "freien" Bildungsforschung die Gefahr, gänzlich ins Abseits zu geraten, und der Wissenschaftsrat setzt sich dem Vorwurf aus, weiteren Einschränkungen der grundlagenorientierten Bildungsforschung Vorschub zu leisten.

Literatur

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Ausgaben der Gebietskörperschaften für Bildung und Wissenschaft in den Jahren 1970 bis 1982 (Materialien zur Bildungsplanung, Heft 6). Bonn: BLK 1983.

Dies.: Informationen über die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Bonn: BLK 1984.

Deutsche Forschungsgemeinschaft: DFG. Tätigkeitsbericht 1980. Bonn: DFG 1981.

Dies.: DFG. Tätigkeitsbericht 1982. Bonn: DFG 1983.

Deutscher Bildungsrat: Aspekte für die Planung der Bildungsforschung. Stuttgart: Klett 1974.

Deutscher Bundestag (Hrsg.): Bundesbericht Forschung 1984. Drucksache 10/1543 vom 4.6.84. Bonn: Heger 1984.

Ders.: Bericht der Bundesregierung zur Förderung der Drittmittelforschung im Rahmen der Grundlagenforschung. Drucksache 10/225 vom 4.7.1983. Bonn: Heger 1983.

Edding, Friedrich u. Klaus Hüfner: Probleme der Organisation und Finanzierung der Bildungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Roth, H. u. D. Friedrich (Hrsg.): Bildungsforschung. Probleme – Perspektiven – Prioritäten. Teil 2. (Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 51). Stuttgart: Klett 1975, 419–453.

Engelke, Sibylle: Personal an Hochschulen 1972 bis 1980. In: Wirtschaft und Statistik, (1982) 4, 268–274.

Hasemann, Klaus: Strukturen der Bildungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Unterrichtswissenschaft, 5 (1977) 1, 55–65.

Homann, Ulf: Finanzierung der Bildungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland 1972 bis 1977. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1978 (unveröffentl. Manuskript).

Ingenkamp, Karlheinz: Zur Situation der empirischen Schulforschung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Ders. (Hrsg.): Sozial-emotionales Verhalten in Lehr- und Lernsituationen. Landau: Erziehungswiss. Hochschule 1984, 15–32.

Lutz, Burkhart u.a.: Zur Lage der soziologischen Forschung in der Bundesrepublik – Ergebnisse einer Enquete der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. In: Soziologie, (1975) 1, 4–102.

Roth, Heinrich u. Dagmar Friedrich: Einleitung. In: Dies. (Hrsg): Bildungsforschung. Probleme – Perspektiven – Prioritäten. Teil 1. (Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 50). Stuttgart: Klett 1975, 19–53.

Schmitz, Enno: Erziehungswissenschaft: Zur wissenschaftlichen Analyse eines Forschungsfeldes. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 1 (1981) 1, 13–35.

Senatskommission für Erziehungswissenschaft der Deutschen Forschungsgemeinschaft: Empfehlungen zur Förderung erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 22 (1976) 1, 9–34.

Stiftung Volkswagenwerk Hannover: Bericht 75/76. Göttingen: Vandenhoeck u. Rupprecht 1976.

Weishaupt, Horst: Modellversuche im Bildungswesen und ihre wissenschaftliche Begleitung. In: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Projektgruppe Bildungsbericht (Hrsg.): Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Bd. 2. Reinbek/Stuttgart: Rowohlt/Klett 1980, 1286–1342.

Weiß, Manfred: Bildungsforschung – wozu? In: Mitteilungen und Nachrichten des DIPF, (1981) 104/105, 120–130.

Wissenschaftsrat: Empfehlungen zu Organisation, Planung und Förderung der Forschung. Köln: Wissenschaftsrat 1975.

Ders.: Empfehlungen zur Förderung empirischer Sozialforschung. In: Ders.: Empfehlungen und Stellungnahmen 1981. Köln: Wissenschaftsrat 1982, 80–106.

Ders.: Empfehlungen zur Forschung in der Psychologie. Köln: Wissenschaftsrat 1983.

Ders.: Zur Lage der Hochschulen Anfang der 80er Jahre. Quantitative Entwicklung und Ausstattung. Statistischer Anhang. Köln: Wissenschaftsrat 1983.

Ders.: Stellungnahme zu erziehungswissenschaftlichen Einrichtungen außerhalb der Hochschulen. Köln: Wissenschaftsrat 1984.

Anhang

Übersicht: Bildungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland. Ausgewählte Institutionen. 1963-1984[1]

1. Wissenschaftliche Forschungsrichtungen mit überwiegend etatisierter Finanzierung

Lfd. Nr.[1]	Abkürzung	Name der Institution	Ort	Gründungs-jahr	Finanziert durch (Grundfinanzierung)
9	DIPF	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung	Frankfurt a.M.	1950/51	Länder nach dem Schlüssel des Königsteiner Abkommens; seit 1977 nach Rahmenvereinbarung Forschungsförderung gemeinsam von Bund und Ländern
23	UNESCO	UNESCO-Institut für Pädagogik	Hamburg	1951	Bund, Land Hamburg, UNESCO Paris
7	DJI	Deutsches Jugendinstitut	München	1963	Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit; Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft
16	MPIfBiFo	Max-Planck-Institut für Bildungsforschung	Berlin	1963/64	Max-Planck-Gesellschaft, München
19	PZ	Pädagogisches Zentrum (bis 1973)	Berlin	1965	Land Berlin; Zuschuß für Hauptstelle durch Länder nach dem Schlüssel des Königsteiner Abkommens

2	IfESt	Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung an der Universität Hannover (früher: Institut für regionale Bildungsplanung – Arbeitsgruppe Standortforschung) GmbH	Hannover	1965	Land Niedersachsen; und projektorientierte Sondermittel von Bund, sonstigen Ländern und kommunalen Gebietskörperschaften
15	IPN	Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel	Kiel	1966	Stiftung Volkswagenwerk (1966 bis Juni 1973); Land Schleswig-Holstein und BMBW (Juli 1973 bis 1976); seit 1977 nach Rahmenvereinbarung Forschungsförderung gemeinsam von Bund und Ländern
8	DIFF	Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen	Tübingen	1966/67	1966 bis 1971 Stiftung Volkswagenwerk; 1972 bis 1976 Länder nach dem Schlüssel des Königsteiner Abkommens; seit 1977 nach Rahmenvereinbarung Forschungsförderung gemeinsam von Bund und Ländern
27	FoJu	Forschungsstelle für Jugendfragen	Hannover	1968	Bundesministerium für Innerdeutsche Beziehungen
4	SFB 23	Sonderforschungsbereich 23, Universität Konstanz (vorm. Zentrum I Bildungsforschung: 1966 bis 1968)	Konstanz	1969	Universität Konstanz und Deutsche Forschungsgemeinschaft

28	G.-Eckert	Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung, (vormals: Internationales Schulbuchinstitut der Pädagogischen Hochschule Niedersachsen, Abt. Braunschweig; seit 1953)	Braunschweig	1975	Land Niedersachsen; Länder gemäß Gründungsgesetz; Bund (AA)

2. Überwiegend oder ausschließlich über Projektmittel finanzierte Einrichtungen

3	HAK	Arbeitskreis zur Förderung und Pflege wissenschaftlicher Methoden des Lehrens und Lernens	Heidelberg	1964-1972	Stiftung Volkswagenwerk
1	AfeB	Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung	Heidelberg	1966/67	Stiftung Volkswagenwerk bis 1974, ab 1974 projektorientierte Sondermittel (Bund)
20	KuFbB	Sachverständigenkommission "Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung"	Bonn	1970-1974	Bundesministerium für Arbeit und Soziales

529

3. Serviceeinrichtungen

14	FWU	Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht GmbH	Grünwald	1950	Länder und BMBW nach Vereinbarung der BLK
18	PAS	Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes	Frankfurt a.M.	1958	Bundesministerium des Innern (bis 1969); Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (seit 1970) sowie Land Hessen (seit 1971); seit 1977 nach Rahmenvereinbarung Forschungsförderung gemeinsam von Bund und Ländern
21	SBL	Schulbauinstitut der Länder (SBL)	Berlin	1963/64	Länder nach dem Schlüssel des Königsteiner Abkommens
24	ZAH	Zentralarchiv für Hochschulbau an der Universität Stuttgart	Stuttgart	1962/64-1980	Länder im Rahmen der Finanzierungen außerhalb des Königsteiner Abkommens 1964 bis 1976); Bund mit ungebundenem Zuschuß (1969 bis 1976); seit 1977 nach Rahmenvereinbarung Forschungsförderung gemeinsam von Bund und Ländern
	IWF	Institut für den wissenschaftlichen Film	Göttingen	1966	seit 1977 nach Rahmenvereinbarung Forschungsförderung gemeinsam von Bund und Ländern
10	HIS	Hochschul-Informations-System	Hannover	1969	bis 1975 Stiftung Volkswagenwerk, seitdem BMBW ein Drittel und alle Länder zwei Drittel

	DBI	Deutsches Bibliotheksinstitut, zuvor: Arbeitsstellen für Bibliothekswesen (ABW) und -technik (ABT)	Berlin	1978 (1957/1969)	nach Rahmenvereinbarung Forschungsförderung gemeinsam von Bund und Ländern

4. Einrichtungen von nichtstaatlichen Trägern

25	Comenius	Comenius-Institut, evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaften e.V.	Münster	1954	Evangelische Kirche in Deutschland und ihre Gliedkirchen; Evangelische Lehrer- und Erzieherverbände e.V.
17	DIWP	Deutsches Institut für Wissenschaftliche Pädagogik	Münster	1922 neu:1971-1980	Verband der Diözesen Deutschlands
	AGI	Adolf-Grimme-Institut	Marl	1973	Deutscher Volkshochschulverband, BMBW, Stadt Marl, Land NRW

5. Einrichtungen, die einem Ministerium oder einer Behörde zugeordnet sind, ohne den Status einer nachgeordneten Dienststelle

13b	IfB	Institut für Bildungsplanung und Studieninformation	Stuttgart	1969-1976	Kultusministerium Baden-Württemberg
11	FEoLL	Forschungs- und Entwicklungszentrum für objektivierte Lehr- und Lernverfahren	Paderborn	1970-1983	Land Nordrhein-Westfalen

5b	BTZ	Bildungstechnologisches Zentrum	Wiesbaden	1970-1975	Land Hessen
29	RPZ Aur	Regionales Pädagogisches Zentrum des Landes Niedersachsen	Aurich	1975-1979	Land Niedersachsen; Bund; Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft
6. Nachgeordnete Dienststellen von Ministerien (bzw. der BA)					
22	ZfB	Zentrum für Bildungsforschung; vereinigt mehrere in zeitlicher Reihenfolge entstandene Institute: Staatsinstitut für Bildungsforschung und Bildungsplanung (1966-1983), Staatsinstitut für Schulpädagogik, Staatsinstitut für Frühpädagogik (1974), Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (1972), ab 1984 neu organisiert	München	1971 (1966)	Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus
12	IAB	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der BA	Nürnberg, bis 1973 in Erlangen	1967	Bundesanstalt für Arbeit
6	BiBB	Bundesinstitut für Berufsbildung	Berlin	1970	Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft

	Päd Ast	Pädagogische Arbeitsstellen (Regionales Pädagogisches Zentrum und Arbeitsstelle für Lehrplanentwicklung und Koordination (ALK) seit 1974, Arbeitsstelle für berufs- und arbeitspädagogisches Lernen (ABAL) seit 1978)	Bad Kreuznach Pirmasens	1974/1978	Kultusministerium Rheinland-Pfalz
19	PZ	Pädagogisches Zentrum (seit 1974)	Berlin	1965	Senator für Schulwesen
5a	HIBS	Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung	Wiesbaden	1976	Hessisches Kultusministerium
13a	LEU	Landesstelle für Erziehung und Unterricht	Stuttgart	1977	Kultusministerium Baden-Württemberg; ab Mai 1978 Ministerium für Kultus und Sport
	LSW	Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (bis 1983: Landesinstitut für Curriculumentwicklung, Lehrerfort- und Weiterbildung, Neuss)	Soest	1978	Kultusministerium Nordrhein-Westfalen
	SPI	Sozialpädagogisches Institut für Kleinkind- und außerschulische Erziehung	Köln	1979	Minister für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen

1 entsprechend der Liste in: Deutscher Bildungsrat 1974.TE

Tabelle: Bildungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland. Die Haushalte ausgewählter Institutionen 1963-1984[1]

1. Wissenschaftliche Forschungseinrichtungen mit überwiegend etatisierter Finanzierung

Jahr	DIPF	UNESCO	DJI	MPIfBiFo	PZ[2]	IfESt	IPN	DIFF	FoJu	SFB 23	Eckert	insgesamt
1963	0,790	0,401	0,592		0,428							2,211
1964	1,028	0,324	0,716	0,896	0,378							3,342
1965	1,447	0,310	0,660	2,609	1,151	0,450	0,040					6,667
1966	1,666	0,657	0,674	3,845	2,418	0,457	0,386	0,090				10,193
1967	1,718	0,496	0,716	4,262	2,339	0,457	0,438	0,653				11,079
1968	1,820	0,819	0,906	5,232	2,982	0,524	1,639	1,323				15,245
1969	2,059	0,639	1,160	5,378	3,558	0,683	2,501	2,205	0,145	0,300[3]		18,628
1970	2,507	0,802	1,645	5,076	3,810	1,165	4,120	4,144	0,152	1,185[3]		24,606
1971	3,289	0,842	2,068	5,839[3]	4,488[3]	1,614	3,069	6,132	0,166	1,559[3]		29,066
1972	4,612	0,985	3,105	6,314	5,418	2,072	1,389	6,090	0,155	1,788		31,928
1973	5,197	0,986	4,346	6,794	7,715	2,310	2,408	8,500	0,174	1,870		40,300
1974	5,635	1,130[3]	6,849	8,015		3,180	4,550	10,143	0,186	1,841		41,529
1975	6,130	1,121	9,513	8,140		3,813	4,313	9,956	0,205	2,195	0,331[5]	45,717
1976	6,422	1,501	11,524	8,290		3,665	4,629	8,435	0,214	2,442	0,824	47,946
1977	6,871	1,287	11,832	8,524		3,612	5,247	8,603	0,231	3,152	1,076	50,435
1978	7,158	1,438	11,297	8,704		4,123	5,568	9,490	0,250	3,134	1,107	52,269
1979	7,298	1,573	9,474	8,867		4,218	6,126	10,502	0,267	2,443	1,485	52,253
1980	6,965	1,587	10,407	9,217		4,433	6,606	11,505	0,330	1,999	3,100	56,149
1981	6,624	1,854	11,368	9,670		4,901	6,649	11,822	0,360	2,070	4,029	59,347
1982	6,668	2,014	12,256	10,584		4,626	7,185	11,993	0,380	1,735*	3,257	60,698
1983[3]	6,612	2,272[7]	9,857[4]	11,216		4,216	7,072	12,798	?	1,970*	2,125	58,138
1984[3]	6,714	2,262	9,865[4]	12,384		3,957	7,356		?	1,635*	2,204	46,377

2. Überwiegend oder ausschließlich über Projektmittel finanzierte Einrichtungen

Jahr	HAK	AfeB	KuFbB	Insgesamt
1963				
1964	0,900*			0,900
1965	1,000*			1,000
1966	1,100*			1,100
1967	1,200*	0,750*		1,950
1968	1,300*	0,886		2,186
1969	1,400*	1,117		2,517
1970	1,500*	1,038		2,538
1971	1,600*	1,184	0,315	3,099
1972	1,700*	1,250	0,880	3,830
1973		1,253	0,805*	2,058
1974		1,305	0,100*	1,405
1975		1,437		1,437
1976		1,732		1,732
1977		1,869		1,869
1978		1,923		1,923
1979		2,080		2,080
1980		1,234		1,234
1981		1,196		1,196
1982		1,046		1,046
1983[3]		0,992		0,992
1984[3]		0,655		0,655

3. Serviceeinrichtungen (ohne FWU)

Jahr	PAS	SBL	ZAH	IWF	HIS	DBI	Insgesamt
1963	0,325*	0,005				?	0,330
1964	0,325*	0,215				?	0,540
1965	0,325*	0,255	0,254[3]			?	0,834
1966	0,325*	0,277	0,296[3]	?		?	0,898
1967	0,325*	0,351	0,314[3]	?		?	0,990
1968	0,340[3]	0,408	0,355[3]	?		?	1,103
1969	0,480[3]	0,574	0,655[3]	?	5,137	?	6,846
1970	0,742[3]	0,556	0,717[3]	?	5,557	?	7,572
1971	1,683[3]	1,030[3]	0,781[3]	?	8,315	?	11,809
1972	2,214	1,340	0,880	?	7,856	?	12,290
1973	3,136	1,642	0,991	?	8,883	?	14,652
1974	3,969	1,782	1,014	?	10,021	?	16,786
1975	4,505	1,981	1,046	6,469[9]	9,645	3,000[4]	26,646
1976	5,056	1,690	1,073	6,020[9]	6,641	3,100[4]	23,580
1977	5,961	1,683	1,048	6,611[9]	6,252	5,010	26,565
1978	6,135	1,753	1,106	6,294[9]	6,648	5,200	27,136
1979	7,315	1,798	1,175	6,372[9]	6,739	7,057	30,456
1980	7,393	1,901	1,326[3]	8,259	7,156	10,010	36,045
1981	7,622	1,927		9,084	7,729	9,411	35,773
1982	6,882	1,937		10,638	8,928	9,461	37,846
1983[3]	8,109	2,083		9,684	8,313	7,855	36,044
1984[3]	7,912	2,065		9,625	8,520	8,088	36,210

4. Verbandsabhängige Forschungs- und Planungsinstitute

Jahr	Comenius	DIWP	AGI	Insgesamt
1963	?			
1964	?			
1965	?			
1966	?			
1967	?			
1968	?			
1969	?			
1970	0,481			0,481
1971	?	0,600[3]		0,600
1972	0,849	1,400		2,249
1973	1,098	1,600	?	2,698
1974	1,144	1,988	?	3,132
1975	1,281	1,755	0,272	3,308
1976	1,266	2,093	?	3,359
1977	1,140	2,400[4]	1,058	4,598
1978	1,358	2,600[4]	0,877	4,835
1979	1,642	2,730[4]	1,413	5,785
1980	1,517	2,730[4]	2,195	6,442
1981	1,514		2,209	3,723
1982	1,604		2,131	3,735
1983[3]	1,710		2,448	4,158
1984[3]	1,696		?	1,696

5. Von einem Ministerium oder einer Behörde finanzierte Einrichtungen ohne den Status einer nachgeordneten Dienststelle

IfB	BTZ	FEoLL	RPZ Aur	Insgesamt
1,626[3]	0,100			1,726
2,870[3]	3,300[3]	0,250		6,420
5,145[3]	2,600	1,936[3]		9,681
5,500*	2,126	3,740		11,366
7,300*	2,572	4,389		14,261
7,700*	1,800	5,360		14,860
8,000*		7,316	0,225[8]	15,541
8,700*		5,062	0,855	14,617
		7,309	?	7,309
		6,062	?	6,062
		6,380	?	6,380
		7,059		7,059
		7,014		7,014
		6,103		6,103
		3,530[7]		3,530[7]

6. Verwaltungseigene Forschungs- und Planungsinstitute

Jahr	ZfB	IAB[6]	BiBB	PZ[2]	Päd.ASt	HIBS	LEU	LSW	SPI	Insgesamt
1963										
1964										
1965										
1966	0,030[3]									0,030
1967	0,150[3]	2,000*								2,150
1968	0,483[3]	3,000*								3,483
1969	0,666[3]	4,000*								4,666
1970	1,342[3]	5,000*	1,307							7,649
1971	1,349[3]	5,500*	5,289							12,138
1972	1,965[3]	7,700*	7,998							17,663
1973	6,019[3]	9,000*	12,020							27,039
1974	8,790	10,000*	14,685	7,917						41,392
1975	8,360	10,000*	17,268	8,690	0,895[10]					45,213
1976	8,999	10,200*	19,438	9,014	0,765[10]	2,621				51,037
1977	9,033	10,900*	23,611	8,285	0,803[10]	3,500	4,692			60,824
1978	9,588	11,400*	24,983	8,432	0,834	4,700	4,845	4,936		69,718
1979	10,648	11,900*	28,288	8,870	2,138[3]	5,800	4,862	6,164	0,922	79,592
1980	11,388	12,600*	29,672	9,066	1,912	7,400	4,883	7,869	1,587	86,377
1981	11,873	13,400*	30,959	9,187	2,290[3]	6,900	4,537	8,977	1,775	89,898
1982	12,101	13,900*	30,700	8,786	2,275	9,200	4,701	8,658	1,933	92,254
1983[3]	10,893	14,300*	29,712	9,322	2,854	5,200	5,112	9,408	1,885	88,686
1984[3]	11,275	14.500*	28,817	9,368	2,159	4,700	5,261	10,172	2,034	88,286

* Schätzwerte. – ? keine Angaben vorhanden.

1 Eine klare Trennung von Grund- und Projekthaushalten konnte für die einzelnen Institutionen nicht vorgenommen werden. – 2 Die Rechtsform des PZ wurde 1974 geändert, dadurch wechselt diese Einrichtung ab 1974 in die Kategorie 6. – 3 Haushaltsansätze. – 4 Ohne Projektförderung. – 5 Für den Zeitraum Juli bis Dezember 1975. – 6 Finanzierungsmittel sind im Gesamthaushalt der Bundesanstalt für Arbeit enthalten, daher sind nur Schätzungen möglich. – 7 Haushalts-Ist. – 8 Für den Zeitraum August bis Dezember 1975. – 9 Ohne Drittmittel und sonstige Einnahmen. – 10 Nur RPZ Bad Kreuznach.

Quelle: Haushaltspläne, Korrespondenz mit den Institutionen; eigene Schätzungen; bis 1976 basiert die Tabelle, soweit die angeschriebenen Institutionen keine Korrekturen an den Angaben vornahmen, auf Edding/Hüfner 1975, Homann 1978.

Benno Schmoldt

Schulpädagogische Zeitgeschichte in Deutschland 1945 bis 1968 aus der Perspektive Berlins

– Aspekte für Forschungsaufgaben –

Zusammenfassung:

Der Beitrag referiert die Literatur über die zeitgeschichtliche Schulentwicklung im Nachkriegsdeutschland von 1945 bis 1968 aus der Perspektive Berlins und berücksichtigt insbesondere den "Mikrokosmos" oder die "Laborsituation" Berlins zwischen Ost und West. Eine 'innovative' Potenz der Berliner Schule gegenüber den Ländern der Bundesrepublik Deutschland unddem Schulwesen der DDR wird an Beispielen äußerer und innerer Schulreform in der Literatur nachgewiesen. Dabei wird zur Veranschaulichung der 50er und 60er Jahre die belletristische Literatur in Ost und West beachtet. Die Aufgaben künftiger schulpädagogischer Forschung für einen Vergleich zwischen Ost und West werden gezielt angesprochen: Berlin (West) kann hierfür das "Tertium comparationis" sein.

Summary:

The article reports on the literature of post-war Germany's contemporary school development from 1945 until 1968 as seen from a Berlin perspective. It considers, in particular, the Berlin "microcosm" and the experimental value of Berlin, situated as it is, between East and West. The 'innovative' potential of Berlin schools in relation to the states in the Federal Republic of Germany and the school system in the GDR will be demonstrated with references to work on internal and external school reform. The belletristic literature in East and West will be thereby considered in order to illustrate the 50's and 60's. The responsibilities of future educational research into comparisons between East and West are directly dealt with: Berlin (West) can be considered the point of reference for this purpose.

1. Periodisierung und Methodologie

Der Literaturbericht soll einen Überblick bieten über regional-spezifische und überregionale Forschungen zur schulpädagogischen Zeitgeschichte, und zwar für den Zeitraum 1945 bis 1968. Dabei soll auf Aufgaben aufmerksam gemacht werden. Diese Periodisierung wird folgendermaßen begründet:
Die 50er und 60er Jahre bedeuten für die beiden deutschen Staaten die Herauslösung aus der Schulpolitik der ehemaligen Besatzungsmächte, das Ende der 60er Jahre kann als eine Zäsur gelten:

- 1969 beginnt in der Bundesrepublik Deutschland eine Bildungspolitik unter der sozialliberalen Koalition, nachdem ein Bundeswissenschaftsministerium eingerichtet war und nach Art. 1b des Grundgesetzes die Bildungspolitik zwischen Bund und Ländern koordiniert werden konnte. Die Schule der DDR wird in den 60er Jahren auf der Grundlage des Gesetzes über das einheitliche sozialistische Bildungssystem (1965) organisatorisch und curricular verändert (EOS – Abiturstufe, Lehrplanreform).
- Der Deutsche Bildungsrat hat für die Länder der Bundesrepublik am 30./31. Januar 1969 seine Empfehlung zur Einrichtung von Gesamtschulen verabschiedet.
- Am 1.4.1968 ist die erste Gesamtschule in der Bundesrepublik und Berlin (West) in Berlin-Neukölln eröffnet worden.
- Die gesellschaftspolitische Entwicklung von Außerparlamentarischer Opposition (APO) und Studentenbewegung ist repräsentiert in der Erziehungswissenschaft durch das Programm einer emanzipatorischen Pädagogik; Klaus Mollenhauers Titel "Erziehung und Emanzipation" (1968) leitet diese Phase ein, die sich durch die Konzeption einer sogenannten Kritischen Schule als neomarxistische Richtung versteht.
  Die Berliner Situation, der Sonderfall für die Schule im Nachkriegsdeutschland, wird dieser genannten Zeiteinteilung gerecht, d.h. 1948 gibt es für Groß-Berlin ein in der deutschen Schulgeschichte innovatives Gesetz, und 1968 ist das in Berlin (West) entwickelte innovative Potential in Abgrenzung zur östlichen polytechnischen Oberschule der DDR und der traditionellen Dreigliedrigkeit des öffentlichen Schulwesens durch eine neue Gesamtschulkonzeption konkretisiert worden.
- Im Jahre 1968 sind die ersten Lieferungen der Rahmenpläne für Unterricht und Erziehung für die Berliner Schule erschienen; ein Fundamentallehrplan, orientiert an der Wissenschaftsschule, eine Ablösung der bisherigen Bildungspläne der 50er Jahre[1].

Aus der Perspektive Berlins ist diese Zeitleiste berechtigt, sie rechtfertigt die Bezeichnung "schulpolitische Werkstatt Berlin". Sie wird bestätigt durch die Darstellung des Engländers *Arthur Hearnden* (Berlin als Mikrokosmos) und der des Kanadiers *Robert F. Lawson* (Berlin als Laborsituation)[2].

Diese Perspektive berücksichtigt auch Umfang und Auswahl der Arbeiten für diesen Literaturbericht. Tagungen und Berichte der Gesellschaft für Deutschlandforschung geben Auskunft über vergleichende Untersuchungen der Schulpolitik und Schulentwicklung in beiden deutschen Staaten, der Sonderfall Berlin ist als eigenständiger Weg zwischen östlichen und westlichen Ansprüchen der Bildungspolitik vertreten worden. Der fachspezifische Beitrag einer schulpädagogischen Zeitgeschichte soll ergänzt werden durch folgende Aspekte:

- Die "Atmosphäre" im Nachkriegsdeutschland in den 50er und 60er Jahren scheint mir insbesondere durch eine spezifische belletristische Literatur ergänzenswert zu sein.
- Der Literaturbericht soll beitragen zur politischen Bildung von Studierenden des Lehramtes und anderer sozialwissenschaftlicher Studiengänge.

Zur Methodologie dieses Literaturberichtes gilt folgendes: Schulpädagogische Zeitgeschichte bedarf interdisziplinärer Zusammenarbeit, d.h. es müßten neben den schulpädagogischen, systematischen und historischen Aspekten Beiträge aus den Disziplinen wie Politologie, Philosophie und Soziologie berücksichtigt werden. Wenn wir die schulpädagogischen Merkmale beachten, dann beschränken wir uns auf die Makroebene der Bildungspolitik, die Mikroebene des Curriculums und der Didaktik bleibt ausgespart. Beachtenswert ist das Verhältnis zwischen der Darstellung schulpädagogischer Zeitgeschichte zur Vergleichenden Erziehungswissenschaftlichen Forschung und zur Deutschlandforschung. Der vorliegende Beitrag soll die Aussage *Anweilers* bekräftigen, daß die zeitgeschichtliche Forschung nicht an der erziehungswissenschaftlichen Fragestellung vorbeizieht[3], und die schulpolitische Forschung aus der Perspektive Berlins soll in diesem Sinne problemorientierte Untersuchungen im deutsch-deutschen Bildungsbereich verfolgen. Anweiler weist darauf hin, daß es bedenkenswert ist, wenn ausländische Wissenschaftler wie Hearnden und Lawson in ihren Arbeiten den fortwirkenden Traditionsbestand in beiden deutschen Staaten betonen[4]. Wir berücksichtigen daher nicht die genuin ausgewiesene DDR-Forschung aus westlicher Sicht, auch nicht den spezifischen Beitrag der Historiographie der DDR[5]. Der vorliegende Ansatz ist das Resultat der Entwicklung der Berliner Schule der 50er und 60er Jahre, aus der sich vergleichende Merkmale zwischen Ost und West ergeben.

2. Überblick zur pädagogischen Zeitgeschichte der Nachkriegsentwicklung

Die Frühphase der Erziehungs- und Schulgeschichte in der Bundesrepublik und in der DDR (1945-49) ist in den letzten Jahren Gegenstand des Forschungsinteresses geworden. Internationale und deutsche Beiträge untersuchen die Ausgangsbedingungen der sogenannten Stunde Null für Deutschland in Ost und West unter Berücksichtigung der nachwirkenden Vergangenheit und beurteilen Erfolg und Mißerfolg der Politik der Reeducation und Reorientation. So bietet ein Sammelband der Historischen Kommission der Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Einzelbeiträgen schulpolitische Tendenzen und Ereignisse in den Besatzungszonen zwischen 1945 und 1949 unter dem Titel "Umerziehung und Wiederaufbau"[6]. *Robert F. Lawson* (Kanada) stellt hierin die Unterschiede zwischen den Zonen dar und bezeichnet Berlin als eine "gewisse Laborsituation", wie *A. Hearnden* (London) Berlin bereits früher als einen Mikrokosmos der deutschen Nachkriegsentwicklung für das Schulwesen in Ost und West bezeichnet hatte. Die Merkmale der Bildungspolitik der Besatzungsmächte werden nach dem Kriterium des jeweiligen Deutschlandbildes gezeichnet: Die sowjetische Politik zielt mit dem Instrument der Entnazifizierung auf eine grundlegende Umwälzung der ökonomischen und sozialen Verhältnisse, die der Faschismus/Nationalsozialismus in Deutschland hervorgebracht hatte. Ein Leitbegriff wie "Umerziehung" ist im sowjetischen Sprachgebrauch nicht vorhanden gewesen. Ziel der sowjetischen Konzeption war eine gesellschaftliche Umformung, die Erziehung einschließt. Die USA dagegen wollten keine grundlegende Umwälzung, sondern die Wiederherstellung der Zustände vor 1933. Der amerikanische Ansatz konzentrierte sich vordringlich auf die Entnazifizierung der Lehrerschaft; das schulpolitische Programm einer amerikanischen Erziehungskommission (1946) kam nicht zum Zuge, da die zunehmende Eigenständigkeit der deutschen Behörden restaurative Positionen ermöglichte. Diese schrittweise Eigenständigkeit der deutschen Behörden bot auch die britische Schulpolitik, die einen pragmatischen Ansatz ausmacht. Das Deutschlandbild der französischen Besatzungsoffiziere ist als heterogen bezeichnet worden, die Effizienz der Besatzungspolitik war gering, verglichen mit den anderen westlichen Besatzungsmächten. Französische Besatzungspolitik war bestimmt vom Sicherheitskalkül; ihre Schulpolitik war bestimmt durch den Widerspruch zwischen einem zentalistischen Schulmodell und der Befürwortung des Länderpartikularismus der Zonen gegen einen deutschen Zentralstaat. Zusammenfassendes Ergebnis der Beiträge des Sammelbandes: Für die westlichen Zonen wurde der schulorganisatorische Status quo ante 1933 wiederhergestellt, der bereits in der

541

Weimarer Zeit als reformbedürftig gegolten hatte. Die weltpolitischen Ereignisse 1947/48 des Ost-West-Gegensatzes bestimmten die schulpolitische Entwicklung in den Zonen, so daß das Gründungsjahr der beiden deutschen Staaten 1949 für die schulpolitische Entwicklung im Nachkriegsdeutschland keine Zäsur bedeuten muß. Diese Problematik der Periodisierung gilt insbesondere für die Forschungslage über die Schulpolitik in der SBZ/DDR, worauf u.a. in diesem Sammelband *Christoph Kleßmann* hingewiesen hat, wenn er formuliert, daß den Zeitgenossen noch in hohem Maße bewußt gewesen sei, was in Übernahme dieser Periodisierung enthalten sei. Er meint den provisorischen Charakter der Staatsbildungen und die Vorbehalte der Alliierten[7]. Dieser Sammelband resultiert aus Beiträgen, die auf einer Tagung 1979 vorgetragen und diskutiert worden sind. Fachkollegen sowie Zeitzeugen der DDR und der SU waren eingeladen, aber nicht erschienen.

Über Publikationen politischer Schulgeschichte im Nachkriegsdeutschland haben *Erdmann* und *Wittwer* spezifische Literaturberichte vorgelegt[8]. Insbesondere ist auf zwei Beiträge von Wittwer hinzuweisen, in denen künftige Aufgaben der Forschung gefordert werden; so formuliert Wittwer (GWU 1975, S. 265): "Im übrigen gilt für alle bisherigen Darstellungen zur Schulpolitik nach 1945, daß sie sich auf das Gebiet des äußeren Aufbaus des Schulsystems beschränken und Lehrpläne und Unterrichtsinhalte vernachlässigen. Die aktuelle Curriculumdiskussion hat bisher zu keiner historischen Betrachtung der Nachkriegszeit geführt.

Überblickt man das Gesamtvolumen der erwähnten Veröffentlichungen unter der Fragestellung nach den Bedingungen einer politischen Schulgeschichte, so sind folgende Fragestellungen zu treffen:

1. Auf dem Gebiet der Quellenedition gibt es trotz einer Reihe von Einzelversuchen viele Lücken sowohl zu Einzelproblemen als auch in der Dokumentation umfassenderer Entwicklungen.
2. Für alle einzelnen Zeitabschnitte existieren einige wissenschaftlich fundierte Untersuchungen zu einzelnen, aber längst nicht zu allen bearbeitungswerten Perspektiven. Es fehlen ebenso Gesamtdarstellungen zu den einzelnen Zeitabschnitten.
3. Für das Problem der systematischen Fundierung einer politischen Schulgeschichte, d.h. der Darstellung der Entwicklung des Schulwesens im politischen Entscheidungsprozeß unter Berücksichtigung der Bedingungsfaktoren Parteien, gesellschaftliche Interessengruppen, ökonomische und finanzielle Möglichkeiten und Entwicklungsstand der pädagogischen Forschung, bietet die von den Mitarbeitern des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung unter Leitung Saul B. Robinsohns entwickelte Konzeption eine bemerkenswerte Grundlage,

542

während die Darstellungen von Grünthal, Führ und vor allem Milberg und Klewitz praktische Beispiele für die Durchführung von Einzeluntersuchungen darstellen."

Derartige Detailstudien zur politischen Schulgeschichte sollten intensiver als bisher Aufgabe der Forschung in beiden deutschen Staaten sein, dies betrifft besonders die Entwicklung in den 50er und 60er Jahren. Dies ist nach meiner Kenntnis bisher durch die Studien über die Schulentwicklung in Berlin (West) geleistet worden. Bevor auf diese regionalspezifischen Arbeiten eingegangen wird, die den "Sonderfall" Berlin verdeutlichen, wird in diesem thematischen Rahmen auf die Arbeiten zur Bildungspolitik der Besatzungsmächte verwiesen.

Die Erforschung der Schulpolitik der USA in Deutschland ist am weitesten fortgeschritten: *Karl-Ernst Bungenstab* 1970, *Isa Huelsz* 1970, *Hans-Joachim Thron* 1972, *Jutta-B. Lange-Quassowski* 1979[9]. Für die britische Zone ist der Kenntnisstand der Entwicklung zuletzt durch die Arbeiten von *Günther Pakschies* 1979 und *Maria Halbritter* 1979 erweitert worden[10]. Über die französische Besatzungszone gibt es vereinzelte Regionalstudien, wie die Detailstudie von *R. Winkeler* 1971, die die Abhängigkeit der Schule von der Politik am konkreten Fall Württemberg-Hohenzollern (1945-1952) darstellt[11]. Die Historiographie der DDR betont die schulpolitischen Konsequenzen der deutschen Arbeiterbewegung und verdeckt den aktiven Beitrag der sowjetischen Besatzungsmacht. Die Arbeit von *Marion Klewitz* verbindet bildungstheoretische mit allgemeinpolitischen Sachverhalten, indem die Entwicklung der Berliner Schulpolitik unter dem bestimmenden Einfluß der Vier-Mächte-Kontrolle verstanden wird, wobei die Einflußnahme der USA am deutlichten erkennbar wird[12]. Der Entwicklungsprozeß nach der Bildung der beiden deutschen Staaten ist in systemvergleichender Analyse von *Mende/Glowka* (1972) und *A. Hearnden* (1977) geleistet worden, wobei die historisch entwicklungsbezogenen Prozesse bei Mende/Glowka zu kurz kommen, was ebenfalls für die Darstellung Kuhlmanns zutrifft[13].

Das Defizit der Bildungsgeschichte nach 1945/49 besteht in Länderstudien, die sich auf amtliche und nichtamtliche Materialien stützen müssen. An diesen Länderstudien kann der Prozeß der Auseinanderentwicklung zwischen dem östlichen und westlichen Teil Deutschlands sowie innerhalb der westdeutschen Bundesländer erkennbar werden. Von derartigen Länderstudien ist die Studie von *Hubert Buchinger* über Bayern bekannt: "Volksschule und Lehrerbildung im Spannungsfeld politischer Entscheidungen 1945-1970"[14]. Diese Arbeit erfüllt auf der Grundlage der genutzten und nichtgenutzten Quel-

lenmaterialien sowie im methodischen Ansatz nicht die Forderung, politische Schulgeschichte als Beitrag zur Zeitgeschichte zu schreiben und zu verstehen. Die isolierte Betrachtungsweise der bayrischen Schulentwicklung hätte die bildungspolitischen Prozesse in den anderen Bundesländern einbeziehen müssen. Im Spannungsfeld schulpolitischer Entscheidungen werden Parteien, Verbände, Kirchen, die Regierung und der Landtag beachtet, während die Interdependenz zwischen Schulsystem und weiteren gesellschaftspolitischen wie wirtschaftlichen Prozessen vernachlässigt wird.

Zur Schulpolitik der Parteien im westlichen Nachkriegsdeutschland liegt jetzt ein Beitrag über die Konzeption der CDU vor[15]. Der zeitliche Rahmen der Arbeit bezieht sich auf die Jahre 1945 bis 1954. Bei dem Überblick über die Entwicklung in den westlichen Besatzungszonen und in der Bundesrepublik ist die Einbeziehung von schulpolitischen Bündnispartnern und Gegnern beachtet. Es geht dabei nicht nur um die Bildungspolitik der CDU, vielmehr um konservative Bildungspolitik von der Französischen Revolution bis zur heutigen Gesamtschuldiskussion.

In einer Rezension hierzu fordern *Füssl/Kubina* als forschungsnotwendig die Erarbeitung regionalspezifischer Detailstudien, "die eine fundierte Grundlage für eine präzise Einschätzung der schulpolitisch Handelnden im jeweils unterschiedlichen Kontext bilden und dem komplexen Bedingungsgefüge von schulischer Entwicklung im historisch-gesellschaftlichen Prozeß genügen könnten"[16]. Dies haben *Karl-Heinz Füssl* und *Christian Kubina* selbst durch eine Regionalstudie geleistet, die hier im folgenden ausführlich beschrieben werden soll, da diese Studie exemplarisch Aspekte künftiger Forschungsaufgaben einer schulpolitischen Zeitgeschichte zwischen Ost und West in Deutschland enthält und fordert[17].

3. Repräsentative schulpolitische Beispiele für den Sonderfall Berlin: Restauration und/oder Innovation

Diese Arbeit umfaßt die Entwicklung des allgemeinbildenden Schulwesens in Berlin West vom Scheitern des Einheitsschulkonzepts der Nachkriegszeit bis zur Planung und Realisierung der Gesamtschule gegen Ende der 60er Jahre. Thematischer Angelpunkt und roter Faden der Untersuchung ist das Spannungsfeld von restaurativen und innovativen Tendenzen. Die Verfasser versagen sich dabei nicht nur jede einseitig deterministisch ansetzende Erklärung, sondern analysie-

ren die Interdependenz vielschichtiger Dimensionen - politische, ökonomische, gesellschaftliche, erziehungswissenschaftliche und ideologische - und die jeweiligen Zielkonflikte und historisch bedingten Lösungen bzw. Kompromisse.

Die vorliegende Arbeit umfaßt einen Zeitraum von nahezu 20 Jahren Berliner Schulgeschichte, die Untersuchung erstreckt sich auf strukturelle und politische Entwicklungen und stellt wesentliche inhaltliche Aspekte von Unterricht dar. Die Autoren hatten die seltene Gelegenheit, bisher nicht publizierte und nicht zugängliche Archivmaterialien aus der Senatsverwaltung und aus den Schulen zu bearbeiten und damit den Entwicklungsprozeß in der Konfrontation von "amtlicher" und "nicht amtlicher" Version umso detaillierter verfolgen zu können.

Die Arbeit gliedert sich in zwei Darstellungsebenen. Nach jeweils einem makroanalytisch angelegten allgemeinen Überblick der Schulentwicklung der 50er und 60er Jahre werden Exempla schulischer Innovation (10. Klasse OPT/Hauptschule und Gesamtschulplanung/-entwicklung) mikroanalytisch behandelt. Die Arbeit ist ein Ergebnis eines durch die Stiftung Volkswagenwerk geförderten Forschungsprojektes im Rahmen des Förderungschwerpunktes "Deutschland nach 1945" unter Leitung des Verfassers dieses Berichtes.[18]

Füssl und *Kubina* verdeutlichen, mit welcher Konsequenz der eigentlich naheliegende Rückgriff auf Grundgedanken der Reformpädagogik vermieden wurde, sei es aus taktischen Motiven oder eher aus der Überlegung heraus, mit der Gesamtschule als "demokratischer Leistungsschule" etwas tatsächlich Neues, die gleichgewichtige Realisierung von Chancengleichheit und Leistungsprinzip in die Wege zu leiten. Vor diesem Hintergrund stellen die Autoren abschließend die Frage, ob die in den 50er und 60er Jahren eingeleiteten Maßnahmen überhaupt als Reform einzuschätzen seien und gelangen zu dem Urteil: Zunächst stehen die Restaurationsbestrebungen im Bildungswesen zwischen 1951 und 1955 im Mittelpunkt des Interesses, anschließend die Innovationstendenzen am Beispiel der allgemeinen Schulzeitverlängerung sowie des Schulversuchs 10. Klasse Oberschule Praktischen Zweiges (OPZ). Die überregionale Auseinandersetzung um die Volksschuloberstufe wird ebenso einbezogen wie die damalige Kontroverse um den Begabungsbegriff. Wenn der weitere Verlauf der Berliner Schulentwicklung von der Mitte der 50er Jahre bis zur Einführung der ersten vier Gesamtschulen verfolgt wird, so sind hier von besonderem Interesse, neben der Auswertung bisher unbekannter bzw. schwer zugänglicher Materialien, die rückblickenden Urteile ehemaliger und teilweise auch noch amtierender Schulbeamter. Breiten Raum nimmt

543

der differenzierte Nachvollzug des Planungsprozesses der Berliner Gesamtschule ein. Die eher pragmatische und insofern politisch kompromißfähige Begründung der Planungsvorhaben, der permanente Legitimationszwang angesichts einer weithin empfundenen Berührungsangst im Verhältnis zum diskreditierten sozialistischen Einheitsschulwesen, die Überforderung der Planungsgruppen und die Konfrontation mit überhöhten oder als überhöht empfundenen Ansprüchen an das Konzept Gesamtschule kristallisierten sich als neuralgische Punkte des Planungsvorgangs heraus. Diese Problembereiche entfalten ihre volle Brisanz im Verlauf der Umsetzung der Gesamtschulplanung in reformerische Praxis und sind nach wie vor nach nunmehr etwa 10-15jähriger Erprobung für den Praktiker als Spannungsverhältnis zwischen pädagogisch sinnvoller Zielorientierung und bildungspolitischen Rahmenbedingungen erlebbar. Die Genese der Berliner Gesamtschule läßt jedoch die Hoffnung zu, daß diese ihren Beitrag dazu leisten kann, den wünschenswerten Veränderungsprozeß im Sinne einer Humanisierung der gesellschaftlichen Realität zu begünstigen.

Weitere Aspekte der Berliner Schulentwicklung seit 1951 sind in den Veröffentlichungen der Reihe 'Materialien und Studien zur Geschichte der Berliner Schule nach 1945' von *Karl-Heinz Füssl* und *Christian Kubina* sowie von *Benno Schmoldt* ausgewiesen[19]. Sie berücksichtigen die Makro- und Mikroebene der Berliner Schule. Eine "innovative Potenz" der Berliner Schule gegenüber den Ländern der Bundesrepublik und dem Schulwesen der DDR wird an Beispielen äußerer und innerer Schulreform in diesen Beiträgen erkennbar.

Die grundlegenden Arbeiten und Studien zur Berliner Schulentwicklung waren Anlaß, die kontroversen Positionen zu Begriff und Inhalt *"Restauration"* in einer gesonderten Studie zu analysieren. Dieser Beitrag bedeutet Bestandsaufnahme und Reflexion im Rahmen des Gesamtthemas "Deutschland nach 1945". Der Bearbeiter *Christian Kubina* kommt zu folgendem Ergebnis:

"Für den Bereich Kultur und Bildung gilt die Annahme, daß die Alternativbegriffe "Restauration" und "Neuordnung" zwar für die Gesamteinschätzung der Nachkriegsentwicklung unbrauchbar sind, aber beispielsweise als Orientierungsrahmen für die Beurteilung des Schulwesens nicht von vornherein abgelehnt werden können. Auch hier zeigt sich die Notwendigkeit, daß vor der Erstellung einer übergreifenden Gesamtgeschichte der Bundesrepublik länder- und regionalspezifische Detailstudien erstellt werden müssen, die auch mikroanalytisch die alltägliche politische Praxis der Besatzungsmächte und der Deutschen vor Ort beleuchten und dem komplexen Bedingungsgefüge gesellschaftlicher Realität gerecht werden. Diese Forderung an die Er-

forschung der Geschichte nach dem Zweiten Weltkrieg gilt auch für die folgenden Zeiträume, wobei insbesondere Längsschnittuntersuchungen bedeutsam erscheinen, die die Auswirkungen der Besatzungszeit auf die spätere Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland und die erfahrbaren Widersprüche der gesellschaftlichen Realität herausarbeiteten und gleichzeitig versuchen, neue Motivationsstrukturen für gesellschaftlichen Wandel zu bestimmen. Die neueren Untersuchungen zur Nachkriegsgeschichte bestätigen insgesamt, daß das Verhältnis von Gesellschaft und Ökonomie weiterhin ungeklärt bleibt und der Anteil der ökonomischen Beute als bestimmende Größe nicht eindeutig nachgewiesen werden kann."[20]

4. Zeitgenössische Romanliteratur im Nachkriegsdeutschland als synoptische Ergänzung der schulpolitischen Entwicklung

Eine schulpolitische Zeitgeschichte nach 1945 sollte durch den Kontext zeitgenössischer Romanliteratur ergänzt und somit veranschaulicht werden. Besteht doch ein Zusammenhang zwischen literarischen Äußerungen der 50er und 60er Jahre und der jeweiligen Bildungs- und Schulpolitik im östlichen und westlichen Bereich. Als didaktischer Anspruch hierfür empfiehlt sich die Lektüre für alle diejenigen, die die hier beschriebenen Jahre nicht erfahren haben. Schwierig ist für den Zeitzeugen das Kriterium der Auswahl in Parallele zur zeitgenössischen gesellschaftspolitischen Entwicklung. Die Literaturgeschichte nennt für den westdeutschen Bereich die Entwicklung von der sogenannten Kahlschlagliteratur der Gruppe 47 über die Literarisierung der 50er Jahre zur Politisierung der 60er Jahre. Für die Literatur in der DDR lassen sich, der Ideologie entsprechend, Phasen nennen, die vom Aufbau des Sozialismus (z.B. Jakobs, Kant, Strittmatter) bis zur kritischen Bestandsaufnahme des gesellschaftlichen Zustandes reichen (u.a. Becker, Loest, Schneider). Um zeitgeschichtliche Erfahrung zu gewinnen, sollen hier einige literarische Schwerpunkte genannt werden - ohne Wertung und ohne generalisierende Verbindlichkeit - die die schulpolitische Entwicklung zwischen Restauration und Innovation illustrieren.

Zwei Sammelbände[21] umfassen die hier beschriebene Entwicklung in der Bundesrepublik: "Vaterland, Muttersprache. Deutsche Schriftsteller und ihr Staat seit 1945", und "Ich lebe in der Bundesrepublik. Fünfzehn Deutsche über Deutschland". Als informativ für die westdeutsche Entwicklung in der Besatzungszeit sind *Salomons* 'Fragebogen' und für die 50er Jahre *Wolfgang Koeppens* 'Tauben im Gras' und

'Das Treibhaus' zu nennen. Eine literarisch qualifizierte Wertung macht die Auswahl schwierig zwischen *Böll*, *Grass* und *Lenz*, auch *Schnurres* engagierte politische Position und Profilierung in den 50er und 60er Jahren wären zu berücksichtigen.
Für die Anfänge der DDR müßten *Hermann Kants* 'Aula' und *Karl-Heinz Jakobs* 'Eine Pyramide für mich' erwähnt werden, wie *Christa Wolfs* 'Der geteilte Himmel' für die 60er Jahre Bedeutung gewinnt neben *Strittmatters* Gesamtwerk als Position des neuen Staates DDR unter Beachtung des traditionellen literarischen Erbes[22].

5. Aufgaben künftiger schulpädagogischer Forschung für einen Vergleich zwischen Ost und West

Die Schulentwicklung in Berlin läßt die Abgrenzung gegenüber den Konzeptionen von Schule in beiden deutschen Staaten als eine Aufgabe künftiger Forschung erkennen.

Für den äußeren, organisatorischen Bereich sind *vergleichende* Einzeluntersuchungen erforderlich, wie

- Grundschuldauer
- Konzeptionen der Gesamtschule und der polytechnischen Oberschule
- der Fächerkanon in den einzelnen Schulstufen
- die Funktion des Religionsunterrichts
- die Merkmale des Privatschulgesetzes.

Für den inneren (curricularen) Bereich:
- die Lehrplanentwicklung in den 70er und 80er Jahren in Ost und West
- Ziele der Erziehung unter Beachtung der politischen Bildung
- Konzeption und Entwicklung der Integration von "Allgemeinbildung und Berufsbildung".

Im Detail müssen aus diesen Themenbereichen je individuelle Vergleichsmerkmale berücksichtigt werden, z.B. u.a.
- die Konzeption der Arbeitslehre in Berlin, der Bundesrepublik und der polytechnische Unterricht in der DDR
- das politisch-gesellschaftliche Aufgabenfeld in allen Schulstufen.

In diesem Zusammenhang betont der vorausgegangene Bericht die Notwendigkeit, regionale Studien in den Ländern der Bundesrepublik zur Schulentwicklung in den 50er und 60er Jahren zu intensivieren. Die deutsche Schulgeschichte seit 1945 ist in überregionalen Darstellungen aufgearbeitet worden; es fehlen Detailstudien für einzelne Bereiche. Daher wird die Einrichtung eines überregionalen Zentralinstituts für die Schulentwicklung empfohlen. Überregionale Schulreform wird erkennbar an den "kleinen Schritten": erforderlich ist eine Aufarbeitung der Schul- und Unterrichtswirklichkeit.

Abschließend soll eine Berichtserstattung der Berliner regionalen Tageszeitung "Der Tagesspiegel" zu einer Tagung der Gesellschaft für Deutschlandforschung über die "Schulentwicklung im Vergleich" informieren mit der Tendenz, wie ein Dialog zwischen den Ansprüchen von DDR und Bundesrepublik möglich sein könnte (Tagesspiegel vom 31.10.1982, im Auszug):

> Schulentwicklung im Vergleich
> Gesellschaft für Deutschlandforschung beriet im Reichstag über Bildungsfragen
>
> Für einen Dialog zwischen den Wissenschaftlern der DDR und der Bundesrepublik sprach sich der Leiter der jüngsten Tagung der "Gesellschaft für Deutschlandforschung", der Professor für vergleichende Erziehungswissenschaft an der Freien Universität Siegfried Baske aus. Baske erinnert daran, daß nach der Erarbeitung der deutsch-polnischen Schulbuchempfehlungen regelmäßige Fachtagungen mit deutschen und polnischen Wissenschaftlern stattgefunden hätten. Solche Fachtagungen könnten auch den Rahmen für den innerdeutschen Gedankenaustausch bilden. Baske wies weiterhin auf den Wandel in der Betrachtungsweise der DDR durch westliche Forscher hin: In den fünfziger Jahren habe die Totalitarismus theorie im Vordergrund gestanden, also die vergleichende Betrachtung des Nationalsozialismus und des Sowjetkommunismus unter dem Aspekt der totalen Herrschaft, in den 60er Jahren habe die Konvergenztheorie dominiert als Suche nach Annäherungen und Veränderungen aufgrund der Sachzwänge der hochindustrialisier ten Gesellschaft, heute gehe man von dem Sach- und Problemansatz aus.
> Die Gesellschaft für Deutschlandforschung, die sich vergleichenden Betrachtungen auf den verschiedenen Gebieten zwischen der Bundesrepublik und der DDR widmet, beschäftigte sich bei der Arbeitstagung ihrer Fachgruppe Erziehungswissenschaft im Reichstagsgebäude vor allem mit der Berliner Entwicklung. Berlin wurde

von Vertretern der Arbeitsstelle für Schulgeschichte an der Freien Universität, den Wissenschaftlern Füssl, Kubina und Schmoldt, als Beispiel für einen Mittelweg zwischen Ost- und Westdeutschland dargestellt – ausgehend von der Einheitsschule im Berlin von 1948, die dann als Folge der Spaltung Deutschlands zugunsten des dreigliedrigen Schulsystems aufgehoben wurde. Während in der Bundesrepublik die vierjährige Grundschule die Regel wurde, blieb Berlin bei der sechsjährigen Grundschule und verschob damit den Zeitpunkt der Auslese und Vergabe der Bildungschancen weiter hinaus. Berlin führte auch früher als andere Bundesländer die 10. Klasse in den Oberstufen des Praktischen Zweiges oder der späteren Hauptschule ein, es tat sich schwer mit der Zulassung von grundständigen Gymnasien mit dem Beginn der fünften Klasse und einer neunjährigen Schulzeit.
In Berlin habe man auch seit 1961 die Vorbereitungen zu Gesamtschulen begonnen, die gewisse Elemente der Einheitsschulidee wie das möglichst lange Zusammenbleiben von Schülern vertieften, auf der anderen Seite aber in deutlicher Absetzung von kommunistischen Einheitsschulpraktiken die Leistungsdifferenzierung und Individualisierung als Vorbereitungen auf die moderne Industriegesellschaft betonten. ... U.S.

6. Anmerkungen

1) Vgl. *Benno Schmoldt*: Aspekte zur Lehrplanentwicklung der Berliner Schule 1951-1968. Berlin 1984.

2) *Arthur Hearnden*: Bildungspolitik in der BRD und DDR. 2. erg. Aufl. Düsseldorf 1977. – *Robert F. Lawson*: The Ring and the Book: Educational Change in Berlin. In: Heymann, R.D.; Lawson, R.F.; Stamp, R.M.: Studies in Educational Change. Toronto 1972, S. 169-246.

3) *Oscar Anweiler*: Bemerkungen zur erziehungswissenschaftlichen DDR-Forschung im Rahmen vergleichender Bildungsforschung. In: Baske, S. (Hrsg.): Bildungsreformen in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Heidelberg 1981, S. 191-199.

4) Ebda. S. 191/92.

5) Vgl. *Britta Rang*: Pädagogische Geschichtsschreibung in der DDR. Entwicklung und Entwicklungsbedingungen der pädagogischen Historiographie 1945-1965. Frankfurt/Main, New York 1982.

6) *Manfred Heinemann* (Hrsg.): Umerziehung und Wiederaufbau. Die Bildungspolitik der Besatzungsmächte in Deutschland. Stuttgart 1981.

7) *Christoph Kleßmann*: Politische Rahmenbedingungen der Bildungspolitik in der SBZ/DDR 1945 bis 1952. In: Heinemann, M. (Hrsg.), a.a.O., S. 229.

8) *Karl-Dietrich Erdmann*: Überblick über die Entwicklung der Schule in Deutschland 1945-1949. In: Neue Sammlung, (1976) 3, S. 215-234. – *Wolfgang Wittwer*: Der Beitrag einer politischen Geschichte des deutschen Bildungswesens für die zeitgeschichtliche Erforschung der Nachkriegsperiode 1945-1949. In: Informationen zur erziehungs- und bildungshistorischen Forschung (IZEBF), (1979) 11, S. 45-62. – *Ders.*: Literaturbericht. Die Geschichte der deutschen Bildungspolitik als Gegenstand und Aufgabe der Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (GWU) 1975, Heft 4, S. 256-270.

9) *Karl-Ernst Bungenstab*: Umerziehung zur Demokratie? Re-education-Politik im Bildungswesen der US-Zone 1945-1949. Düsseldorf 1970. – *Isa Huelsz*: Schulpolitik in Bayern zwischen Demokratisierung und Restauration in den Jahren 1945-1950. Hamburg 1970. – *Jutta-B. Lange-Quassowski*: Neuordnung oder Restauration? Opladen 1977. – *Hans-Joachim Thron*: Schulreform im besiegten Deutschland. München 1972. – Vgl. für die US-Zone auch *Wolfgang Klafki*: Restaurative Schulpolitik

1945-1950 in Westdeutschland: Das Beispiel Bayern. In: Klafki, W.: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Weinheim 1978, S. 253-299.

10) *Maria Halbritter*: Schulreformpolitik in der britischen Zone von 1945-1949. Weinheim, Basel 1979. – *Günther Pakschies*: Umerziehung in der britischen Zone 1945-1949. Weinheim, Basel 1979.

11) *Rolf Winkeler*: Schulpolitik in Württemberg-Hohenzollern 1945-1952. Stuttgart 1971.

12) *Marion Klewitz*: Berliner Einheitsschule 1945-1951. Berlin 1971.

13) *Klaus-Dieter Mende*: Deutsche Demokratische Republik. – *Detlef Glowka*: Sowjetunion. Beide in: Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß. Bd. 1, hrsg. von Robinsohn, S.B.. Stuttgart, 2/1972.

14) *Hubert Buchinger*: Volksschule und Lehrerbildung im Spannungsfeld politischer Entscheidungen 1945-1970. München: Ehrenwirth 1975.

15) *Rudolf Hars*: Die Bildungsreformpolitik der Christlich-Demokratischen Union in den Jahren 1945 bis 1954. Frankfurt/M., Bern: Verlag Peter D. Lang 1981.

16) Rezension zu Hars von *Karl-Heinz Füssl/Christian Kubina* in: betrifft: erziehung, 15 (1982) 3, S. 62 f..

17) *Karl-Heinz Füssl/Christian Kubina*: Berliner Schule zwischen Restauration und Innovation. Zielkonflikte um das Berliner Schulwesen 1951-1968. Frankfurt/M., Bern: Verlag Peter D. Lang 1983.

18) Forschungsprojekt der Stiftung Volkswagenwerk innerhalb des Förderungsschwerpunktes Deutschland nach 1945. Zielkonflikte um das Berliner Schulwesen zwischen 1948 und 1962. Werkstattbericht. Projektgruppe zur Schulgeschichte Berlins. Freie Universität Berlin 1983.

19) In der Reihe "Materialien und Studien zur Geschichte der Berliner Schulen nach 1945" erschienen: *Karl-Heinz Füssl/Christian Kubina*: Der Erziehungsbeirat beim Senat von Berlin (1953-1968). Berlin: Pädagogische Hochschule Berlin 1979. (Bd. 1). – *Dies.*: Zeugen zur Berliner Schulgeschichte (1948-1968). Berlin: Marhold Verlagsbuchhandlung 1981 (Bd. 2). – *Dies.*: Dokumente zur Berliner Schulgeschichte (1948-1965). Berlin: Marhold Verlagsbuchhandlung 1982. (Bd. 3). – *Dies.*: Mitbestimmung und Demokratisierung im Schulwesen. Eine Fallstudie zur Praxis von Beratungsgremien am Beispiel Berlins. Berlin: Marhold Verlagsbuchhandlung 1984. (Bd. 5). – *Benno Schmoldt*: Aspekte zur Lehrplanentwicklung der Berliner Schule 1951-1968). Berlin: Marhold Verlagsbuchhandlung 1983. (Bd. 4).

20) Forschungsprojekt der Stiftung Volkswagenwerk innerhalb des Förderungsschwerpunktes Deutschland nach 1945. A.a.O., S. 8 f..

21) Vaterland, Muttersprache. Deutsche Schriftsteller und ihr Staat seit 1945. Berlin: Verlag Klaus Wagenbach, Quartheft 100, 1979. – Ich lebe in der Bundesrepublik. Fünfzehn Deutsche über Deutschland. Hrsg. von Wolfgang Weyrauch. München: Listbücher. Nr. 163. O.J.

22) *Ernst von Salomon*: Der Fragebogen. Rohwohlt-Taschenbuch Nr. 419. Reinbek 1961. Im Literaturkalender 'Spektrum des Geistes' von 1954 heißt es hierzu: "Wenn es in den letzten Jahrzehnten ein deutsches Buch gegeben hat", so schreibt 'Die Zeit', Hamburg, "das erregend ist, dann dies! Denn dies ist nicht nur ein Buch, das man, wie man so sagt, mit brennendem Interesse liest, dies Buch brennt wirklich!" – Vgl. u.a. die Rezensionen in den Tageszeitungen, wie *Marcel Reich-Ranicki*: Der Fall Wolfgang Koeppen. In: Die Zeit, Nr. 37 vom 8.9.1961, S. 15. – *Peter Jakostra*: Dollars, Dirnen und Dämonen. Die Romanwelt Wolfgang Koeppens. Zu seinem 65. Geburtstag. In: Die Welt, Nr. 139 vom 19.6.1971 (die Geistige Welt, S. 1). – So leben wir – so denken sie. Von *Ernst Stiller*. In: Der Tagesspiegel, Nr. 4592, S. 38 (Rezension zu "Ich lebe in Deutschland"). – Über die DDR-Literatur aus westlicher Sicht vgl. u.a. *Fritz J. Raddatz*: Traditionen und Tendenzen. Materialien zur Literatur der DDR. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1972. – *Werner Brettschneider*:Zwischen literarischer Autonomie und Staatsdienst. Die Literatur in der DDR. Berlin: Erich Schmidt Verlag 1972.

553

Hans Merkens

Zur Funktion von Schule und Unterricht in Schuleinzugsgebieten mit hohem Anteil türkischer Arbeitermigranten

Zusammenfassung:

In Schule und Unterricht wird angestrebt, der nachwachsenden Generation auf möglichst ökonomische Weise Erfahrungen, Wissen und Kenntnisse der älteren Generation zu übermitteln. Dabei müssen zwei Dinge in Beziehung zueinander gesetzt werden. Einerseits werden Leistungen der Schüler miteinander verglichen, was für ausländische Schüler Assimilation bedeutet. Andererseits darf die Gegenwart der Schüler nicht der Zukunft geopfert werden. Das setzt voraus, daß die Lebenswelt auch ausländischer Schüler zum Ausgangspunkt des Unterrichts gewählt wird. Die Rahmenrichtlinien – vor allem der Grundschule – müßten entsprechend verändert, der Unterricht müßte kooperativ von deutschen und ausländischen Lehrern erteilt werden.

Summary:

School education is supposed to impart to the next generation the wide range of knowledge and experience and to do this as economically as possible. Concerning foreign students in German schools two things have to be taken into consideration. On the one hand, the students' achievements at school are subject of comparison. This implies for the foreign students to assimilate to the German standard. On the other hand, the present life of these students must not be sacrificed to the future. In order to prevent this, it will be essential to integrate their cultural background as a possible point of departure for instruction. To achieve this the curriculum will have to be changed – especially in primary education – and cooperative instruction of German and foreign teachers ought to be established on a regular basis.

Im Projekt 'Schule im sozialen Umfeld in Gebieten mit hohem Ausländeranteil' – SISU -[1] haben wir mit Erstaunen erfahren, daß nennenswerte Beziehungen zwischen Grund- und Hauptschulen, in deren Schuleinzugsbezirk viele Ausländer wohnen, und ihrem sozialen Umfeld nicht existieren. Vielmehr scheinen sich diese Schulen einerseits von ihrem Umfeld abzukapseln (vgl. 2. Zwischenbericht 1983; *Herwartz-Emden/Kosche-Nombamba/Merkens* 1983), andererseits scheinen Anwohner und der überwiegende Teil der Eltern ebenfalls kein Interesse an diesen Schulen zu nehmen. Nur ein kleiner Prozentsatz der Eltern, die wir als bildungsorientiert gekennzeichnet haben, meidet mit seinen Kindern diese Schulen, indem Gründe für eine Einschulung in einer anderen staatlichen Schule produziert werden oder auf private Schulen ausgewichen wird (vgl. *Behlen/Wolfslast* 1983; Abschlußbericht 1984). So entsteht das Bild einer Insel, wenn man die Situation von Schulen in Schuleinzugsbezirken mit hohem Ausländeranteil anschaulich beschreiben will. Mögliche sekundäre Rationalisierungen für die Erklärung dieses Befundes finden sich leicht, indem man, wie das auf anderer Ebene beispielsweise in der Klassifikation der Eltern nach 'bildungsorientiert/nicht bildungsorientiert' bereits anklingt, den Lehrern und Lehrerinnen mangelndes Interesse unterstellt, was sich wiederum mit der Feminisierung des Lehrerberufs sowie der daraus resultierenden Doppelbelastung vieler Lehrerinnen als Lehrerin und Hausfrau begründen ließe. So naheliegend Deutungen dieser Art erscheinen und so einfach sie sich emirisch bestätigen lassen, weil in ihnen der jeweils erforderliche empirische Beleg bereits mitenthalten ist, so sehr muß bezweifelt werden, daß sie den Kern treffen, der vielmehr in den Umständen von Schule und Unterricht selbst gesucht werden muß. Das läßt sich am Beispiel der Anwesenheit (diese neutrale Formulierung wird bewußt gewählt) ausländischer Schüler im deutschen Schulsystem demonstrieren.

Durch die Anwesenheit ausländischer Schüler in Schulen wird die Pädagogik nicht nur in ihrer Praxis, sondern, was bisher zu wenig beachtet wurde, auch in ihrer Theorie herausgefordert. Zwar wurde in der Vergangenheit bereits konstatiert, daß die Lehrer an den Schulen auf die für sie neue Aufgabe des Unterrichtens einer größeren Zahl ausländischer Kinder nicht vorbereitet waren und deshalb in ihrer Praxis Lösungen entwickeln mußten, die von der Theorie erst noch aufgearbeitet werden müssen (vgl. *Kodran/Kosche-Nombamba/Maiwald/Merkens/Smits* 1981); in der Theorie sind solche Anstöße aber nur vereinzelt angenommen worden, wobei es oft wiederum nur beim Konstatieren eines entsprechenden Bedarfs blieb (vgl. z.B. *Merkens* 1983). In Arbeiten zur Schul- und Unterrichtstheorie bzw. zur Schülerbeurteilung wird die Tatsache nicht einmal erwähnt, daß ein großer Teil

der Schüler an Grund- und Hauptschulen aus ausländischen Minoritäten stammt. Das könnte einerseits dadurch verursacht sein, daß es einer entsprechenden Beachtung nicht bedarf, andererseits aber auch dadurch, daß die damit zusammenhängenden Probleme bisher übersehen worden sind. Die folgende Erörterung wird demonstrieren, daß je nach Sichtweise von Schule beide Annahmen einen Teil der Wahrheit enthalten.

1. Schule als Institution

In einer Theorie der Schule werden Aussagen zum Zweck, Ziel, Aufbau, zur Organisation der Schule etc. formuliert. Wenn auch angesichts der großen Zahl arbeitsloser Jugendlicher sowie des Verdrängungswettbewerbs zwischen Gymnasiasten und Abgängern von anderen Schulformen um Lehrstellen die These von der Koppelung des Bildungs- mit dem Beschäftigungssystem immer fragwürdiger wird, so bewahrheitet sich doch eine Grundannahme, die in dieser These enthalten ist: Die Chancen im Wettbewerb um Ausbildungs- und Arbeitsplätze steigen proportional zur Qualifikation der Bewerber. Obwohl die Schule keine Positionen im Sinne der Koppelungsthese zuweisen kann, entscheidet sie dennoch in der Form der verliehenen Abgangsqualifikation über die Chancen im Beschäftigungssystem mit; d.h. aber, daß die Schule zwar nicht direkt selegiert, dennoch aber im Selektionsprozeß ein wichtiges Steuerungsinstrument darstellt. Dazu müssen die Schüler in der Schule auf irgendeine Weise miteinander verglichen werden, was nach außen sichtbar über Zensuren geschieht. Gemäß *Horkheimer/Adorno* (1965, S. 18) verbirgt sich dahinter eine allgemeine Tendenz der bürgerlichen Gesellschaft, die beherrscht ist "vom Äquivalent. Sie macht Ungleichnamiges komparabel, indem sie es auf abstrakte Größen reduziert", am besten auf Zahlen. Genau das geschieht, wenn mit Hilfe von Zensuren in Numerus-clausus-Fächern darüber befunden wird, wer einen Studienplatz erhält. Mittels der Ziffernnoten läßt sich auch das Nichtkompararable – die Note in Deutsch und die in Physik z.B. – in einem Durchschnittswert vereinen, wozu die Fiktion als hinreichend angesehen wird, daß die Noten in beiden Fächern auf dieselbe Weise definiert sind.

Der Zwang zu vergleichen bzw. auf der Basis des Vergleichs zu selegieren setzt voraus, daß die, die miteinander verglichen werden, komparabel sind, d.h. sich auf einem gemeinsamen Maßstab abbilden lassen. Das gelingt in so einfachen Fällen wie Längen- bzw. Gewichts- oder anthropometrischen Messungen auf verhältnismäßig einfache Weise, setzt aber innerhalb der Schule mehr voraus: Es muß unter

etwa vergleichbaren Bedingungen gelernt sowie gemessen werden, damit das Resultat in bezug auf die gemessenen und bewerteten Schüler aussagekräftig ist. Das bedeutet: Um vergleichen zu können, müssen die, die da miteinander verglichen werden sollen, in bezug auf einen Maßstab homogenisiert werden. Von der Seite des Messens her wird das zu erreichen versucht, indem die Definitionen für Zensuren durch die Kultusbürokratie festgesetzt werden, von der Seite der Messenden, indem der Lehrstoff über Lehrpläne, Rahmenrichtlinien sowie zugelassene Schulbücher genauer beschrieben wird. Wichtig ist nun, daß das angestrebte Ziel nur erreicht werden kann, wenn Ausnahmen nicht zugelassen werden; sollte es aber Ausnahmen geben, diese möglichst schnell dem üblichen Muster angeglichen werden. Aus dieser Perspektive werden die Maßnahmen verständlich, die innerhalb der Schule für den Unterricht ausländischer Kinder ergriffen werden: Sie zielen dahin, diese möglichst schnell den deutschen Schülern anzugleichen. Vorbereitungsklassen und Fördermaßnahmen werden hierzu als geeignete Instrumente angesehen. Auf die Arbeitermigranten und ihre Kinder wirkt das als Assimilationsdruck (vgl. *Kodran/Kosche-Nombamba u.a.* 1981), der aber aus der Funktion von Schule resultiert. Wie sehr Lehrer diese Funktion der Schule auf ausländische Schüler übertragen, zeigt sich, wenn sie den Erfolg ihrer Arbeit in der Schule danach bemessen, daß es ihnen gelungen ist, am Ende der Grundschule die Übergangsquoten ausländischer, vor allem türkischer Schüler auf weiterführende allgemeinbildende Schulen zu erhöhen, bzw. sie hervorheben, daß die ausländischen Schüler zu den besten Schülern der Klasse gehören, wobei sie die Schüler aus Regelklassen, in denen sich nur türkische Schüler befinden, in ihre Aussagen einbeziehen. "Schulen beginnen ..., die Herausforderung anzunehmen, die darin besteht, ausländische Schüler zu unterrichten, indem sie deren Normalität, d.h. aber Ähnlichkeit mit deutschen Schülern, im Schulleben über die Übergangsquoten zu weiterführenden allgemeinbildenden Schulen operationalisieren" (*Herwartz-Emden/Kosche-Nombamba/Merkens* 1983, S. 7). Jedoch wird die Schule nicht von allen türkischen Eltern so ohne weiteres akzeptiert; das zeigt sich, wenn Schulen über die häufigen Schulversäumnisse türkischer Mädchen klagen (vgl. 1. Zwischenbericht 1982; *Herwartz-Emden/Kosche-Nombamba/Merkens* 1983), d.h. bei der Eingliederung türkischer Schülerinnen in das deutsche Schulsystem müssen teilweise manifeste Widerstände überwunden werden. Die deutsche Schule wird von einigen türkischen Eltern als Gefahr für sie begriffen (vgl. *Behlen/Herwartz-Emden/Kosche-Nombamba/Merkens* 1983, S. 31 ff.). Darin deutet sich eine Ablehnung durch einen Teil des sozialen Umfeldes an.

2. Beziehungen von Schulen zu anderen sozialen Institutionen in ihrem Umfeld

Die Tendenz zur Abschottung der Schulen läßt sich auch in diesem Bereich konstatieren; denn nennenswerte Kontakte ergaben sich aus der Sicht befragter Mitarbeiter sozialer Institutionen nur in den schulpsychologischen Beratungsstellen. So berichteten die Befragten aus Berliner Kindertagesstätten (Kitas), die in Bezirken mit hohem Ausländeranteil lagen, daß es selten Kontakte zu Schulen gäbe (*Behlen u.a.* 1983, S. 20), falls aber Gespräche geführt würden, gingen die Initiativen dazu von den Kitas aus. Gleichzeitig formulierten sie eine negative Einstellung zu den Lehrern und Schülern, indem sie den Lehrern Arroganz unterstellten und indem sie angaben, daß sie sich zur Institution für Hausaufgabenhilfe degradiert sowie in ihrer eigentlichen Funktion nicht anerkannt fühlten. Demgegenüber berichten Mitarbeiter des schulpsychyologischen Dienstes, daß die Zusammenarbeit mit den Schulen gut funktioniere und es die erforderliche Kooperation gäbe, die im Interesse der Klienten erforderlich seien. Diese Zusammenarbeit wird dadurch erleichtert, daß die Mitarbeiter dieser Institution teilweise selber an Schulen tätig sind. Nur die Zusammenarbeit mit türkischen Lehrern wird als noch nicht befriedigend angesehen (s. ebda., S. 20 f.). Daß die Zusammenarbeit mit dem schulpsychologischen Dienst reibungslos verläuft, erklärt sich von der Schule her betrachtet daraus, daß der schulpsychologische Dienst eine wichtige Aufgabe bei der Betreuung und Therapie verhaltensauffälliger Schüler leistet und so die Unterrichtsarbeit erleichtert; denn verhaltensauffällige Schüler stören im Unterricht aktiv, während leistungsschwache Schüler selegiert werden können. Der Kontakt zum schulpsychologischen Dienst wird demnach aus schulinternen Gründen gepflegt und nicht mit dem Ziel gesucht, die Beziehung zum Umfeld positiv zu gestalten. Das bedeutet, es gibt, um es mit dem Ansatz von *Bronfenbrenner* (1978, 1981) zu formulieren, auf der Ebene des Mesosystems nur eine partiell funktionierende Beziehung zwischen den Mikrosystemen Schule und schulpsychologischer Dienst, demgegenüber werden aber Beziehungen zu anderen Mikrosystemen im Umfeld (soziale Institutionen, Familien) kaum gepflegt.

Dadurch entsteht auf der Seite der sozialen Institutionen gegenüber den Schulen ein Bild von Schulen, das diffus bleibt, zugleich aber deutlich eine negative Färbung trägt. Das konkrete Wissen von Schulen, den Bedingungen des Unterrichts sowie der täglichen Arbeit in ihnen ist gering (vgl. *Behlen u.a.* 1983, S. 40 ff; Abschlußbericht 1984). Aus diesem geringen Wissen heraus aber werden Bewertungen über Schule formuliert, die wiederum Eltern und anderen als Bild der Schule

vermittelt werden (vgl. Abschlußbericht 1984). Dabei werden zu Schulen in Einzugsbezirken mit hohem Ausländeranteil eher negative Statements formuliert mit dem Resultat, "daß es keine Informationen über einzelne Schulen gibt, die über 'gut/schlecht' bzw. über Angaben zum Ausländeranteil hinausgehen. Es kann angenommen werden, daß diese Urteile nicht Ergebnisse differenzierter Informationen oder stärkeren Interesses sind, sondern oberflächlich bzw. nach rein äußerlichen Kriterien gebildet werden" (*Behlen u.a.* 1983, S. 41 f.). Weil es für viele Institutionen keine nennenswerten Informationen zu den Schulen gibt, werden von den befragten Mitarbeitern in der Regel bei Äußerungen über Schulen "spontan bestimmte Erlebnisse mit Schule oder Erfahrungen (oft vom 'Hörensagen') wiedergegeben, diese jedoch nicht in einen größeren Rahmen eingeordnet, sondern 'nebeneinandergestellt'. Es scheint so, als sei 'Schule' (in sozialpädagogischen Institutionen, Anm. vom Verfasser) tatsächlich kaum 'Thema', einzelne Schulen schon gar nicht" (ebda., S. 43). Dieser Eindruck ändert sich, wenn Mitarbeiter von türkischen sozialen Institutionen im Umfeld befragt werden, die sich nämlich "fast alle im Bewußtsein des allen Schulproblemen zugrundeliegenden Konfliktes zwischen Elementen der türkischen und der deutschen Kultur zum Thema 'Schule' äußern. Unabhängig vom Status der Befragten gilt dies für alle Gruppen ... Der Konflikt, der die Schwierigkeiten vieler türkischer Kinder in der deutschen Schule bedingt, wenn deren Attribut 'Zugehörigkeit zur türkischen Minorität' als sekundäres Merkmal definiert wird, ist für diese Informanden selbst spürbar, es findet eine permanente, mehr oder weniger freiwillige Auseinandersetzung mit den Normen der deutschen Mehrheit, soweit sie gegen die Normen der türkischen Minderheit gerichtet sind, statt. Von daher erscheint es verständlich, daß das Thema 'Schule' in einer strukturierten und bewußten Weise behandelt wird. Allerdings gehen die Äußerungen kaum über die Beschreibung der Differenzen und über die Kritik an bestimmten Zuständen in deutschen Schulen hinaus (wenn, dann nur auf intensives Nachfragen hin), d.h. es werden von allein keine Vorstellungen über konkrete Veränderungswünsche und -möglichkeiten geäußert" (ebda., S. 41). Auch diese türkischen Institutionen geben somit keine Gesprächspartner für die Schulen ab. Es verwundert daher auch nicht, daß sie von Lehrern an Schulen so gut wie nie erwähnt werden, wenn nach Kontakten zum sozialen Umfeld bzw. Forderungen aus dem sozialen Umfeld heraus an die Schulen gefragt wird[2], d.h. an die Schulen werden keine konkreten Forderungen herangetragen, sie müssen nichts von den Vorbehalten merken, die in türkischen Vereinigungen gegen sie bestehen. Obwohl also innerhalb der türkischen Minorität ein Mesosystem existiert, welches zur Stabilisierung des Mikrosystems

türkische Familie innerhalb des Gastlandes beitragen kann, gibt es zum Mikrosystem Schule wiederum keine direkte Beziehung, sie bleibt auch in diesem Fall von direkten Kontakten ausgeschlossen und verspürt die Wirkungen allenfalls indirekt, wenn mehr Mädchen beginnen, Kopftücher zu tragen, die Zahl der Kinder zunimmt, die am Unterricht in Koranschulen teilnehmen etc.

Die Schulen, die sich zu ihrem Umfeld hin abschotten, werden auch vom Umfeld und den in ihm vorhandenen Institutionen her isoliert, woraus resultiert, daß die Kenntnisse über Schulen in eben diesem Umfeld diffus und zufällig bleiben. Was dann allerdings erstaunt, ist die Tatsache, daß auf der Basis solcher unspezifischer Kenntnisse über Schulen konkrete Urteile formuliert und weitergegeben werden, die sich häufig auch nicht entsprechend belegen lassen (vgl. Abschlußbericht 1984).

Würde man den ausländischen Schülern einen Sonderstatus zuschreiben, so folgte daraus, daß sie einerseits noch mehr segregiert würden, als das bisher schon der Fall ist (vgl. *Merkens* 1984) und würde andererseits ihre Chancen verschlechtern, den deutschen Schülern vergleichbare Abschlüsse zu erhalten (vgl. *Maier* 1979; *Schmude* 1979); d.h. dieser Ausweg verbietet sich neben der Frage, wie er für alle Mitglieder einer Minorität realisiert werden soll, für alle diejenigen ausländischen Schüler, die nicht remigrieren werden, womit sich die Frage stellt, wie man diese Schüler identifizieren soll. Es wäre auch ein Ausweg, der von einem großen Teil der türkischen Eltern abgelehnt wird, da es neben den bereits geschilderten Eltern, die der Schule gleichgültig gegenüberstehen, noch zwei andere Gruppen gibt: eine, die sich eher gleichgültig verhält und eine, die die Integration ihrer Kinder in das deutsche Schulsystem wünscht (vgl. 1. Zwischenbericht 1982). Die Eltern mit dem Ziel der Integration suchen den Erfolg ihrer Kinder in der deutschen Schule, sie wünschen einen gemeinsamen Unterricht mit deutschen Kindern, und sie protestieren, wenn ihre Kinder in reinen Ausländerklassen segregiert werden. Sie versuchen, ähnlich wie bildungsorientierte deutsche Eltern, Einfluß auf die Schulkarriere ihrer Kinder zu gewinnen (vgl. Abschlußbericht 1984).

Eigene türkische Schulen würden zusätzlich bewirken, daß das von *Zapf/Brachtl* (1984) konstatierte Fortdauern der von *Hoffmann-Nowotny* (1973) bemerkten Unterschichtung der deutschen Bevölkerung durch die türkische nunmehr auch über das Bildungssystem institutionell für die nächste Generation zementiert würde.

Schule als Institution, in der auf der Basis von Schülerleistungen selegiert wird – dahin lassen sich diese Überlegungen zusammenfassen –, wird für das systematische Anderssein ethnischer Gruppen keinen

560

oder allenfalls einen verhältnismäßig geringen Raum gewähren können. Diese Bedingung wird leicht übersehen, wenn die Probleme weniger aus der Perspektive der Institution Schule und mehr aus der Sicht der Wünsche in einer ethnischen Minorität gesehen werden. Vor dem Hintergrund dieser Deutung läßt sich ein Teil des eingangs angeführten Befundes interpretieren, daß Schulen in Schuleinzugsbezirken mit hohem Ausländeranteil das Bild von Inseln vermitteln, die nur über wenige Kontakte zum Umfeld verfügen: Auf der Seite der Eltern nehmen viele die in den Schulen vollzogene Beurteilung als nicht mehr abänderlich hin, d.h. sie akzeptieren die Selektionsfunktion der Schule als eine Tatsache, die man nicht ändern kann. Die Eltern, die als bildungsorientiert klassifiziert werden, versuchen, die Startposition ihrer Kinder aus ihrer Kenntnis des Schulsystems zu verbessern, indem sie Schulen mit nach ihrer Meinung negativem Ruf meiden und solche mit für sie positivem Ruf gezielt wählen (vgl. Abschlußbericht 1984), woraus man lernen kann, daß Schulen, die ihre Akzeptanz bei den Eltern verbessern wollen, indem sie Eltern dahingehend beeinflussen, daß diese ihre Kinder dorthin senden, ein von den Eltern positiv bewertetes Konzept nach außen vermitteln müssen.

Haben die Lehrer die skizzierte Funktion der Schule übernommen, dann müssen auch sie sich nicht um Kontakte zum Umfeld bzw. den Eltern bemühen. Es reicht vielmehr aus, daß Eltern, die etwas wünschen, zur Schule kommen. Solche Besuche können sogar leicht als störend empfunden werden, vor allem dann, wenn Eltern diese Rolle der Schule nicht anerkennen wollen; denn der Vorteil für die Lehrer einer Schule liegt bei dieser Sichtweise darin, daß sie nicht von jedem einzelnen Schüler in ihrer pädagogischen Arbeit herausgefordert sind, sondern sich als eine Person betrachten können, die sich auf den Unterricht, das meint die Vermittlung des Unterrichtsstoffes, beschränken kann. So werden die Äußerungen von Lehrern verständlich, die beklagen, daß von ihnen in der Schule Erziehung erwartet werde, und dies als Erschwerung ihrer Arbeit charakterisieren (vgl. Abschlußbericht 1984).

3. Unterricht als Institution

Mit Begriffen wie 'Schule' und 'Unterricht' verbinden sich sehr konkrete Vorstellungen. Während aber bei Schulen die Schwierigkeiten erst beginnen, diese Vorstellungen zu konkretisieren, wenn Alternativschulen in die Definition einbezogen werden sollen, fangen solche Probleme bei der Bestimmung dessen, was mit Unterricht gemeint ist,

schon viel früher an, weil man merkt, daß jede begriffliche Fixierung Teile – u.U. sogar große Teile – dessen ausschließt, was man im Alltag als Unterricht bezeichnet, wie an einem Beispiel demonstriert werden soll: Bestimmt man den Unterricht als eine zeitlich abgegrenzte Situation, in der ein Lehrer lehrt und mehrere Schüler lernen, so werden bestimmte Unterrichtsformen wie der Gruppenunterricht, aber auch die Stillarbeit zumindest teilweise ausgeschlossen, weil sich bei ihnen diese Korrespondenz allenfalls in einzelnen Passagen entdecken läßt. Reduziert man diese Definition darauf, daß im Unterricht Schüler zeitlich eingegrenzt organisiert lernen, so bleiben immer noch Situationen ausgeschlossen, in denen nicht gelernt, sondern beispielsweise geprüft wird – die Situation der Klassenarbeit als Exempel – oder in denen sich einvernehmlich (oder auch nicht) über andere Themen unterhalten wird – beispielsweise das Einleiten disziplinarischer Maßnahmen, um die für das Lernen als notwendig erachtete Ruhe wiederherzustellen. In letzter Konsequenz führt jeder Versuch in Aporien, die Bedeutung von Unterricht genau zu spezifizieren.

Dieses ernüchternde Resultat könnte dazu verleiten, sich auf solche Merkmale zu beschränken, mit denen sich formal ein Rahmen für Unterricht angeben läßt, z.B. das Merkmal, daß Unterricht in der Regel nach Fächern segmentiert, in denen jeweils Unterrichtsstunden eine Sequenz bilden können, unterbrochen von Pausen erteilt wird. So sehr die Aufzählung solcher Merkmale auch zutrifft, so sehr wird doch zumindest ein wichtiger Kern der meisten Tätigkeiten im Unterricht verfehlt: sein Zweck.

Petrat (1979, S. 21) bestimmt das Entstehen der Institution Unterricht auf den Zeitraum nach 1750, indem er den Unterricht vom Schulehalten trennt, wobei er dem Schulehalten als früherer Form den Unterricht als einer schulischen "Veranstaltungsform, in der die Vermittlung im Zentrum steht", gegenüberstellt[3]. Daraus läßt sich ein wichtiges Merkmal des Unterrichts benennen: Eine Person, der Lehrer, arbeitet mit mehreren, den Schülern, zusammen, um bei diesen gemeinsame Lernprozesse zu initiieren, fördern, arrangieren und eine ökonomische Transformation des Wissens von der älteren an die jüngere Generation zu gewährleisten (vgl. *Schleiermacher* 1964). Unterricht setzt auf der Seite der Schüler gemeinsames Handeln voraus, weil er anderenfalls in Einzelunterweisung zerfallen würde. Allerdings soll durch dieses Merkmal nicht ausgeschlossen werden, daß phasenweise einzeln gehandelt wird: Bei Klassenarbeiten oder bei der Stillarbeit, bei denen sich die Gemeinsamkeit über die Parallelität der Ziele des Einzelhandelns konstituiert, die in diesen Fällen über die jeweiligen Aufgaben definiert werden.

562

Als weiteres Merkmal läßt sich benennen, daß im Unterricht immer interagiert wird, wobei in vielen Ansätzen der Unterrichtsanalyse die Interaktion auf die des Lehrers mit den Schülern reduziert und übersehen wird, daß die Schüler auch untereinander interagieren (*Merkens/Seiler* 1978), dabei ein gemeinsames Interesse finden und verfolgen, teilweise aber auch in einzelne, nicht zusammenhängende, sich eventuell gegenseitig störende Gruppen zerfallen. Ein gemeinsames Handeln aller Schüler setzt voraus, daß sie nicht nur die gleichen Ziele anstreben, sondern auch eine gemeinsame Sprache sprechen. Lehrerinformationen, -fragen, Schülerantworten etc. müssen eben von allen Schülern verstanden werden. Außerdem müssen sie sich über die Perspektiven der anderen Partner verständigen (*Gebauer/Holefleisch/Niessen/Seiler/Vogelsberg* 1977), um gemeinsam handeln zu können.

Die Ziele im Unterricht können nicht frei gewählt werden, sondern werden innerhalb eines Rahmens – Rahmenrichtlinien, Lehrpläne, Unterrichtsbücher – von außen vorgegeben, sie können also nur in relativ engen Grenzen im Unterricht selbst ausgehandelt werden. Diese weitgehende Fremdbestimmung der Unterrichtsziele erfordert für das Gelingen der Unterrichtsinteraktion, daß Schüler und Lehrer immer wieder die fremden Ziele als eigene übernehmen müssen. Das wird in manchen Fällen dadurch versucht, daß die Leistungsbeurteilung in der Schule für Schüler als extrinsische Motivation des Handelns der Schüler gesetzt wird (vgl. z.B. *Grisel* 1978). Nicht die freie Entscheidung für ein Handlungsziel, sondern der Druck von außen bestimmt aus der Sicht der Schüler in vielen Phasen des Unterrichts das Handeln, das gilt sowohl für Sequenzen von Unterrichtsstunden wie für die einzelne Unterrichtsstunde.

Unterricht läßt sich demnach aus der Sicht der Zielsetzung als Interaktion unter spezifischen Bedingungen begreifen. Daneben ist die Unterrichtstinteraktion "entscheidend durch Kompetenzdifferenzen gekennzeichnet. Sie liegen zwischen Lehrern und Schülern, zwischen den Schülern und zwischen Anfang und Ende des Unterrichts" (*Gebauer u.a.* 1977, S. 26). Zusätzlich werden in ihr "spezifische organisatorische und materielle Bedingungen handlungswirksam" (ebda., S. 27), wie curriculare und schulinterne Vorgaben, Stundenpläne, die räumlichen Möglichkeiten sowie die materielle Ausstattung der Schule, klasseninterne Faktoren wie Schülerzahl sowie Herkunft etc.

Unterrichtliche Interaktion bildet damit ein komplexes Interaktionsgefüge, das sich innerhalb eines fixierten Rahmens entfaltet, der vor allem durch die Fremdbestimmung der Handlungsziele und die organisatorischen sowie materiellen Bedingungen geprägt ist. In diesen Rahmen müssen sich die ausländischen Schüler einpassen. Deutsche Eltern und Lehrer haben sich weitgehend daran gewöhnt, den Rahmen

zu akzeptieren. Die gelegentlichen Versuche engagierter Eltern, den Rahmen zu modifizieren, werden von Lehrern als Störung empfunden, die ihre Funktion gegenüber den Eltern nicht in der Diskussion des Rahmens bzw. ihrer Arbeit, sondern allenfalls in der Vermittlung des Rahmens als verbindlich – z.B. angelegentlich von Elternabenden – sehen. Insoweit entsteht auf der Seite vieler Lehrer kein großer Wunsch, in das soziale Umfeld hineinzuwirken; das kann sie, wenn es zu Diskussionen mit Eltern kommt, in ihrer Arbeit nur beeinträchtigen. Die Eltern interessieren sich teils nicht für die Schule, teils nur für die Karriere ihrer Kinder in der Schule, so daß sie, wenn sie hingehen, Elternabende praktisch in Elternsprechtage umfunktionieren[4]. Türkische Eltern bringen eine entsprechende Einstellung schon aus der Heimat mit (vgl. *Herwartz-Emden/Kosche-Nombamba/Merkens* 1983; 2. Zwischenbericht 1983). Sie sind es nicht gewöhnt, eine Beziehung zur Schule aufzubauen, sondern vertrauen ihre Kinder der Schule an.

Unterricht wird von vielen Lehrern als Stoffvermitteln interpretiert (*Herwartz-Emden/Kosche-Nombamba/Merkens* 1983) und von den Eltern in dieser Funktion bestätigt, wenn sie für ihre Kinder möglichst gute Schulen unter dem Aspekt der Stoffvermittlung auswählen (vgl. Abschlußbericht 1984). Auf diese Weise kann die Schule kaum eine Beziehung zu ihrem Umfeld aufbauen: Bildungsorientierte Eltern verfügen zu Schulen in Schuleinzugsbezirken mit hohem Ausländeranteil häufig nur über eine negative Beziehung, indem sie ihre Kinder auf eine andere Schule senden. Die übrigen Eltern versuchen selten, auf den Unterricht Einfluß zu nehmen, und die Lehrer wissen das zu schätzen; sie streben vielmehr an, ihre Schule vom Umfeld abzukapseln, weil sich auf diese Weise der fremdbestimmte Rahmen des Unterrichts leichter erhalten läßt.

4. Die Situation ausländischer Schüler im Unterricht

Für die ausländischen Schüler ist eine Ausnahme in bezug auf den fixierten Rahmen nicht vorgesehen. Daraus müssen für den Unterricht selbst sowie für die ausländischen Schüler erhebliche Schwierigkeiten entstehen. Diese beginnen im sprachlichen Bereich, da ohne eine gemeinsame Unterrichtssprache das gemeinsame Handeln nicht gelingen kann. Um Sprachdefizite ausländischer Schüler zu verringern und sie auf den Unterricht mit deutschen Schülern vorzubereiten, wurden die bereits erwähnten Vorbereitungsklassen eingeführt. Probleme re-

sultieren aber auch aus der Unterrichtsorganisation – z.B. dem koedukativen Sportunterricht – und einzelnen Unterrichtsfächern – z.B. Biologie- und Sexualkundeunterricht; denn die Eingliederung der ausländischen Schüler vollzieht sich keineswegs in allen Fällen ohne deren Widerstand, der sich in einzelnen Fächern wie auch generell artikulieren kann: "In der Schule ist das Tragen von Kopftüchern im Klassenraum per Hausordnung verboten. Drei Mädchen ziehen ihr Kopftuch immer sofort wieder an, wenn sie auf den Pausenhof gehen" (*Herwartz-Emden/Kosche-Nombamba/Merkens* 1983, S. 12). Gegen solche als restriktiv empfundenen Maßnahmen können die Schülerinnen Unterstützung aus der eigenen ethnischen Gruppe erfahren: "Die Imans kämen in die Schule und präsentierten ein Gerichtsurteil, das bestätige, daß das Tragen der Kopftücher religiös motiviert sei und nicht verboten werden dürfe" (ebda., S. 12). Ein anderes Beispiel für den Widerstand türkischer Mädchen berichtet eine Lehrerin: "Einige Mädchen drehten sich im Biologieunterricht immer dann um und murmelten Gebete, wenn über den Menschen gesprochen werde" (ebda., S. 12). Eltern fürchten vor allem um die Unberührtheit ihrer Töchter (vgl. *Behlen u.a.* 1983, S. 32), eine Angst, die in bezug auf die Schule aus der Perspektive der Eltern so unbegründet nicht ist, wenn man bedenkt, daß vereinzelt Mädchen sich ihre Privatpost über die Schuladresse zusenden lassen, um sich der Kontrolle durch die Eltern zu entziehen (vgl. hierzu *Herwartz-Emden/Kosche-Nombamba/Merkens* 1983, S. 22).

Es versteht sich von selbst, daß nicht alle ausländischen Schüler gleichmäßig von solchen Problemen betroffen sind, deshalb darf diese Aufzählung auch weder als ausländertypisch noch als abschließend betrachtet werden, sie ist nur insofern typisch, als sie Schwierigkeiten enthält, von denen ausländische Schüler wahrscheinlicher betroffen sind als ihre deutschen Mitschüler. Trotz dieser Einschränkung läßt sich aber schon eines der Kernprobleme für ausländische Schüler im Unterricht fixieren: Weil die subjektive Handlungsperspektive der Interaktionspartner durch die jeweilige individuelle Lebensgeschichte geprägt wird (vgl. *Gebauer u.a.* 1977, S. 17) und dennoch der fremdbestimmte Zielbezug des Unterrichts nicht aufgegeben werden kann, wenn deutsche und ausländische Schüler gemeinsam unterrichtet werden (für deutsche Schüler würden sonst erhebliche Nachteile entstehen – z.B. beim Wechsel auf andere Schularten am Ende der Grundschule -), sind ausländische Schüer im Unterricht mit einer für sie nur schwer zu bewältigenden Situation konfrontiert. Ihre Erwartungen an Schule und Unterricht treffen auf eine Wirklichkeit des Unterrichtens, die sie und ihre Familien überfordert und Anpassungsleistungen nur von ihnen erwartet. Nimmt man die Forderung Schleiermachers

563

(1964) hinzu, daß die Erziehung nie die Gegenwart zugunsten der Zukunft vernachlässigen, sich allerdings auch nicht auf die Gegenwart beschränken darf, dann zeigt sich bei den ausländischen Schülern ein besonders großes Defizit, weil ihre Gegenwart, vermittelt über ihre subjektive Lebensgeschichte, für den Unterricht nicht relevant wird. Das Problem für ausländische Schüler im Unterricht besteht, so betrachtet, darin, daß ihre Gegenwart und ihre Geschichte, aus der die Gegenwart sich entwickelt hat, nicht genügend berücksichtigt werden; sie werden vielmehr wie deutsche Schüler mit Sprachschwierigkeiten behandelt, weshalb sich alle Maßnahmen darauf beschränken, diese Sprachschwierigkeiten zu mildern bzw. zu beseitigen. Sie werden teilweise mit Unterrichtsinhalten, teilweise mit Sozialformen des Unterrichts konfrontiert, die ihren eigenen Normen, Verhaltenserwartungen und Erfahrungen in der ethnischen Gruppe widersprechen. Das darf nicht dahin mißverstanden werden, daß man für türkische Schüler ein Sondercurriculum entwickeln müsse, was im übrigen, wie bereits erwähnt wurde, auch keineswegs dem Willen aller türkischen Eltern entspräche. Es muß türkischen Schülern im Rahmen der Schule aber die Gelegenheit geboten werden, sich mit ihren eigenen Erfahrungen sowie den Verhaltenserwartungen ihrer Gruppe konstruktiv auseinanderzusetzen. Das läßt sich auf der Ebene der Unterrichtsinhalte teilweise ohne eine Veränderung der Rahmenrichtlinien bzw. Lehrpläne realisieren, indem an Stellen, an denen das möglich ist – in Erdkunde, Geschichte, Deutsch, Musik z.B. –, Themen im Unterricht gewählt werden, die auch an die Erfahrungswelt türkischer Kinder anknüpfen: ökonomische Ursachen der Migration, türkische Märchen und Literatur, Geschichte des Verhältnisses von Orient und Okzident, türkische Musik, Geographie der Türkei, türkische und deutsche Landeskunde im Vergleich etc. bilden solche Themenbereiche. Stoffe dieser Art ermöglichen erst, wenn eine Beziehung zur Situation im Gastland hergestellt wird, die lebendige Auseinandersetzung mit der Tradition der ethnischen Gruppe (sie dürfen nicht im Sinne von Folkloren mißverstanden werden). Das könnte wahrscheinlich am leichtesten gelingen, indem gemäß einem Vorschlag von *Gebauer u.a.* (1977) der Unterricht von Schülern und Lehrern gemeinsam geplant wird, was auch helfen könnte, den notwendigen gemeinsamen Zielbezug zu sichern.

Soll verhindert werden, daß Maßnahmen dieser Art nur instrumentell als eine Möglichkeit betrachtet werden, den Unterrichtserfolg zu verbessern, sie vielmehr die Entfaltung der Persönlichkeit des Schülers fördern sollen, dann reicht die bisherige Beschreibung nicht aus, weil die Einbettung in ein Bildungskonzept fehlt. Bildung läßt sich im

Anschluß an *Adorno* (1979, S. 95) als einen Prozeß begreifen, bei dem Formen und Geformtsein zueinander in ein dialektisches Verhältnis treten, sie darf vor allem nicht zur Anpassung an Bestehendes degenerieren (vgl. *Schleiermacher* 1964): dann darf das Ziel des Unterrichtens der Kinder von Arbeitermigranten im deutschen Schulsystem nicht in deren einfacher Assimilation gesehen werden, weil das den untauglichen Versuch darstellen würde, bei vielen von ihnen die jeweilige individuelle Lebensgeschichte abzuschneiden, sondern die Kinder müssen in den Unterricht einen Teil ihrer Tradition, ihres Wissens, einbringen können – von ihren Eltern bzw. der ethnischen Gruppe übernommen – und nicht zum Bruch mit ihrer bisherigen, in vielen Fällen kulturell anders geprägten familialen bzw. ethnischen Umwelt getrieben werden, was nicht zuletzt auch einen Verlust an gewonnener Identität (*Mead* 1975) bedeuten würde. Sie müssen vielmehr die Gelegenheit erhalten, ihre Lebensgeschichte, die Traditionen der Gruppe partiell in den Unterricht einzubringen. Auf diese Weise können Schule und Unterricht ihrem Auftrag gerecht werden, allen Schülern die Chance zur Entfaltung ihrer Begabungen zu geben (vgl. *Schleiermacher* 1964; *Deutscher Bildungsrat* 1970). Dieser Anspruch läßt sich unter den bestehenden Bedingungen nur schwer realisieren, wobei man nicht übersehen darf, daß mögliche Ansätze, die sich vor allem in Grundschulen relativ einfach verwirklichen lassen, wie offener Unterricht (vgl. z.B. *Benner/Ramseger* 1981) oder Projektunterricht, leicht auf das Unverständnis türkischer Eltern treffen, die Schule häufig als eine Institution ansehen, in der die Schüler diszipliniert nach Plan lernen, und deshalb moderneren Formen des Unterrichts mißtrauisch bis ablehnend gegenüberstehen (vgl. 2. Zwischenbericht 1983); *Herwartz-Emden, Kosche-Nombamba/Merkens* 1983). Dem korrespondiert die Klage deutscher Lehrer über Disziplinschwierigkeiten bei türkischen Schülern[5]. DieserWiderspruch im disziplinarischen Bereich wird in vielen Fällen nochdadurch verschärft, daß progressiv orientierte deutsche Lehrerinnen auf Kinder treffen, die während ihrer Primärsozialisation gelernt haben, sich an patriarchalischen Normen innerhalb eines patrilinearen Familiensystems auszurichten[6]; d.h. im Unterricht prallen auf der personalen Ebene Gegensätze aufeinander, die bisher in ihrer Auswirkung noch nicht untersucht worden sind.

In Rahmenrichtlinien und Lehrplänen wird die Anwesenheit einer großen Anzahl von türkischen Schülern bisher nicht zur Kenntnis genommen; d.h. aber, daß ein systematischer Beitrag zur Integration türkischer und deutscher Schüler im Unterricht nicht zu erwarten ist, weil weder die Lebenswelt der türkischen Schüler, ihre Gegenwart, noch die Lebenswelt der deutschen und türkischen Schüler, das, was

man als das Gemeinsame ihrer Gegenwart kennzeichnen muß, im Unterricht systematisch präsent werden, sie können nur akzidentiell bei einzelnen Schulversuchen, in Unterrichtssttunden das Handeln im Unterricht bestimmen. Das bedeutet, daß man sich in vielen Unterrichtsstunden auf die Funktion des Stoffvermittelns, des Zuweisens von Chancen und damit des Selegierens von Schülern beschränkt und in der Schule ein besonderer Auftrag, bei der Integration von Minorität und Majorität mitzuwirken, nicht wahrgenommen wird. Im Unterricht wird somit systematisch keine Sensibilität für das Anderssein türkischer Kinder entwickelt. Das zeigt sich schon beim Widerspruch der Erwartungen in bezug auf die Form des Unterrichts, wenn türkische Eltern die mangelnde Disziplin, deutsche Lehrerinnen und Lehrer aber die Autoritätserwartungen türkischer Eltern und Schüler beklagen (vgl. 2. Zwischenbericht 1983). Gerade an diesem Punkt offenbart sich auch ein interessanter Widerspruch in der Bewertung der Arbeit von Lehrern: Türkische Eltern und Schüler fordern bereits auf der Grundschule die straff organisierte sowie auf Disziplin achtende Lernschule. Dem steht die Auffassung der Lehrer entgegen, die sich um einen Unterricht bemühen, der mehr auf dem spielenden Lernen aufbaut, sich kindgemäß zu orientieren versucht, gleichzeitig aber die besondere Lebenserfahrung sowie -geschichte der türkischen Kinder weitgehend ausblendet und sich auf Innerschulisches, an deutschen Normen Orientiertes zurückzieht, wodurch in gewissem Rahmen der eigene Anspruch der Lehrer konterkariert wird. Der Ausweg kann allerdings auch nicht darin bestehen, die Gegenwart der türkischen Kinder einfach absolut zu setzen. Es wird vermißt, daß ihre Gegenwart und die gemeinsame Gegenwart deutscher und türkischer Schüler den Unterricht befruchten.

Innerhalb des unterrichtlichen Rahmens muß, wenn das geändert werden soll, auf der Ebene der Ziele mehr Flexibilität ermöglicht werden, die dann auf der Ebene der Realisation wiederum Folgen haben würde: Unterricht wird häufig lehrerzentriert erteilt (vgl. *Merkens/Seiler* 1978; *Kodran/Merkens* 1981). Er richtet sich an einer bestimmten Schülergruppe, einem einzelnen Schüler oder auch einem imaginären Normalschüler aus. Dadurch fällt es schwer, Besonderheiten einzelner Schüler oder von Schülergruppen im Unterricht zu berücksichtigen. Das könnte erst mit Hilfe der Binnendifferenzierung im Unterricht erreicht werden, die allerdings nicht mit Gruppenunterricht gleichgesetzt werden darf. Binnendifferenzierung, die oft nur unecht in der Form von Förderstufen vorkommt, wenn man die Summe von Unterrichtsbeobachtungen im Schulalltag zieht, stellt ein geeignetes Mittel dar, um Schüler aus ihrer Lebensgeschichte einen Beitrag zu Unterrichtsthemen erbringen zu lassen, ihre Gegenwart also für den Unterricht nutzen zu können.

Die Gegenwart der Schüler zum Ausgangspunkt des Unterrichtens zu wählen, verlangt – damit beginnt sich der Kreis der Überlegungen zu schließen –, im Unterricht beim sozialen Umfeld der Schule anzusetzen. Hier nun ergeben sich spezifische Schwierigkeiten, wenn türkische Schüler am Unterricht teilnehmen, denn die einfachste Unterrichtsform, mit der vom sozialen Umfeld ausgegangen werden könnte, wäre die des offenen Unterrichts. Gerade türkischen Eltern aber fällt eine eigene aktive Mitarbeit in der Schule aus der Tradition ihrer Heimat schwer, was sich in Interviews mit ihnen oft in dem scheinbaren Widerspruch äußert, einerseits zwar für ihre Kinder Bildungserwartungen zu formulieren, andererseits aber kein konkretes Interesse an der Schule bzw. den Vorgängen in der Schule zu nehmen. Sie kritisieren allein, daß in der Schule zu wenig Disziplin herrsche (vgl. 2. Zwischenbericht 1983). Änderungen der Unterrichtsinhalte, -methoden oder gar Fächer werden dagegen selten gefordert. Die türkischen Eltern erscheinen so in den Augen vieler Lehrer desinteressiert[7], die nicht wahrnehmen, daß das Interesse der türkischen Eltern abstrakter bleibt, indem sie erwarten, daß ein verhältnismäßig langer Schulbesuch auch entsprechende Erfolge zeigt, wenn in der Schule richtig gehandelt wird (vgl. *Neumann* 1980). Außerdem wünschen viele türkische Eltern, wie schon ausgeführt wurde, einen disziplinierten, lernorientierten Unterricht, in dem spielerische Elemente fehlen; dem in der deutschen Schule praktizierten Unterricht in der Primarstufe stehen sie oft ablehnend gegenüber, weil nach ihrer Meinung zu wenig gelernt wird[8]. Der Anschluß an die Gegenwart muß daher über den Unterrichtsstoff und die Unterrichtsorganisation einschließlich der -methoden und -mittel erfolgen. Dabei kommt den Grundschulen eine besondere Bedeutung zu, weil in ihnen die Schülerkarriere – sieht man einmal von Vorschule und Vorklasse ab – beginnt. In den Fibeln der ersten Klasse müßten, um mit dem Einfachsten zu beginnen, auch die Namen türkischer Kinder vorkommen – warum eignet sich Ali nicht ebensogut als Name wie Susi? Wenn in einer gemischten Klasse zwei Lehrer eingesetzt werden, könnten dies ein deutscher und ein türkischer sein, damit die türkischen Kinder einen Ansprechpartner finden. Das, was als Kooperationsunterricht in Vorbereitungsklassen eingeführt wurde, könnte nunmehr, da diese Vorbereitungsklassen nicht mehr erforderlich sind, als Einrichtung in Regelklassen – nicht nur in Regelklassen mit ausschließlich türkischen Schülern – fortgeführt werden. Daraus könnte ein Anfang gewonnen werden, um an die gemeinsame Gegenwart deutscher und türkischer Schüler anzuschließen, was sich über das gemeinsame Handeln der Lehrer symbolisieren könnte. Die Lebensbedingungen der Kinder müßten also in den Unterrichtsinhalten und in den Lehrpersonen ihren Widerschein fin-

den, wenn Schule einen Beitrag zur Integration von Minorität und Majorität leisten soll.

Deutschen Kindern kann über die Anwesenheit türkischer Lehrer in ihrem Unterricht ebenfalls ein Eindruck von der gemeinsamen Gegenwart vermittelt werden. Die Binnendifferenzierung könnte sich teils ethnisch orientiert – türkische Lehrer arbeiten mit den türkischen Schülern, deutsche Lehrer mit den deutschen Schülern –, teils interethnisch vollziehen, wodurch besser auf die Erfahrungen und die Perspektiven der Kinder reagiert werden könnte. Wenn dann die Rahmenrichtlinien entsprechend geändert werden, könnte auf diesen Beginn in den weiteren Schuljahren systematisch aufgebaut werden. Schulen würden auf diese Weise, da die Integrationsbemühung zum Kern der pädagogischen Arbeit würde, positiv in ihr soziales Umfeld hineinwirken und dadurch ihr Verhältnis zu diesem sozialen Umfeld längerfristig positiv gestalten.

570

5. Anmerkungen

1) Das Projekt wurde zwei Jahre lang von der DFG unter dem Kennzeichen Me 733-1 gefördert.

2) Quelle: Eigene Interviews mit dem Kollegium einer Grundschule in einem Schuleinzugsgebiet mit sehr hohem Ausländeranteil.

3) Die Datierung mag bestritten werden, wenn man sich erinnert, daß bereits *Comenius* (1970, S. 122) die gemeinsame Unterweisung einer großen Schülerzahl wünschte und dabei auch ein differenziertes Modell für die Vermittlung des Stoffes an die Schüler entwickelt hatte.

4) Quelle: Interviews mit den gesamten Kollegien zweier Berliner Grundschulen im Rahmen des Projektes SISU.

5) Quelle: Interviews mit den gesamten Kollegien zweier Grundschulen in Berlin.

6) Dieser Widerspruch veranlaßte eine Lehrerin zu der Äußerung, sie ließe sich doch von den türkischen Kindern im Unterricht nicht in ihren Ansichten und Einstellungen beeinflussen, d.h. sie erwartete eine einseitige Anpassung der türkischen Kinder. Quelle: Eigenes Interview.

7) Quelle: Interviews mit Lehrern im Rahmen des Projektes SISU: "Die interessieren sich doch gar nicht für Schule", wurde hier von vielen Lehrern formuliert.

8) Quelle: Eigene Interviews. Ein Vater formulierte seine enttäuschte Erwartung so: Sein Sohn besuche nunmehr drei Jahre die Schule. Wenn er nur jeden Tag zehn Worte deutsch gelernt hätte, müsse er doch die deutsche Sprache beherrschen. Das sei aber keineswegs der Fall. Damit stand für ihn das Versagen der deutschen Schule fest.

6. Literaturverzeichnis

Abschlußbericht des Projektes SISU. Berlin 1984.

Adorno, T.W.: Theorie der Halbbildung. In: Adorno, T.W.: Soziologische Schriften Bd. 1, stw Bd. 306. Frankfurt 1979, 93-121.

Behlen, F.; Herwartz-Emden, L.; Kosche-Nombamba, G.; Merkens, H.: Auswertung der Interviews mit Mitarbeitern von Institutionen im sozialen Umfeld von Schulen. Projekt SISU, Arbeitsbericht Nr. 3. Berlin 1983.

Behlen, F.; Wolfslast, O.: Befragung deutscher Anwohner zum Verhältnis von Schule und sozialem Umfeld. Projekt SISU, Arbeitsbereicht Nr. 4.Berlin 1983.

Benner, D.; Ramseger, J.: Wenn die Schule sich öffnet. Erfahrungen aus dem Grundschulprojekt Giebenbeck. München 1981.

Bronfenbrenner, U.: Ansätze zu einer experimentellen Ökologie menschlicher Entwicklung. In: Orter, R. (Hrsg.): Entwicklung als lebenslanger Prozeß. Hamburg 1978.

Bronfenbrenner, U.: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart 1981.

Comenius, J.A.: Große Didaktik. Düsseldorf 1970.

Deutscher Bildungsrat: Strukturplan des Bildungswesens. Stuttgart 1970.

Gebauer, M.; Holefleisch, U.; Niessen, M.; Seiler, H.; Vogelsberg, R.: Praxis der Unterrichtsvorbereitung – Ein Studienbuch. Stuttgart 1977.

Griesel, H.: Leistungsforderung und ihre unerwünschten Nebeneffekte im Mathematikunterricht. In: Beckmann, H.-K. (Hrsg.): Leistung in derSchule. Braunschweig 1978, 59-73.

Herwartz-Emden, L.; Kosche-Nombamba, G.; Merkens, H.: Schule und ausländische Schüler. Einige Charakteristika des Verhältnisses von Schulen zu ihren ausländischen Schülern. Projekt SISU, Arbeitsbericht Nr. 1. Berlin 1983.

Hoffmann-Nowotny, H.J.: Soziologie des Fremdarbeiterproblems.Stuttgart 1973.

Horkheimer, M.; Adorno, T.W.: Dialektik der Aufklärung. Amsterdam 1965.

572

Kodran, R.; Merkens, H.: Unterrichten in Grundschulklassen mit einem hohen Anteil türkischer Schüler. In: Unterrichtswissenschaft, 9 (1981) 2, 131-142.

Kodran, R.; Kosche-Nombamba, G.; Maiwald, R.; Merkens, H.; Smits, N.: Unterricht in Klassen mit hohem Ausländeranteil. Beobachtungen an Berliner Grund- und Hauptschulen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 27 (1981), 925-939.

Maier, H.: Eindeutschung um jeden Preis? Gegen ein spätnationalistisches Konzept unserer Schul- und Ausländerpolitik. In: Ausländerkinder in Schule und Kindergarten, 1 (1980), 10-11.

Mead, G.H.: Geist, Identität, Gesellschaft. stw Bd. 28. Frankfurt 1975.

Merkens, H.: Erfordernis und Grenzen ausländerthematischer Spezialisierung in der Schulpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 18. Beiheft (1983), 283-291.

Merkens, H.: Kinder türkischer Eltern im deutschen Schulsystem – die bisher kaum gelungene Integration, dargestellt am Beispiel Berlin. Ms.

Merkens, H.; Seiler, H.: Interaktionsanalyse. Stuttgart 1978.

Neumann, U.: Erziehung ausländischer Kinder. Erziehungsziele und Bildungsvorstellungen in türkischen Arbeiterfamilien. Düsseldorf 1980.

Petrat, G.: Schulunterricht. Seine Sozialgeschichte in Deutschland. München 1979.

Schmude, J.: Das Scheitern wird vorprogrammiert. In: Ausländerkinder in Schule und Kindergarten, 1 (1980), 12-13.

Zapf, W.; Brachtl, W.: Gastarbeiter und deutsche Bevölkerung. In: Glatzer, W.; Zapf, W. (Hrsg.): Lebensqualität in der Bundesrepublik. Darmstadt 1984.

1. Zwischenbericht für das Projekt SISU. Berlin 1982.

2. Zwischenbericht für das Projekt SISU. Berlin 1983.

Gerhard Seidel

Zur Forschungslogik von Strukturmodellen

Zusammenfassung:

Was leisten latente Strukturmodelle wie z.B. LISREL für die Prognosepraxis? Geht man nach den üblichen Maßen für die Treffsicherheit, so bringen sie im allgemeinen im Vergleich zu den klassischen Regressionsanalysen keinen Gewinn. Dafür können sie aber – richtig eingesetzt – den Anwendungsbereich prognostischer Verfahren erweitern. In diesem Sinne können sierobuster in der praktischen Anwendung sein als Modelle ohne latente Variablen.

Summary:

Is there any gain in predictive validity by using latent structure models, as LISREL? If validity is measured in terms of explained variance, there is no gain in predictive precision compared with classical regression models. But latent structivemodels are applicable in a broader field of experience and are more robust.

Strukturmodelle – genauer latente Strukturmodelle – beschreiben in mathematischer Form Beziehungen zwischen beobachtbaren Variablen, indem sie zusätzlich hypostasierte Strukturvariablen in das Beziehungsgefüge einbeziehen. Diese Strukturvariablen gelten als prinzipiell oder vorläufig nicht beobachtbar und werden auch als latente Variablen bezeichnet. Beobachtbare Variablen werden hingegen manifest genannt.

Die Psychologie und die Erziehungswisenschaft, welche bei vielen ihrer Forschungsgegenstände nicht ohne Dispositionsbegriffe auskommen – Begabung, Fähigkeiten,Interesse, Motivation, Einstellung, Leistungsstand –, haben schon früh Strukturmodelle in ihr Forschungsinstrumentarium aufgenommen. Am auffälligsten sind vielleicht die verschiedenen Spielarten der Faktoranalyse. So wird in der faktoranalytischen Betrachtung die Intelligenz als eine nicht direkt beobachtbare mehrdimensionale Größe vorgestellt. Sie wird, z.B. als Fähigkeitsraum beschrieben, in dem die Individuen verortet werden können. Die Fähigkeiten sind latente Variablen, die mit Hilfe eines geeigneten Rechenverfahrens aus Reaktionen auf vorgegebene Aufgaben – manifesten Variablen – erschlossen werden können. Aber bereits das bekannte Grundmodell der klassischen Teststatistik zerlegt mit der Formel

beobachteter Testwert = wahrer Testwert + Meßfehler

eine manifeste Variable in zwei latente Variablen.

Kausalanalyse und Prognose

Seit dem Ende der sechziger Jahre werden u.a. mit dem Aufkommen der konfirmatorischen Faktoranalyse, dem LISREL-Verfahren und verschiedener Pfadanalysen latente Modellvariablen mehr und mehr auch in einem Bereich verwendet, der traditionell im wesentlichen ohne hypostasierte Modellteile auskam: der Kausalanalyse und der Prognose.

Verfahrenstechnisch gehen diese beiden Problembereiche unmittelbar ineinander über. Es liegen zwei Mengen von beobachtbaren Variablen vor. Die Variablen der einen Menge heißen bedingende Variablen oder Prädiktoren, die der anderen Menge bedingte Variablen oder Kriteriumsvariablen. In der Kausalanalyse spricht man auch von unabhängigen und abhängigen Variablen, ein Begriffspaar, welches auf die Manipulierbarkeit der bedingenden – unabhängig wählbaren – Variablen im Experiment abhebt. Das Ziel der Kausalanalyse ist es, mathe-

matische Funktionen anzugeben, welche mit möglichst geringen Abweichungen die bedingten Variablen durch die bedingenden auszudrücken vermögen. Bekanntlich sind Varianzanalyse und Regressionsanalyse statistische Verfahren, die solches mit Hilfe von linearen Funktionen leisten.

Um diese Funktionen zu finden, braucht man Stichproben von Beobachtungseinheiten – z.B. Versuchspersonen – bei denen bedingende und bedingte Variablen simultan oder nacheinander beobachtet worden sind. Wir nennen sie in Anlehnung an die psychologische Testtheorie Eichstichproben. Die Präzisierung der Funktionen geschieht dann durch Optimierungsverfahren wie das Kleinste-Quadrate-Verfahren, das Maximum-Likelihood-Verfahren, Bayes-Schätzungen oder Minimax-Lösungen. Bei aller Verschiedenheit haben solche Verfahren eines gemeinsam, es wird versucht, die Vorhersagefunktionen so zu präzisieren, daß die Übereinstimmung zwischen Vorhersage und dem in der Eichstichprobe beobachteten Kriterium möglichst groß wird. Die Verfahren unterscheiden sich durch die Definition der Vorhersagegenauigkeit und in wahrscheinlichkeitstheoretischen Annahmen.

Ein wichtiges Ergebnis einer jeden solchen Analyse ist neben der Präzisierung der Vorhersagefunktion eine Abschätzung des Vorhersagefehlers, sei es, daß man dessen Variabilität beschreibt, sei es, daß man Wahrscheinlichkeitsaussagen über Trefferquoten macht.

Die Lösung des Prognoseproblems besteht nun schlicht in der Anwendung der gefundenen Vorhersagegleichungen auf neue Fälle, in denen nur die Prädiktoren bekannt sind. Man darf offenbar nur dann hinreichend befriedigende Vorhersagen erwarten, wenn die Eichstichprobe "repräsentativ" für die Anwendungsfälle ist. Eine hohe Vorhersagegenauigkeit in einer Eichstichprobe, ist also zwar eine notwendige Bedingung für die Qualität von Vorhersagefunktionen, aber keineswegs eine hinreichende. Es muß hierfür die Generalisierbarkeit des Eichstichprobenergebnisses auf den Anwendungsbereich hinzukommen.

Von einem weitverbreiteten wissenschaftstheoretischen Standpunkt aus ist die Fähigkeit einer Wissenschaft, zutreffende Vorhersagen zu machen, der zentrale Indikator für ihre Leistungsfähigkeit – wenn nicht gar für den Erkenntnisgewinn schlechthin. Wir fragen unter diesem Gesichtspunkt, in welcher Weise und in welchem Umfang latente Strukturmodelle zur Verbesserung von Vorhersagen beizutragen vermögen.

576

Strukturvariablen und prognostische Treffsicherheit

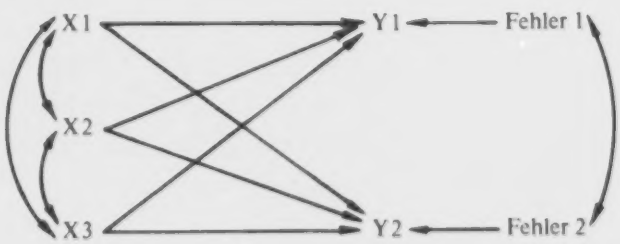
Es ist den Statistikern seit langem bekannt, daß man in der Regressionsanalyse durch die Hinzunahme weiterer Prädiktorvariablen die Vorhersagegenauigkeit in einer Eichstichprobe – ausgedrückt etwa durch einen multiplen Korrelationskoeffizienten – fast beliebig steigern kann. Die zusätzlichen Variablen brauchen noch nicht einmal auf neuen Messungen zu basieren – man kann durch Produktbildung und ähnliche mathematische Operationen einfach neue Variablen aus vorhandenen erzeugen. Sie können sogar reine Zufallsgrößen sein. In jedem Fall werden bei den genannten Anpassungsoptimierungen alle, auch zufällig auftretende Korrelationen "mitverwertet", so daß praktisch immer eine Steigerung der angezeigten Vorhersagegüte erreicht wird. Bekanntlich bedarf es ausgeklügelter statistischer Techniken, um hier die Spreu vom Weizen zu trennen.

Man sollte also erwarten, daß durch die Einführung latenter Variablen in ein Modell sich die Vorhersagegüte zumindest in der Eichstichprobe ebenso steigern ließe. Dies trifft aber nicht zu. Häufig sinkt die, wie immer gemessene, Vorhersagequalität in der Eichstichprobe sogar.

Ein einfaches Beispiel möge genügen. Die Daten stammen von Finn (1974) und werden zitiert nach *K.G. Jöreskog* und *D. Sörbom* (1981). Untersucht wurde der Zusammenhang zwischen durchschnittlichen Schulnoten in Pflichtfächern (Y1) bzw. Wahlfächern (Y2) und drei Prädiktoren, welche alle im vorangegangenen Schuljahr erhoben worden waren, einem allgemeinen Schulleistungstest (X1), dem Intelligenzquotienten (X2) und einem Schulmotivationstest (X3).

Das Modell ohne explizite latente Variablen ist eine übliche multivariate Regressionsanalyse. Im Pfaddiagramm wird sie wie folgt dargestellt:

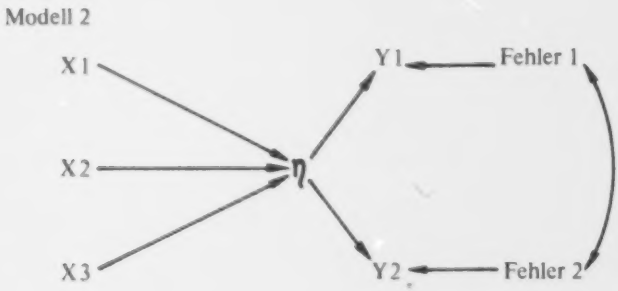
Modell 1



Die Pfeile deuten einen linearen (kausalen) Zusammenhang an.
Die Doppelpfeile stehen für Kovariationen zwischen den Variablen.

Mit den Daten von Finn erhält man als Maß für die Güte der Vorhersage eine multiple Bestimmtheit von 0,85. (Die Vorhersage ist perfekt, wenn das Maß den Wert 1 annimmt, es ist keine Vorhersage möglich, wenn der Wert 0 wird.)

Wir unterstellen nun, daß den beiden Schulleistungsmaßen eine allgemeine Leistungsfähigkeit zugrunde liegt, die durch eine latente Variable dargestellt sein soll, und daß diese die einzelnen Schulnoten, abgesehen von zufälligen Schwankungen oder Meßfehlern, bestimmt hat. Dann erhalten wir ein Modell, welches durch das nachfolgende Pfaddiagramm wiedergegeben wird:



Rechnet man die Finnschen Daten mit diesem Modell durch, so erhält man als multiple Bestimmtheit den niedrigeren Wert 0,77. Und dieses Ergebnis ist bei näherem Zusehen nicht einmal überraschend. Im zweiten Modell steckt nämlich eine etwas strengere Hypothese als im ersten. Während das erste Modell weitgehend offen läßt, wie die unabhängigen Variablen auf die verschiedenen Kriterien wirken – möglicherweise in unterschiedlicher Weise –, behauptet das zweite Modell, daß die Wirkung über ein "Konglomerat" aus Vorwissen, Intelligenz und Schulmotivation läuft. Strengere Annahmen über die Wirklichkeit werden naturgemäß leichter widerlegt und führen im allgemeinen zu schlechteren Anpassungen des Modells an die beobachtete Wirklichkeit.

Obgleich die Auswirkungen der Einbeziehung von latenten Variablen in ein Modell auf die Treffsicherheit von Prognosen in der Stich-

probe sehr stark vom jeweiligen Modell abhängen, so ist doch unser Beispiel typisch für viele Fälle. Mit der Einführung latenter Variablen werden gleichzeitig Hypothesen über den Zusammenhang zwischen den beobachtbaren Größen in das Modell hineingesteckt. Solche Hypothesen schränken die "Anpassungsfähigkeit" des Modells an beobachtete Daten ein. Die Folge ist ein Absinken der Maße für die prognostische Treffsicherheit, immer bezogen auf die Eichstichprobe.

Ein Exkurs zu Galilei

Es ist reizvoll sich vorzustellen, wie Galileo Galilei bei der Untersuchung des Phänomens fallender Körper vorgegangen wäre, wenn er einen ordentlich ausgebildeten Statistiker unserer Tage zu Rate gezogen hätte. Der hätte ihm wahrscheinlich geraten, die möglichen Bedingungen, für die verschiedenen Arten des Fallens von Körpern zu sammeln, diese Bedingungen so zu beobachten, daß Meßdaten entstehen, eine Eichstichprobe aus der "Population" möglicher fallender Körper zu ziehen, um dann über ein regressionsanalytisches Verfahren den Zusammenhang festzustellen zwischen den bedingenden Variablen, sagen wir Masse, spezifisches Gewicht, Rauhigkeit der Oberfläche, Rotationsmomente, Dichte des durchfallenen Mediums usw. und den Meßdaten der Bewegung, Geschwindigkeit, Beschleunigung usw. Ich bin sicher, daß Vorhersagefunktionen dabei entstanden wären, die hervorragende Prognosen erlaubt hätten. Ich bezweifle aber, ob Galilei auf diesem Weg zum Begriff des freien Falls gekommen wäre.

Ich will auch nicht behaupten, daß die Verwendung latenter Variable automatisch zur Entdeckung des Fallgesetzes geführt hätte. Immerhin jedoch zerlegte Galilei die Fallbewegung in zwei hypothetische Komponenten: in eine Komponente, die den freien Fall unterstellt und eine, die auf den Widerstand des durchfallenen Mediums zielt. Wenn man so will, hat er damit ein Modell mit zwei Gruppen von latenten Strukturvariablen aufgestellt.

Die Hypothese vom freien Fall war kühn, glaubte doch eine Reihe der gelehrten Zeitgenossen noch an das Gesetz vom "horror vacui", an die Unmöglichkeit eines leeren Raumes. Es war auch keineswegs ersichtlich, ob und wie die gedachten Komponenten zu einer präziseren Beschreibung alltäglich beobachtbarer Phänomene führen sollten. In den "discorsi" schreibt Galilei: "Die bisher von mir vorgebrachten Fragen und insbesondere die über die Bewegung der Körper, die, wenn auch noch so verschieden, doch keinen Unterschied in der Geschwindigkeit beim Falle zeigen, so daß vielmehr alle mit gleicher Ge-

schwindigkeit sich bewegen, sofern nur dieser Gewichtsunterschied in Frage kommt; diese Lehre, sage ich, ist vollkommen neu und auf den ersten Anblick recht unwahrscheinlich, so daß wenn man sie nicht genug aufhellen und klarer als die Sonne erscheinen lassen könnte, es besser wäre, sie zu verschweigen als ihr Ausdruck zu geben; ..." (*Galilei*, 1638, herausgegeben von A. von Oettinger 1964).

Der Zweifel bleibt, ob Galilei von unserem Statistiker etwas hätte lernen können. Umgekehrt aber hätte der Statistiker vielleicht lernen müssen, daß die Verwendung von latenten Strukturvariablen klarer theoretischer Begründung bedarf – der Anstrengung des Begriffs, wie Hegel sagt.

Leistungen von latenten Strukturmodellen*

In einem Übersichtsartikel führt *Z. Griliches* (1974) einige Gründe für die Verwendung von latenten Strukturvariablen auf.

1. Latente Strukturvariablen können eingesetzt werden, um Meßfehler explizit in ein Modell einzuführen. Genau genommen ist der in jeder Regressionsanalyse eingeplante Fehlerterm (als Meßfehler oder als Vorhersagefehler) eine latente Variable. Gemeint sind hier allerdings Modelle, in denen entweder Meßfehler bei den Prädiktoren angenommen werden oder in denen die Meßfehler besondere Strukturmerkmale aufweisen. Ein Beispiel für den letztgenannten Fall: Ein Schulleistungstest soll validiert werden. Er setzt sich aus mehreren Untertests zusammen. Nach der klassischen Testtheorie sind bei einer Versuchsperson die Meßfehler für die Untertests stochastisch unabhängig. Dies ist eine Annahme, die vermutlich nicht sehr nahe an die Wirklichkeit herankommt. Tatsächlich dürfte über Motivationseffekte und ähnliche Phänomene die Unabhängigkeit erheblich gestört sein. Will ein Untersucher die Abhängigkeiten der Fehler voneinander in sein Modell einbeziehen, so muß er die Strukturen vorgeben, in welche die latenten Fehlervariablen eingebettet sind.

2. Latente Strukturvariablen dienen zur Darstellung hypothetischer Konstrukte über einen Sachverhalt. Sie können damit Träger für die zugrundeliegende Theorie werden.

Es ist fast selbstverständlich, hat sich aber im sozial-wissenschaftlichen Forschungsbetrieb noch immer nicht genug herumgesprochen, daß eine Theorie, auch wenn sie lokal auf einen engeren Sachverhalt bezogen bleibt, nicht eine Erklärung ad hoc für irgendwelche Phäno-

580

mene sein soll, sondern als Brücke zum gesamten Wissen über einen Sachbereich dient und deshalb aus diesem Wissen abgeleitet sein muß. Wenn eine solche Brücke als tragfähig nachgewiesen ist, dann bieten hypothetische Konstrukte die Möglichkeit, Ergebnisse anderer empirischer Untersuchungen mit in ein Modell einzubeziehen, vorausgesetzt, daß diese fremden Untersuchungen mit demselben Konstrukt gearbeitet haben, mögen sie auch in anderen Untersuchungsteilen ganz anders aussehen.

Eine ungeheuere Vielzahl von empirischen Untersuchungen der Sozialwissenschaften, der Psychologie und der Erziehungswissenschaft stehen da wie die Monaden in Leibnitzens Kosmos, fensterlos. Nicht, daß die Autoren bei der Veröffentlichung nicht ihrer allseitigen Belesenheit beredten Ausdruck verleihen könnten. Die Untersuchungen selber aber und ihre statistische Auswertung sind dann doch so geraten, als gäbe es die Welt darum herum nicht. Ein Beispiel hierfür ist die Verwendung von geeichten Tests als Forschungsinstrumente. Sagen wir, in einer Untersuchung über den Lerngewinn aus alternativen Unterrichtsmethoden werde ein Intelligenztest miteinbezogen, um die Randbedingung Intelligenz zu kontrollieren. Es läge nahe, die in oft sehr umfassenden Validierungsstudien erarbeiteten Kennwerte über Meßfehlervarianzen direkt in den statistischen Auswertungsplan mit einzubringen, wenn die Validierungsstudien als repräsentativ für die vorliegende Untersuchung angesehen werden kann. Häufig geschieht dies aber nicht. Man macht eine Regressionsanalyse oder eine Varianzanalyse und berechnet sich dabei die Kennwerte praktisch noch einmal – und zwar aufgrund einer oft unzureichend kleinen Stichprobe. Hier und in ähnlich gelagerten Fällen könnte durch Übernahme von hypothetischen Konstrukten in das eigene Modell ein ergebnisstabilisierender Informationsfluß zwischen den Untersuchungen erreicht werden.

3. Einem mehr technischen Zweck können latente Variablen bei der Erstellung von Modellen zur Formulierung von nicht-linearen Beziehungen und von Wertebereichsbeschränkungen dienen. Hierüber haben u.a. *Seidel* (1982) und *Rindskopf* (1984) berichtet.

Noch einmal: Strukturmodelle und prognostische Treffsicherheit

Daß Strukturmodelle nicht unmittelbar zur Erhöhung der Treffsicherheit von Prognosen führen, dürfte aus dem vorausgegangenen Text klar geworden sein. Freilich, wir reden hier immer von der Treff-

581

sicherheit in der Eichstichprobe. Und zwischen der Treffsicherheit in der Eichstichprobe und der Treffsicherheit im Anwendungsfall kann ein erheblicher Unterschied bestehen. Die Gleichsetzung der beiden in den Prognosetheorien beruht auf einem statistischen Schluß. Dieser Schluß ist gerechtfertigt, wenn die Eichstichprobe für die Anwendungsfälle "repräsentativ" ist.

Man kann den Begriff repräsentativ in einem schlicht stichprobentechnischen Sinne auffassen. Dann ist in einem einfachen Ziehungsmodell eine Stichprobe S genau dann repräsentativ für eine Menge M von Beobachtungseinheiten, wenn die Menge S durch ein Zufallsverfahren aus der Menge M gezogen wurde. Tatsächlich ist allerdings eine solche Definition bei Prognoseproblemen kaum einmal brauchbar. Hat man doch selten die Menge M fest definiert vorliegen; auch will man ja Prognoseverfahren für eine meist nur unklar bestimmte Zukunft entwickeln. Unter diesem Gesichtspunkt ist eine rein stichprobentheoretische Betrachtung wenig wirklichkeitsgerecht.

Es ist hier nicht der Ort, den Gedanken weiterzuspinnen. Ich will aber einige wenige Beispiele nennen, die die Repräsentativität – wie immer verstanden – offensichtlich erheblich beeinträchtigen können.

– Die Randbedingungen im Anwendungsfall können erheblich anders sein als bei der Untersuchung der Eichstichprobe. Beispielsweise werden Schulleistungstests sehr oft in Klassenzimmern geeicht. Werden sie dann in der Einzelberatung eingesetzt, so kann sich dies auf die Ergebnisse auswirken. Zu den Randbedingungen zählen auch alle Eigenschaften von Versuchspersonen, die nicht kontrolliert wurden. Sie können die Population "inhomogen" bezüglich der Vorhersagefunktionen machen.

– In der Anwendung stehen Kriterien im Mittelpunkt des Interesses, die in der Eichstichprobe entweder nicht vorhanden waren oder vielleicht nur in ähnlicher Form auftraten. Das Problem ist den Testpsychologen seit langem bekannt. Ein Beispiel: die Berufseignung – sagen wir für den Medizinerberuf – soll prognostiziert werden. Das Kriterium wäre hier ein Maß für den Berufserfolg von Medizinern. Aber die Diskussion über mögliche Indikatoren des Berufserfolgs zeigt sehr rasch, daß ganz verschiedene, zum Teil unverträgliche Zielvorstellungen bestehen. Und selbst dort, wo man sich auf ein Zielkriterium einigen könnte, würde sehr schnell wieder Unsicherheit über die "richtigen" Indikatoren aufkommen. Empirische Untersuchungen, die zur Validierung von Eignungsprognosen herangezogen werden können, erscheinen in einem so gelagerten Beispiel immer unzureichend, so-

582

wohl für die Aufstellung von Vorhersagefunktionen als auch für die Abschätzung des Vorhersagefehlers.

– Während in der Eichungsphase von Prognoseinstrumenten oftmals erhebungsökonomische Gesichtspunkte eine geringe Rolle spielen, so daß man etwa dazu neigt, viele Kriteriumsvariablen heranzuziehen, muß die Prognosepraxis oft mit gekürzten Testbatterien, mit unvollständig erhobenen Datensätzen und ähnlichen Informationsdefiziten auskommen. So entsteht oft eine schwer abschätzbare Diskrepanz zwischen den hohen Versprechungen über die Leistungsfähigkeit von Prognoseinstrumenten und deren Leistung in der Praxis.

Das Problem ist von vielen Forschern und Praktikern im Bereich der Humanwissenschaften erkannt, und der Ruf nach weniger störungsanfälligen, robusten Verfahren ist allenthalben zu hören.

Robuste Prognoseinstrumente

Eine Warnung: Robustheit wird oft verwechselt mit verfahrenstechnisch oder mathematisch simpel. Daß dies nicht deckungsgleich sein muß, zeigt ein einfaches Beispiel: das arithmetische Mittel und der Modalwert – der Wert, der am häufigsten besetzt ist – sind beides Kennzahlen für die zentrale Tendenz einer empirisch beobachtbaren Größe. Der Modalwert ist einfacher zu berechnen als das arithmetische Mittel. Gleichwohl läßt sich zeigen, daß – wo immer das arithmetische Mittel überhaupt berechnet werden darf – dieses weniger störanfällig, robuster ist.

Robustheit ist in der mathematischen Statistik ein geläufiger Begriff. Man bezeichnet damit die Stabilität der Ergebnisse von statistischen Verfahren gegen Abweichungen von Modellannahmen, wie z.B. Verteilungsannahmen, Annahmen über die stochastische Unabhängigkeit von Fehlertermen oder Annahmen über die Gleichheit von Fehlervarianzen. Aber dieser statistische Begriff von Robustheit deckt sicherlich nur einen Teil der hier sichtbar gewordenen Problematik ab. Denn was wir verlangen, sind Prognoseinstrumente, die in einem ausgedehnten Feld angewandt werden können.

Eine Robustheit solcher Art ist zu erreichen, entweder wenn ein Arbeitsfeld von allgemeingültigen Gesetzen bestimmt wird – und dies ist im humanwissenschaftlichen Bereich ein seltener Glücksfall –, oder wenn in die konkrete Prognose jeweils das Wissen über den Einzelfall in möglichst erschöpfender Weise eingebracht werden kann.

Daraus folgt, daß robuste Prognosemodelle so flexibel und offen konstruiert sein müssen, daß sie die im konkreten Fall erfahrbare Information (zur Prognose) mit verwenden können.

In diesem Zusammenhang können latente Strukturmodelle nützlich eingesetzt werden. Angenommen, es gelingt in der Eichphase eines Prognosemodells, die beobachtbare Variation in einen strukturellen Teil und einen situationsabhängigen bzw. von den Meßinstrumenten abhängigen Teil zu zerlegen, so kann der strukturelle Modellteil über einen größeren Anwendungsbereich hinaus eingesetzt werden. Die Besonderheiten des jeweiligen Falles können dann in den situationsabhängigen Modellteil eingebracht werden.

Voraussetzung für diese Vorgehensweise ist natürlich, daß der strukturelle Modellteil sich als tatsächlich über ein Feld von Situationen hinweg stabil erweist. Solches kann sich nicht aus dem mathematischen Verfahren ergeben, sondern muß theoretisch – also im Einklang mit unserem gesamten Wissen über die Sache – begründet werden und kann und muß empirisch geprüft und gesichert werden.

Zufallsmodell in der Varianzanalyse

In speziellen Fällen und ohne den Begriff der latenten Variablen ist das hier umrissene Problem in der Statistik seit längerer Zeit diskutiert und zwar in der Varianzanalyse. In dieser sind die bedingenden Variablen – Faktoren genannt – kategoriale Größen wie das Geschlecht, Versuchsgruppe, aus der eine Versuchsperson stammt, der Stadtteil, aus dem eine Versuchsperson kommt. Einige Variablen lassen sich als festgelegt, in jeder Wiederholung der Untersuchung gleich definiert, auffassen, so z.B. das Geschlecht oder die durch einen Versuchsplan festgelegten Versuchsgruppen. Andere, wie die Schulklasse, aus der eine Versuchsperson kommt, oder der Stadtteil werden sich bei jeder Versuchswiederholung ändern. Die letzten heißen Zufallsfaktoren. Man versucht ihnen dadurch gerecht zu werden, daß man im Modell eine Zufallsziehung, nicht nur der Beobachtungseinheiten, sondern auch der Stufen des Faktors annimmt und entsprechende – latente – Zufallsvariablen vorsieht. Erwartungsgemäß vergrößern sich in den zweiten Modellen die Varianz der Zufallsterme und Unterschiede zwischen Vergleichsgruppen werden von den Prüfstatistiken weniger empfindlich erfaßt.

Dagegen ist der Aussagebereich, für den die Ergebnisse Gültigkeit haben, größer – wenn immer modellgemäß Zufallsziehungen der Faktorstufen durchgeführt wurden. Zufallsmodelle der Varianzanalyse sind also im oben genannten Sinne robuster als reine Testfaktormodelle.

Literatur

Finn, J.D.: A general model for multivariate analysis. New York 1974.

Jöreskog, K.G. and *Sörbom, D.*: LISREL V. Uppsala 1981.

Galilei, G.: Unterredungen und mathematische Demonstrationen über zwei neue Wissenszweige, die Mechanik und die Fallgesetze betreffend. Herausgegeben v. A. v. Oettinger. Darmstadt 1964.

Griliches, Z.: Errors in variables and other unobservables. In: Econometrica, Vol. 42 (1974) 6, 971-998.

Rindskopf, D.: Using phantom and imaginary latent variables to parametrize constraints in linear structual models. In: Psychometrica, Vol. 49 (1984) 1, 37-47.

Seidel, G.: Darstellung einiger nichtlinearer Regressionsprobleme durch das LISREL-Programm. In: Mitteilungen und Nachrichten des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung, (1982) 106/107, 111-116.

III. REZENSIONEN

Ernst Rudolf Huber: Deutsche Verfassungsgeschichte seit 1789.
Band VII: Ausbau, Schutz und Untergang der Weimarer Republik.

Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer 1984. 1281 S., DM 288,-.

Der monumentalste historiographische Beitrag eines einzelnen zur neueren deutschen Geschichte ist abgeschlossen: Ernst Rudolf Huber veröffentlichte den Schlußband seiner "Deutschen Verfassungsgeschichte seit 1789". Das Gesamtwerk hat nahezu 8.000 Seiten. Der erste Band erschien vor mehr als einem Vierteljahrhundert, parallel dazu drei Bande "Deutsche Verfassungsdokumente".

Hubers Opus magnum ist zugleich die einzige umfassende Geschichte des deutschen Bildungswesens seit dem Ausgang des achtzehnten Jahrhunderts, die in der Bundesrepublik vorliegt (siehe dazu die Rezensionen in: Mitteilungen und Nachrichten des DIPF, Nr. 86/87, 1977, S. 16-27; Zeitschrift für Pädagogik. 14. Beiheft 1977, S. 333-336; Deutsche Universitätszeitung. 38. Jg. Nr. 12/1982, S. 14-17). Mehr als 600 Seiten des Gesamtwerkes gelten der Kulturpolitik und dem Bildungswesen auf allen Stufen von der Grundschule bis zur Hochschule. Noch nie wurde die deutsche Bildungsgeschichte so ausführlich in die Verfassungsgeschichte einbezogen. Viele Zusammenhänge erscheinen in neuem Licht. Bis ins Detail bestechen die Analysen durch klare Diktion.

Der 7. Band schildert das "Bemühen der Weimarer Republik um den Ausbau und Schutz der neuen Verfassung, ihr Ringen um Selbstbehauptung in den sich wiederholenden existenziellen Krisen und ihr tragisches Ende" (S. VII).

Der 6. Band hatte die Geschichte der Weimarer Republik im Blick auf die Entwicklung ihrer Institutionen dargestellt, wobei auch ausführlich vom Bildungswesen die Rede war. Im Schlußband stehen Bildungsfragen mehr am Rande. Soweit sie in der Gesamtthematik des Bandes von Bedeutung sind, werden sie jedoch erwähnt. Dafür drei Beispiele: Das Ende des vierten Reichskabinetts Marx (Zentrum), das zugleich das Ende der nationalbürgerlichen Koalition bedeutete, hing eng mit dem Scheitern des Reichsschulgesetzentwurfes zusammen: "Als der auf eine gewisse Korrektur des Weimarer Schulkompromisses zielende "Entwurf Keudell" am 15. Februar 1928 am Widerstand der DVP scheiterte, war das die bürgerlich-nationale Koalition zusammenhaltende Programm in einem wesentlichen Punkt zerstört" (S. 622).

Seit Januar 1930 regierte im Land Thüringen eine von der Mitte bis zur äußersten Rechten reichende Koalition, in der die NSDAP durch den Innen- und Kultusminister Frick vertreten war. Im Februar 1930 kam es zu einem schulpolitischen Konflikt wegen der durch Frick verfügten Aufhebung des an einem Weimarer Gymnasium von der Schulleitung ausgesprochenen Verbots des nationalen Jugendbundes "Adler und Falken" (S. 772). Die Konflikte zwischen dem Reich und Thüringen verschärften sich schnell, vor allem wegen des thüringischen Schulgebetserlasses vom 16. April 1930. Huber schreibt: "Als thüringischer Volksbildungsminister hatte Frick bald nach seinem Amtsantritt durch einen Erlaß an die Schulverwaltungen den Lehrern, unter Berufung auf die untrennbare Verbundenheit des deutschen Volkstums und des Christentums, die Einführung von Schulgebeten empfohlen, die den Schülern dieGelegenheit geben sollten, 'vom allmächtigen Vater im Himmel Hilfe und Kraft zu erbitten zur Befreiung ihres Volkes und Vaterlandes'... In den ... Texten fanden sich Wendungen, die nicht nur religiös fragwürdig, sondern auch politisch herausfordernd waren, besonders durch die sich in ihnen wiederholende, nach der Bekundung des Ministers gegen die Urheber der Novemberrevolution gerichteten Bitte, das Vaterland zu befreien von dem damals verübten Verrat" (S. 776). Es kam zu einem Schulgebetsurteil des Reichsstaatsgerichtshofs. Frick erlebte eine eklatante Niederlage, die in mehrfacher Hinsicht verfassungsrechtlich bedeutsam war (S. 777).

Huber ist es gelungen, das Gesamtgefüge der geistigen und politischen Bewegungen sowie die sozialen Spannungen der Jahre, die unmittelbar der NS-Diktatur vorangingen, abgewogen zu schildern. Wer sich künftig mit der Geschichte der Weimarer Republik beschäftigt, ist gut beraten, sich auf Hubers Analyse zu stützen.

Christoph Führ

Carl Schmitt: Land und Meer. Eine weltgeschichtliche Betrachtung.

Köln: Edition Maschke beim Hohenheim-Verlag 1981. 109 S., DM 18,-.

Carl Schmitt: Der Leviathan in der Staatslehre des Thomas Hobbes. Sinn und Fehlschlag eines politischen Symbols. Mit einem Anhang sowie einem Nachwort des Herausgebers Günter Maschke.

Köln: Edition Maschke beim Hohenheim-Verlag 1982. 244 S., DM 34,80 (Auslieferung beider Bände: Stuttgart: Klett-Cotta).

Beide Schriften, die im Rahmen des Gesamtwerkes des Staats- und Völkerrechtlers Carl Schmitt mehr am Rande stehen, fanden ein starkes Echo.

"Der Leviathan" erschien 1938 zuerst in der Hanseatischen Verlagsanstalt in Hamburg, "Land und Meer" 1942 als Reclam-Heftchen und wurde 1954 wieder aufgelegt. Der Verfasser starb kürzlich 97jährig in seiner Heimat Plettenberg im Sauerland. Es ist ein Verdienst von Günter Maschke, die Studien neu herausgegeben zu haben.

"Land und Meer" trägt den Untertitel "Eine weltgeschichtliche Betrachtung". Und in der Tat erinnert die Skizze in ihrer Schlichtheit an Jacob Burckhardt. Auf dem Höhepunkt des Zweiten Weltkrieges geschrieben, ist die Diktion völlig frei von irgendwelchen damals aktuell propagandistischen Bezügen. Hätte es doch nahegelegen, sich - wie man damals sagte - mit England und den "anglo-amerikanischen Imperialisten" auseinanderzusetzen.

In einer Nachbemerkung von 1981 hat Carl Schmitt sich auf Hegels Grundlinien der Philosophie des Rechts berufen, wo es im § 247 heißt: "Wie für das Prinzip des Familienlebens die Erde, fester Grund und Boden, Bedingung ist, so ist für die Industrie das nach außen sie belebende Element das Meer." Von dem Anspruch seiner Schrift zeugt der folgende Satz: "Ich überlasse es dem aufmerksamen Leser, in meinen Ausführungen den Anfang eines Versuches zu finden, diesen § 247 in ähnlicher Weise zur Entfaltung zu bringen, wie die §§ 243-246 im Marxismus zur Entfaltung gebracht worden sind."

In zwanzig knappen Skizzen wird der Dualismus von Land und Meer von der Antike bis in die Gegenwart umrissen. Im Abschnitt 10 begegnen wir dem Begriff "Raumrevolution", der uns heute durch die Weltraumfahrten selbstverständlich klingt, damals aber noch Zukunftsmusik bedeutete.

Schmitt spricht davon, "daß offensichtlich ein neues Stadium der ersten planetarischen Raumrevolution, wenn nicht gar eine zweite neue Raumrevolution eingesetzt hatte" (S. 103). Weiter heißt es: "Heute verstehen wir unter Raum nicht mehr eine bloße, von jeder denkbaren Inhaltlichkeit leere Tiefendimension. Raum ist uns ein Kraftfeld menschlicher Energie, Aktivität und Leistung geworden. Erst heute wird uns ein Gedanke möglich, der in jeder anderen Epoche unmöglich gewesen wäre und den ein deutscher Philosoph der Gegenwart ausgesprochen hat: Die Welt ist nicht im Raum, sondern der Raum ist in der Welt. Unsere zweite Feststellung betrifft das elementare Verhältnis von Land und Meer. Das Meer ist heute nicht mehr ein Element wie zur Zeit der Waljäger und Korsaren. Die heutige Technik der Verkehrs- und Nachrichtenmittel hat aus ihm einen Raum im heutigen Sinn des Wortes gemacht ... Ist dem aber so, dann entfällt auch die Teilung von Land und Meer, auf der sich die bisherige Verbindung von See- und Weltherrschaft errichten ließ ... Statt dessen wächst unaufhaltsam und unwiderstehlich der neue Nomos unseres Planeten. Ihn rufen die neuen Beziehungen des Menschen zu den alten und den neuen Elementen, und die veränderten Maße und Verhältnisse menschlicher Existenz erzwingen ihn. Viele werden darin nur Tod und Zerstörung erblicken. Manche glauben, das Ende der Welt zu erleben. In Wirklichkeit erleben wir nur das Ende des bisherigen Verhältnisses von Land und Meer ... Auch in dem erbitterten Ringen alter und neuer Kräfte entstehen gerechte Maße und bilden sich sinnvolle Proportionen" (S. 106 f.) In einer Zeit, in der weite Kreise von Zukunftsangst gebeutelt werden, ist das ein recht zuversichtlicher Schlußaspekt.

Carl Schmitts "Leviathan" - eine Auseinandersetzung mit Thomas Hobbes, dem frühen Theoretiker des modernen Staates - erschien ausgerechnet zu dem Zeitpunkt, in dem Hitler 1938 nach Beseitigung der alten Wehrmachtsführung die volle Macht im "Dritten Reich" in der Hand hielt. Damals trat jener Verfassungsrechtler, den viele für einen genuinen Nationalsozialisten hielten, mit Entschiedenheit dafür ein, Hobbes sei einer der Begründer des Rechtsstaates und keineswegs ein Vorläufer des totalitären Staates. Wir können hier Carl Schmitts Analyse, die weit ins Theologie-, Geistes- und Rechtsgeschichtliche ausgreift, nicht im einzelnen nachzeichnen. Staatlicherseits habe sich seit dem 17. Jahrhundert ein Neutralisierungsprozeß vollzogen: "Der entscheidende erste Schritt wurde in einem Jahrhundert getan, das von religiösen und theologischen Kämpfen, Disputationen und blutigen Kriegen bis zur Verzweiflung und zum Ekel erfüllt war. Nichts ist begreiflicher, als daß man nach 100 Jahren vergeblicher theologischer Streitigkeiten, in denen jede Partei die andere diffamierte und keine die andere zu überzeugen vermochte, schließlich ein neutrales Gebiet suchte, auf dem man sich verständigen und wenigstens einen Ausgleich, wenigstens Ruhe, Sicherheit und Ordnung finden konnte" (S. 64). Einige Zitate, die recht unverschlüsselt auch als Kritik am NS-Staat verstanden werden können, seien angeführt: "Der Staat ist nach Hobbes nur der mit großer Macht fortwährend verhinderte Bürgerkrieg" (S. 34). "Dieser Staat ist entweder als Staat wirklich vorhanden, dann funktioniert er als das unwiderstehliche Instrument der Ruhe, Sicherheit und Ordnung, und dann hat er alles objektive und alles subjektive Recht auf seiner Seite, da er als alleiniger und höchster Gesetzgeber alles Recht selber macht; oder er ist nicht wirklich vorhanden und erfüllt seine Funktion der Friedenssicherung nicht, dann herrscht eben wieder der Naturzustand, und es ist überhaupt kein Staat mehr da" (S. 71 f.). "Wenn aber wirklich die öffentliche Macht nur noch öffentlich sein will, wenn Staat und Bekenntnis den innerlichen Glauben ins Private abdrängen, dann begibt sich die Seele eines Volkes auf den 'geheimnisvollen Weg', der nach innen führt. Dann wächst die Gegenkraft des Schweigens und der Stille. In dem Augenblick, in dem die Unterscheidung von innen und außen anerkannt wird, ist die Überlegenheit des Innerlichen über das Äußerliche und damit die des Privaten über das Öffentliche im Kern bereits entschiedene Sache. Eine öffentliche Macht und Gewalt mag noch so restlos und nachdrücklich anerkannt und noch so loyal respektiert werden, als eine nur öffentliche und nur äußerliche Macht ist sie hohl und von innen her bereits entseelt. Ein solcher irdischer Gott hat nur noch den Schein und die simulacra der Göttlichkeit auf seiner Seite" (S. 94).

Der Herausgeber hat zusätzlich einen großen Rezensionsessay von Schmitt aus dem Jahre 1965 aufgenommen, der sich unter dem Titel "Die vollendete Reformation" mit neuen Leviathan-Interpretationen auseinandersetzt. In seinem Nachwort geht Günter Maschke auf den zeitgeschichtlichen Hintergrund der Schrift von Carl Schmitt und dessen Stellung zum Nationalsozialismus ein. Seit 1936 fehlte es nicht an Angriffen vor allem der SS auf Schmitt, der mißliebig war wegen seiner engen Bindung an den Katholizismus und früherer Freundschaften mit Juden und Marxisten. Maschke betont

mit Recht, daß Schmitts "Leviathan" auch ein Buch über unsere Lage heute ist: "Diese Problematik der Freiheit hat sich mit der liberalen und pluralistischen Restauration nach 1945 und der zu ihr gehörenden Herrschaft der Verbände noch verschärft. Die Reste an Staatlichkeit sind inzwischen zu schwach, dem Pluralismus organisierter Gruppen ... Paroli zu bieten" (S. 213).

Christoph Führ

Klaus Hildebrand: Von Erhard zur Großen Koalition 1963-1969. Mit einem einleitenden Essay von Karl Dietrich Bracher (Geschichte der Bundesrepublik Deutschland in fünf Bänden, herausgegeben von Karl Dietrich Bracher, Theodor Eschenburg, Joachim C.Fest, Eberhard Jäckel, Bd. 4).

Stuttgart und Wiesbaden: Deutsche Verlags-Anstalt und F.A. Brockhaus 1984. 531 S., Leinenausgabe DM 168,-, Halblederausgabe DM 220,-.

Die "Geschichte der Bundesrepublik Deutschland" steht mit dem Erscheinen des vierten Bandes bereits kurz vor dem Abschluß. Wie schon die früheren Bände, so ist auch dieser Band keineswegs nur für Spezialisten und Fachleute, sondern für einen breiten Leserkreis geschrieben und reich bebildert. Der Autor ist Ordinarius für Mittelalterliche und Neuere Geschichte in Bonn. Wie er im Nachwort hervorhebt, konnte vielfach bislang noch nicht für die Forschung zugängliches Archivmaterial benutzt werden, z.B. die Archive der Ludwig-Erhard-Stiftung oder Kurt Georg Kiesingers Privatarchiv sowie die Archive der Konrad-Adenauer-Stiftung, der Friedrich-Ebert-Stiftung und der Friedrich-Naumann-Stiftung. Vieles wird so zum ersten Mal aus den Quellen heraus dargestellt. Dabei gewinnt besonders die Rolle des Bundestages an Konturen.

Schon die Kapitelüberschriften verdeutlichen die Schwerpunkte, die der Autor setzt:

- Erhards Regierungen 1963-1966: Bürde eines Erbes und Versuche des Neubeginns.
- Die Große Koalition 1966-1969. Dringende Reparaturen und zukünftige Aufgaben.
- Vom Geist der Zeit: Zwischen "juste milieu" und neuer Unruhe.

Den einleitenden Essay "Die Bewährung der Zweiten Republik" schrieb Karl Dietrich Bracher. In seiner Sicht waren die sechziger Jahre nicht nur die Zeit "nach Adenauer", sie waren mehr als eine bloße Periode des Übergangs. "Die Geschichte der Bundesrepublik würde verkürzt, sähe man sie

590

nur, wie nach 1969 zuweilen geschehen, blockartig in zwei große Perioden zerlegt: die Ära Adenauers und die der sozial-liberalen Koalition" (S. 7). Bracher unterstreicht Hildebrands Analyse der schweren politischen Auseinandersetzungen in der Notstandsdebatte der sechziger Jahre mit ihren fatalen Folgewirkungen. Hier ist zu denken an die sie nutzenden und manipulierenden "Bewegungen" von 1967/68, "die sich schließlich im Verein mit der außerparlamentarischen Opposition (APO), zumal den Studenten- und Protestbewegungen, gegen die parlamentarische Demokratie selbst wendeten" (S. 12).

Wie schon bei den vorhergehenden Bänden, steht auch diesmal die Entwicklung des Bildungswesen ganz am Rande, obschon gerade in den Jahren von 1963 bis 1969 das Bildungswesen auf allen Stufen großzügig ausgebaut wurde. Darüber schweigt sich der Band jedenfalls im Schulbereich weithin aus. So bleibt z.B. das Hamburger Abkommen der Ministerpräsidenten von 1964 unerwähnt, das in Fortführung des Düsseldorfer Abkommens von 1955 einen hohen Grad von Einheitlichkeit im deutschen Schulwesen sichern half, bis dann durch die Wellen von Gesamtschulversuchen Ende der sechziger Jahre das Schulwesen der Länder auseinanderzudriften begann. Als ein markanter Beleg des Eingreifens des Bundes in die Bildungspolitik hätte der von der Regierung Kiesinger im Oktober 1967 vorgelegte erste Bericht über den Stand der Maßnahmen auf dem Gebiet der Bildungsplanung - eine Quelle ersten Ranges - erwähnt gehört. Auch die einschneidenden Kompetenzänderungen im Bildungsbereich, die die Grundgesetzänderung von 1969 brachte, werden mehr beiläufig erwähnt.

So gelten in diesem Band mit einem Textteil von 465 Seiten - zählt man alle kurzen Erwähnungen des Bildungswesens zusammen - etwa fünf Seiten der Bildungspolitik. Affären, wie der Rücktritt des damaligen Bundestagspräsidenten Eugen Gerstenmaier 1969, werden hingegen ausführlich geschildert (S. 386-388).

Georg Picht, der mit seiner Katastrophentheorie an den tiefen nationalen Minderwertigkeitskomplex der Deutschen rührte, wird allerdings im Bild vorgestellt. Was leider fehlt, ist ein kritisches Wort zu seinen höchst fragwürdigen und einseitigen Zahlenspielen im internationalen Vergleich mit nun in der Tat katastrophalen Folgen, die inzwischen vor aller Augen sind. Damals warnte so mancher Fachmann davor, ohne von der bildungseuphorischen Öffentlichkeit ernstgenommen zu werden.

Immerhin wird dem Leser vermittelt, daß die FDP und die SPD auch über die Bildungspolitik (und nicht nur über die Ost- und Entspannungspolitik) näher aneinanderrückten. Erfreulicherweise wird Erhards These in der Regierungserklärung von 1963 zitiert: "Es muß dem deutschen Volke bewußt sein, daß die Aufgaben der Bildung und Forschung für unser Geschlecht den gleichen Rang besitzen wie die soziale Frage für das 19. Jahrhundert" (S. 46). Diese programmatische Erklärung war ja keineswegs nur in den Wind gesprochen, sondern stand für eine Vielzahl bildungspolitischer Aktivitäten, von der Reform der Grundschule bis zum enormen Ausbau des Hochschulwesens.

Näher geht der Autor auf bildungsgeschichtliche Entwicklungen am Beispiel der Universitätsreform ein: "Ein ganz wichtiges Resultat dieser stürmischen Entwicklung war zweifellos, daß die alte Universität als europäische Bildungsanstalt auf der Strecke blieb und unter dem konzentrierten Zugriff von Revolutionären und Bürokraten zerbrach. Die traditionelle Wissenschaftsuniversität, sachlich einseitig, aber politisch wirksam als 'Ordinarienuniversität' angeklagt, wurde zu einem neuen Gebilde 'umfunktioniert', wie ein erst in der einschlägigen Terminologie benutzter, dann aber auch in den allgemeinen Sprachgebrauch eingehender Begriff der Zeitenwende lautete. Es entstand die 'Gruppenuniversität', in der Mitbestimmung, Demokratie und Transparenz die zentrale Rolle spielen sollten und die sich in bezug auf ihre wissenschaftliche Leistungsfähigkeit noch bewähren muß. Erst dann wird man die Frage entscheiden können, welche universitäre Organisationsform angemessener funktioniert..." (S. 376). "Die Universität jedenfalls präsentierte für die lange Zeit so verkannte und unterschätzte neototalitäre Strömung innerhalb der APO nur das schwächste Glied in der Kette jener staatlichen Einrichtungen, die es zu brechen galt. Daher wurde die Attacke erst einmal gegen sie geführt. Ihre staatlich garantierte und wissenschaftlich notwendige Liberalität diente als Einbruchstelle für diejenigen, die vordergründig die Beseitigung offenkundiger Mißstände an den Universitäten forderten ... Daher verwundert es auch nicht, daß diese Bewegung der Unruhe und des Aufstands, vom SDS initiiert und gelenkt, bald auch auf die höheren Schulen übergriff, nachdem am 18. Juni 1967 in Frankfurt/M. Schülergruppen aus 26 Städten der Bundesrepublik das 'Aktionszentrum unabhängiger und sozialistischer Schüler' (AUSS) gegründet hatten" (S. 379).

Unter den Ausbauleistungen im Hochschulwesen wird einzig Kiesingers Leistung bei der Förderung von Kultur und Wissenschaft, die sich in der Gründung sowie im Ausbau der Universitäten Konstanz, Ulm und Mannheim niederschlug, gewürdigt (S. 264). Doch waren das bekanntlich damals keineswegs die einzigen Reformkonzepte. Gut skizziert wird das geistige Kolorit jener Jahre, für das Namen wie Bloch, Habermas, Horckheimer und Marcuse stehen mögen. Wir schließen mit einem treffenden Zitat von Helmut Schmidt, der als Fraktionsvorsitzender der SPD-Bundestagsfraktion 1969 schrieb: "Ich glaube, es führt kein Weg daran vorbei zu erkennen, daß sich die Demolierung von Rektoratszimmern oder von Kaufhäusern oder Gewerkschaftshäusern oder Parteibüros - wie das auch immer ideologisch legitimiert werden mag - in keiner Weise unterscheidet von dem Verhalten von SA-Trupps heute vor 30 oder 35 Jahren" (S. 380).

Christoph Führ

Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Herausgegeben von Otto Brunner†, Werner Conze, Reinhart Koselleck. Band 5: Pro-Soz.

Stuttgart: Klett-Cotta 1984. 1032 S., DM 228,- (bei Subskription DM 178,-).

Wie schon bei der Rezension des Bandes 3 hervorgehoben - siehe Heft 1 1984, S. 214 f. dieser Zeitschrift -, bieten die "Geschichtlichen Grundbegriffe" eine bei Pädagogen und Bildungshistorikern noch viel zu wenig bekannte Orientierungshilfe. Nun liegt mit dem 5. Band der vorletzte des auf sechs Bände geplanten Gesamtwerkes vor. Er wurde von Werner Conze betreut, der auch mehrere große Begriffs-Analysen beisteuerte. Wie schwierig es ist, ein so langfristig angelegtes großes Vorhaben zum Abschluß zu bringen, geht aus Conzes Vorwort hervor. So stellte die Deutsche Forschungsgemeinschaft 1983 ihre finanzielle Förderung unter Hinweis auf die ihrer Auffassung nach zu lange Dauer des Unternehmens ein. Erfreulicherweise trat an ihre Stelle die Robert-Bosch-Stiftung in Stuttgart. Der das Gesamtwerk tragende Heidelberger "Arbeitskreis für moderne Sozialgeschichte e.V." wird weierhin vom Land Baden-Württemberg finanziert.

Der Konzeption des Gesamtwerks entsprechend, werden wenige grundlegende Begriffe exemplarisch in ihrem Bedeutungswandel behandelt, so daß insbesondere soziale und politische Entwicklungsprozesse der letzten 200 Jahre deutlich werden. Dabei erweist sich auch in diesem Band die Ausgangshypothese des Gesamtwerks als fruchtbar, nach der sich in der Epoche der Französischen Revolution alteuropäische und moderne gesellschaftliche und politische Verhältnisse definitiv scheiden.

Im fünften Band geht es um folgende Stichworte: Produktion, Produktivität, Proletariat, Pöbel, Pauperismus, Propaganda, Radikalismus, Rasse, Reaktion, Restauration, Recht, Gerechtigkeit, Reform, Reformation, Regierung, Regime, Obrigkeit, Reich, Repräsentation, Republik, Gemeinwohl, Revolution, Rebellion, Aufruhr, Bürgerkrieg, Säkularisation, Sicherheit, Schutz, Sitte, Sittlichkeit, Moral, Sozialismus, Soziologie, Gesellschaftswissenschaften.

Bei der Fülle des Materials wird auch immer wieder pädagogische Literatur herangezogen. So z.B. eine Schrift des Berliner Schulmannes Friedrich Gedike beim Stichwort "Propaganda" (S. 73). Unter "Kulturpropaganda" wird auf die Aktivitäten des "Vereins für das Deutschtum im Ausland" eingegangen. Ziel dieses Schulvereins war es bekanntlich, möglichst viele ausländische Schüler für den deutschen Schulunterricht zu gewinnen (S. 102). Von bildungshistorischer Bedeutung sind insbesondere die Stichworte Reform und Reformation, Reich, Säkularisation und Sitte.

So lesen wir z.B. in der Schlußbetrachtung zum Stichwort "Reform": "Nach dem Zusammenbruch von 1945 ist nichts mehr vorhanden, was zu reformieren wäre; als einziger historisch fixierter Terminus der ersten Nachkriegsjahre bleibt die 'Währungsreform' von 1948. Der Reformbegriff wird

erst wieder aktuell, als Institutionen und Verhältnisse neu gefestigt sind, mithin in Frage gestellt und verändert werden können. Ende der sechziger Jahre wird 'Reform' zum Ausweis politischer und gesellschaftlicher Fortschrittlichkeit und darüber hinaus zum Modewort, das keinen Bereich mehr aussspart, von der Reform des öffentlichen Dienstes und der Parlamentsreform über Kirchenreform, Rentenreform und Oberstufenreform bis hin zur allgemeinen Losung der 'Reformpolitik' schlechthin. Der Begriff 'Reform' wird so etwas wie die zentrale Achse des begrifflichen Verwirrspiels der Politik" (S. 360).

Das nun bald vollständig vorliegende Gesamtwerk wird ohne Zweifel zu den bleibenden großen Leistungen der deutschen Historiographie unserer Zeit zählen.

Christoph Führ

Volker Plagemann (Hrsg.): Industriekultur in Hamburg. Des Deutschen Reiches Tor zur Welt.

München: C.H. Beck 1984. 391 S. mit 332 Abbildungen, davon 16 in Farbe, DM 118,-.

In der von dem Nürnberger Kulturdezernenten Hermann Glaser herausgegebenen Reihe "Industriekultur deutscher Städte und Regionen" erschien nach Bänden z.B. über Berlin und Nürnberg ein beachtliches Sammelwerk, das unter Mitwirkung von mehr als 50 Autoren entstand. Das Buch gilt der Hamburger Stadtentwicklung im 19. Jahrhundert, vor allem nach dem großen Brand von 1842, der weite Teile der Innenstadt einäscherte. Im Zusammenhang mit der schon vorher in Angriff genommenen Beseitigung der Festungswerke führte der Wiederaufbau zu einer großzügigen städteplanerischen Lösung, die im Kern auch die Zerstörungen des Zweiten Weltkrieges überdauerte. Die Thematik des Werkes ist weit gespannt. Geschildert werden das Arbeitsleben, Verkehrs- und Nachrichtenverbindungen, Versorgungsfragen, Wohnungsfragen, Familienleben, kulturelles Leben, die kirchliche und schulische Entwicklung, Politik und Parteien. Der Begriff "Industriekultur" im Titel ist wohl ein Zugeständnis an modische Begrifflichkeit. Früher hätte man so etwas schlicht Kulturgeschichte genannt.

Hamburg, das schon zur napoleonischen Zeit mit mehr als 100.000 Einwohnern zu den ersten deutschen Großstädten zählte, entwickelte sich bis zum Ersten Weltkrieg zu einer Millionenstadt und war damals Hauptumschlagplatz des Deutschen Reiches, sein Tor zur Welt. Es war aber zugleich - wie auch Berlin - eine bedeutende Industriestadt und seit Bebels Zeiten auch eines der Zentren der Arbeiterbewegung. So erschien z.B. das Opus magnum von Karl Marx "Das Kapital" in dem Hamburger Verlag von Otto Meißner.

594
1

Freilich kann ein solcher Sammelband die Grundzüge nur in aller Kürze vergegenwärtigen. Eine Beschränkung auf das Wesentliche war zwingend notwendig. Dem Herausgeber ist es geglückt, dafür zu sorgen, daß ein "lesbares" und weitgehend homogenes Werk entstand. Bildungsgeschichtliche Aspekte finden sich in Fülle. Hier sei vor allem auf die wichtigen Beiträge von Franklin Kopitzsch über das vaterländische Schul- und Erziehungswesen, das Johanneum, die traditionsreiche Gelehrtenschule, und die patriotische Gesellschaft von 1765 verwiesen. Mit Recht sieht er in Hamburg einen Sonderfall der deutschen Schulgeschichte, weil erst sehr spät - ab 1870 - eine Unterrichtspflicht für Schüler vom 6. bis zum 14. Lebensjahr eingeführt wurde. In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts gab es in Hamburg noch Tausende von Schülern, die ohne jeden Unterricht aufwuchsen. Dies hing damit zusammen, daß das Schulehalten als freies Gewerbe angesehen wurde und die kirchliche Schulaufsicht nicht sehr effektiv war. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts hat sich das Hamburger Schulwesen sehr schnell zu einem der fortschrittlichsten in Deutschland entwickelt, das bald eine weite Ausstrahlungskraft über Hamburg hinaus gewann. Die Kunsterziehungsbewegung im Rahmen der Reformpädagogik verdankte einem Mann wie Alfred Lichtwark, dem langjährigen Leiter der Hamburger Kunsthalle, entscheidende Impulse. Hamburger Schulneubauten galten als besonders großzügig. Da die Hamburger Universität erst relativ spät gegründet wurde, war die Stadt darauf angewiesen, durch attraktive Oberlehrergehälter für befähigten Gymnasiallehrernachwuchs zu sorgen. Einer von ihnen, der in dem Band nicht erwähnt wird, war übrigens Oswald Spengler, der von 1908 bis 1912 in Hamburg unterrichtete und dort den "Untergang des Abendlandes" konzipierte. Wenn es in dem Abschnitt über das höhere Schulwesen heißt: "Das Gymnasium hatte sich im Laufe des 19. Jahrhunderts zur Standesschule der Gebildeten entwickelt" (S. 225), so ist durch neuere Untersuchungen zu vergleichbaren Entwicklungen in Preußen und Baden belegt worden, in welchem Maße das Gymnasium eine Schule für soziale Aufsteiger war. Mag sein, daß Kopitzschs Feststellung für eine Schule wie das Johanneum zutraf, wohl kaum aber für das Hamburger höhere Schulwesen insgesamt.

Christoph Führ

Georg Berkemeier, Wilhelm Bleicher, Gustav Muthmann (Hrsg.): Gymnasium Iserlohnense 1609-1984. 375 Jahre Schulgeschichte in Iserlohn. Von der Lateinschule zum Märkischen Gymnasium.

Iserlohn: Eigenverlag der Schule 1984. 336 S., DM 45,-.

Diese opulent ausgestattete Festschrift folgt den Spuren der wechselvollen Geschichte einer Lateinschule bis in die Gegenwart. Der heutige Name des

Gymnasiums erinnert an die Grafschaft Mark, die zur Zeit der Schulgründung aus dem jülich-kleveschen Erbe an die Hohenzollern, also an Preußen, fiel. Die Festschrift beginnt mit historischen Querschnitten der einzelnen Unterrichtsfächer, z.B. der musischen Erziehung, des Deutschunterrichts, des Lateinunterrichts. Ein mittlerer Teil gilt den heutigen Schülern, Lehrern und Mitarbeitern, der Schülermitwirkung, den Elternaktivitäten, bis hin zum Sprachlabor und zu den Computern in der Schule. Sehr instruktiv sind Aufsätze über die Lehrer von 1609 bis 1984 und die Schülerzahlen in vier Jahrhunderten. 18 Beiträge schildern die historische Entwicklung der Schule und stellen namhafte Pädagogen vor. Auch die Lokalgeschichte Iserlohns und seiner Mundart kommt nicht zu kurz. Besonders instruktiv ist der vollständige Wortlaut eines Zeugnisses der Reife von 1872. Auf vier Seiten wird versucht, die Leistungen des Schülers präzise zu würdigen. Jedes Fach wird nicht allein mit Noten versehen, sondern in längeren Ausführungen wird auf den Leistungsstand des Schülers eingegangen. Was heute also z.B. an Freien Waldorfschulen üblich ist, wurde damals bereits an einem normalen preußischen Gymnasium praktiziert. In Auszügen aus dem Tagebuch eines Primaners von 1890/91 werden auch die Abituraufgaben von 1891 umrissen, recht anspruchsvolle Aufgaben in Latein und Französisch, Mathematik, Deutsch, Englisch und Physik. Von besonderem Interesse sind die Abschnitte über die Schulentwicklung in der Weimarer Republik, der NS-Zeit und in der Nachkriegszeit, wobei es sicher ein seltener Fall war, daß ein Gymnasialdirektor in der Zeit von 1930 bis 1953 ununterbrochen amtierte, was politische Zurückhaltung und Wendigkeit voraussetzte.

Abschließend werden die Reform der Oberstufe des Gymnasiums und der Schulneubau nach 1961 beschrieben. Ein Luftbild gibt einen Eindruck von der Großzügigkeit dieser Schule und ihrer geschickten Einbettung in die Landschaft.

Die Herausgeber schreiben in ihrem Vorwort: "Möge das Buch helfen, die Vergangenheit als 'unsere Geschichte' und damit als Teil eines jeden von uns zu begreifen und dem Märkischen Gymnasium die weitere gedeihliche Bildungsarbeit in der Stadt Iserlohn zu erhalten." Diesem Wunsch kann man sich nur anschließen.

Christoph Führ

Peter Baumgart (Hrsg.): Expansion und Integration. Zur Eingliederung neugewonnener Gebiete in den preußischen Staat (Neue Forschungen zur Brandenburg-Preußischen Geschichte. Im Auftrage der Preußischen Historischen Kommission in Zusammenarbeitmit dem Geheimen Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz herausgegeben von Oswald Hauser. Band 5).

Köln – Wien: Böhlau 1984. 487 S., DM 118,-.

Dieses Sammelwerk mit 17 Beiträgen ging aus mehreren Tagungen der Arbeitsgemeinschaft zur preußischen Geschichte" in Hofgeismar hervor.

Oswald Hauser, der Vorsitzende der Preußischen Historischen Kommission, nahm den Band in die von ihm betreute Reihe "Neue Forschungen zur Brandenburg-Preußischen Geschichte" auf. Beschrieben werden die Eingliederungsvorgänge der seit dem 17. Jahrhundert mit Kurbrandenburg bzw. mit der preußischen Monarchie zusammengeschlossenen Territorien unter der Fragestellung, wieweit es dabei gelang, gewachsene Eigentümlichkeiten zu berücksichtigen, oder ob Tendenzen einer zentralistischen Gleichschaltung vorwalteten. Eine solche Synopse, die einmal Entwicklungslinien dreier Jahrhunderte zu rekapitulieren versuchte, hat es bisher nicht gegeben.

Der Herausgeber Peter Baumgart schreibt im Vorwort: "Es galt zu verdeutlichen, welche Bedeutung der Gesetzgebung und Verwaltung, dem Heerwesen, der Wirtschaft, der Religion, den politischen Ideen, auch der Propaganda zukam" (S. IX). Man hätte hier noch ergänzen können: Welche Bedeutung auch dem Bildungswesen zukam; freilich gilt dies erst für das 19. Jahrhundert, weil erst nach 1806 das preußische Bildungswesen seine eigentümlich prägende und ausstrahlende Wirkung gewann.

Wir können hier nicht alle Territorien aufführen, von denen in dem Band die Rede ist: Erwähnt seien die rheinischen Gebiete, Schlesien, Ostfriesland, Franken, die Rheinlande und Westfalen sowie die sächsischen Gebiete nach 1815, Schleswig, Holstein und Lauenburg, Hannover, Nassau sowie Frankfurt nach 1866.

Vorangestellt ist dem Band ein Essay von Richard Dietrich, einem der besten Kenner der preußischen Geschichte, mit dem Titel "Der preußische Staat und seine Landesteile in den politischen Testamenten der Hohenzollern". Dietrich hat sich durch die historisch-kritische Ausgabe der Testamente besondere Verdienste erworben.

Da konfessionelle und Bildungsprobleme eng zusammengehören, sei hier auf einige hingewiesen:
Ernst Opgenoorth, der Biograph des Großen Kurfürsten, schreibt über die rheinischen Gebiete Brandenburg-Preußens im 17. und 18. Jahrhundert im Blick auf den brandenburgischen Anteil an der jülich-kleveschen Erbschaft: "Die brandenburgische Kirchenpolitik hat sich in dieser Lage schon früh vom Ideal eines konfessionell homogenen Territoriums gelöst und sich statt dessen an der Vorstellung eines friedlichen Nebeneinanders verschiedener Bekenntnisse orientiert" (S. 42). Zur Universität Halle heißt es: "Die Rolle dieser Stadt als geistiges Zentrum Preußens während großer Teile des 18. Jahrhunderts ist im übrigen auf das Wirken August Hermann Franckes und sein verhältnismäßig gutes Einvernehmen mit Friedrich Wilhelm I. zurückzuführen. Die Förderung des Pietismus erlaubte nicht nur, den Konflikt zwischen Lutheranern und Reformierten zu entschärfen, sie trug zugleich zur Ausprägung jener leistungsbezogenen, nüchtern-zweckrationalen Mentalität bei, die für das Preußen Friedrich Wilhelms I. so kennzeichnend ist" (S. 43). In Peter Baumgarts Analyse der Annexion und Eingliederung Schlesiens in den friderizianischen Staat lesen wir: "Der unterschiedlich rasche und intensive Integrationsprozeß der beiden Landesteile in den brandenburg-preußischen Staatsverband hing sicherlich nicht zuletzt mit der Konfessionsstruktur

und mit der Rolle des katholischen Klerus in der Provinz Schlesien zusammen" (S. 106)..."Konfessionspolitisch hatte die Einverleibung Schlesiens in den preußischen Staat dem protestantischen Bevölkerungsteil die Glaubensfreiheit gebracht und wurde von ihm daher begrüßt. Den Katholiken blieb die ungehinderte Ausübung ihres Bekenntnisses. Gegenüber der habsburgischen Herrschaft hat sich in dieser Hinsicht kaum etwas verändert. Die Kirche allerdings fand erst allmählich zu einem Modus vivendi mit dem friderizianischen Staat ..." (S. 113).

Rüdiger Schütz, der die Eingliederung der Rheinlande nach 1814 beschreibt, betont: "Im Schul- und bildungspolitischen Bereich waren die ersten Maßnahmen nach Vertreibung der Franzosen durchaus geeignet, die Sympathien der Rheinländer zu wecken; so die im April 1814 durch den Generalgouverneur des Mittelrheins, Justus Gruner, erfolgte Ernennung von Joseph Görres, dem Herausgeber des "Rheinischen Merkur", zum Direktor des öffentlichen Unterrichts ... Bereits 1815 waren von Sack als Generalgouverneur des Mittel- und Niederrheins erste Schritte zur Übertragung des preußischen Schul- und Bildungssystems auf die Rheinlande eingeleitet worden, als er den von Frankreich beseitigten konfessionellen Charakter der Schulen wiederherstellte, die Geistlichen beider Konfessionen nach preußischem Vorbild an der Schulaufsicht beteiligte und Schuldeputationen und Schulvorstände einrichtete. Durch den weiteren gezielten Ausbau des öffentlichen Schulwesens, die Errichtung von Schulaufsichtsbehörden und Lehrerausbildungsstätten sowie durch die Gründung der Bonner Universität wurde schließlich eine weitgehende Anpassung an preußische Verhältnisse erreicht. Die offenkundigen Erfolge der preußischen Schul- und Bildungspolitik erhielten in der Folgezeit allerdings empfindliche Rückschläge durch die 1819 einsetzende berüchtigte "Demagogenverfolgung", die verhängnisvolle Auswirkungen auf die Einstellung der Rheinländer zu Preußen hatte und eine bleibende Verstimmung hinterließ. Die preußische Sicht der Dinge beleuchtet ein Ausspruch Friedrich Wilhelms III., der die von der "Demagogenverfolgung" besonders betroffene Universität Bonn als "Hauptquartier der Irokesen" bezeichnete" (S. 212 f.).

Zur Eingliederung Westfalens bemerkt Alfred Hartlieb von Wallthor: "Wirksam war auch die Bildungspolitik. Während sich die Gelehrtenschulen, die es in Minden, Herford und Bielefeld, in Hamm und Soest gab, in der Hand der Städte befanden, nahm sich der brandenburgisch-preußische Staat der akademischen Bildung an. 1654/55 wurde auf Bitten der kleve-märkischen Stände durch den Großen Kurfürsten die protestantische Universität Duisburg ins Leben gerufen, die aus Westfalen viel besucht wurde und bis Anfang des 19. Jahrhunderts Bestand hatte. Wenige Jahre nach dieser Gründung wurde auch in Hamm eine akademische Lehranstalt ins Leben gerufen, das "Gymnasium Academicum Hammonense", das in erster Linie der Heranbildung reformierter Geistlicher für die Grafschaft Mark dienen sollte und im 17. Jahrhundert in dieser Funktion einige Bedeutung hatte, Mitte des 18. Jahrhunderts aber völlig verfiel und 1781 mit der Lateinschule zu einem leistungsfähigen Gymnasium mit neuem Lehrplan zusammengelegt wurde" (S. 238 f.).

Die Eingliederung der ehemals sächsischen Gebiete in den preußischen Staat nach 1815 untersuchte Richard Dietrich und berichtet über erhebliche Änderungen im Schulwesen: "Vor allem das Volksschulwesen erfreute sich nachdrücklicher Pflege durch die Einführung eines allgemeinen Schulgeldes 1816, die Verpflichtung zur Errichtung von Schulen in allen Gemeinden 1818, den Erlaß einer allgemeinen Schulordnung 1819 sowie weitere Bestrebungen" (S. 268). Bestehende höhere Schulen wurden weitgehend in Gymnasien umgewandelt (S. 268). "Für das geistige Leben der Provinz war von besonderer Bedeutung die Auflösung der Universität Wittenberg und ihre Vereinigung mit der Friedrichs-Universität Halle zur Vereinigten Friedrichs-Universität Halle-Wittenberg. Die Verlegung der Universität nach Halle wurde damit begründet, daß Wittenberg vom Krieg weitaus stärker betroffen worden sei ... und daß dem erschöpften Staat die Unterhaltung zweier Universitäten in einer und derselben Provinz nicht zuzumuten sei. Hier spürt man jedoch in Wahrheit vielleicht am stärksten den Versuch, sächsische Traditionen zu eliminieren, vor allem auch im Hinblick auf die kirchliche Unionspolitik Friedrich Wilhelms III. und auf die Rolle der Wittenberger Theologischen Fakultät als Hüterin eines ausgesprochen orthodoxen Luthertums ... Der Universität Halle allerdings kamen diese Entscheidungen zugute. Sie spielte in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts eine bedeutende Rolle auf den verschiedensten Gebieten ... Die Universität Halle wurde übrigens auch eines der Zentren der Burschenschaftsbewegung" (S. 288 f.).

Abschließend umreißt Oswald Hauser Grundsätze preußischer Integrationspolitik. Er schließt mit der Feststellung: "So darf man wohl sagen, daß trotz vielfacher Schwierigkeiten durch die Verschiedenartigkeit der Landschaften, Stämme und Strukturen die Integration in Preußen so sehr gelungen ist, daß dieser Staat ein einmaliges, unverwechselbares Phänomen im Bewußtsein der ganzen Welt geblieben ist" (S. 485). Die Erfahrungen ließen die unkonventionelle Frage aufkommen, "ob Preußen, im Gegensatz zu der vorherrschenden Meinung von dem harten Obrigkeits-, Polizei- und Zwangsstaat, bei dem Ziel der Integration, vor allem im 19. Jahrhundert, nicht allzu große Bereitschaft zu liberalem Entgegenkommen gezeigt und dadurch selbst Kräfte genährt hat, die entscheidend zu seinem Ende beigetragen haben. Es scheint sich zu zeigen, daß Staatsraison und liberales Prinzip zu Gegensätzen von existenzgefährdender Tragweite werden können" (S. 486). So leistet der Band einen wichtigen Beitrag zur gegenwärtigen Diskussion über die Aktualität der preußischen Geschichte.

Christoph Führ

599

Heinrich Fries, Georg Kretschmar (Hrsg.):
Klassiker der Theologie I: Von Irenäus bis Martin Luther.
Klassiker der Theologie II: Von Richard Simon bis Dietrich Bonhoeffer.

München: C.H. Beck 1981 und 1983, 462 S. mit 23 Portraits sowie 486 S. mit 20 Portraits, jeweils DM 48,-.

Die im Beck-Verlag erschienenen Klassiker-Reihen begannen vor Jahren mit "Klassikern des politischen Denkens", die inzwischen in mehrfachen Auflagen vorliegen und denen solche der Philosophie, des soziologischen Denkens, der Literaturtheorie und der Pädagogik folgten.

Die "Klassiker der Theologie" sind nach dem Vorwort der Herausgeber "Theologen, denen in ihrer Zeit und für ihre Zeit eine sowohl repräsentative wie herausragende und zugleich maßgebende Bedeutung zukam, eine Bedeutung, die auch für die folgende Zeit wichtig und in ihr wirksam ist. Diese Bedeutung und diese Wirkung betreffen nicht nur das theologische Denken, sondern den gesamten Bereich, dessen Reflexion das theologische Denken ist: den Bereich des gelebten Glaubens und den Bereich der Glaubensgemeinschaften, der Kirchen" (S. 8). Die beiden Bände vereinen Biographien von 45 Theologen vom dritten nachchristlichen Jahrhundert bis zur Gegenwart. Da unter den erwähnten "Klassikern der Pädagogik" Theologen vom Range eines Martin Luther, Philipp Melanchthon oder Calvin mit ihrer starken Ausstrahlung ins Pädagogische fehlen, bieten die beiden Bände eine gute Ergänzung.

Neben den allseits bekannten griechischen und lateinischen Kirchenvätern, den großen mittelalterlichen Scholastikern wie Thomas von Aquin, den schon genannten Reformatoren, werden auch Orthodoxe wie Petrus Mogilas (1596-1646) berücksichtigt. Im zweiten Band finden wir die für Pädagogen wichtigen Theologen Nicolaus Ludwig Graf von Zinzendorf (1700-1760), Johann Michael Sailer (1751-1832), Friedrich Schleiermacher (1768-1834), Wilhelm Löhe (1808-1872), Ernst Troeltsch (1865-1923), der bekanntlich nach dem Ersten Weltkrieg einige Zeit Unterstaatssekretär im preußischen Kultusministerium war, und Romano Guardini (1885-1968). Sie seien hier nur als Beispiele erwähnt für jene Theologen, die für Pädagogen von Bedeutung sind. So fühlten sich z.B. die kulturphilosophisch orientierten Pädagogen Theodor Litt und Eduard Spranger "nicht nur im Grundsätzlichen, sondern auch in Einzelauffassungen dem Erbe Troeltschs verbunden" (S. 258). Die Skizzen sind einheitlich gegliedert: Nach einem Lebensabriß folgt ein Umriß des Werkes, daran schließt sich eine Würdigung der Bedeutung und schließlich der Wirkung. Vielleicht könnte bei einer Neuauflage der zweite Band um ein Portrait Adolf von Harnacks erweitert werden, von dessen Einfluß in diesem Band mehrfach die Rede ist. So schrieb 1943 Paul Tillich: "Die Seminare bei Harnack und Troeltsch haben einen weltweiten Einfluß gehabt, dessen Wirkung ich noch täglich hier in Amerika spüre" (S. 260). Und auch von Bonhoeffer heißt es, daß er allen voran Adolf von Harnack besonders viel verdanke und dessen Vermächtnis in der letzten Phase seines Lebens

neues Gewicht bekam (S. 378). Die Bände, die auch mit bibliographischen Hinweisen versehen sind, sind eine nützliche Orientierungshilfe auch für Bildungshistoriker.

Christoph Führ

Helmut Beumann (Hrsg.): Kaisergestalten des Mittelalters.

München: C.H. Beck 1984. 386 S. mit 15 Abbildungen, DM 48,-.

Als vor wenigen Jahren in Stuttgart die Staufer-Ausstellung stattfand, war man in der Öffentlichkeit überrascht, auf welchen ungewöhnlich starken Zulauf diese Präsentation des Mittelalters stieß. Unser auf die neuere Geschichte und geschichtliche Strukturen konzentrierter Geschichtsunterricht an den höheren Schulen läßt wenig Raum für eine eindringliche Vergegenwärtigung der geschichtlichen Entwicklungen des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation. Über sorgfältig gearbeitete historisch-biographische Skizzen erschließt dieser Sammelband den historischen Zugang am Beispiel herausragender Kaiserpersönlichkeiten. Dargestellt werden:

- Karl der Große (Josef Fleckenstein),
- Ludwig der Fromme (Josef Semmler),
- Otto der Große (Helmut Beumann),
- Otto III. (Helmut Beumann),
- Heinrich III. (Rudolf Schieffer),
- Heinrich IV. (Harald Zimmermann),
- Heinrich V. (Carlo Servatius)
- Lothar von Süpplingenburg (Wolfgang Petke)
- Friedrich Barbarossa (Heinrich Appelt),
- Friedrich II. (Walther Lammers),
- Heinrich VII. (Hartmut Boockmann),
- Karl IV. (Reinhard Schneider),
- Sigismund (Heinrich Koller),
- Friedrich III. (Roderich Schmidt),
- Maximilian I. (Hermann Wiesflecker).

Der Band tritt damit gewissermaßen an die Stelle des in vielen Auflagen zuerst in den zwanziger Jahren erschienenen Werkes des Heidelberger Historikers Karl Hampe "Herrschergestalten des deutschen Mittelalters". Diese Skizzen standen in der Tradition des 1871 gegründeten neuen deutschen Kaiserreichs, das seine Legitimation unter Rückgriff auf große Kaisergestalten des Mittelalters eindrücklich zu unterstreichen versuchte. Helmut Beumann, der durch bahnbrechende Forschungen ausgewiesene Marburger Emeritus,

601

schreibt im Vorwort: "Das mittelalterliche Kaisertum ist älter als die europäischen Nationen. Karl der Große wurde als König der Franken vom Papst zum Kaiser gekrönt; von einem deutschen Volk konnte zu seiner Zeit so wenig schon die Rede sein wie von einem französischen ... Der Versuch, den Zugang zum Mittelalter über eine Auswahl von Herrscherpersönlichkeiten anstelle einer Gesamtdarstellung der Reichsgeschichte zu öffnen, proklamiert nicht die Wiedereinsetzung der großen Persönlichkeit als Gestalter der Geschichte schlechthin. So war auch keine vollständige 'Kaisergalerie' beabsichtigt. Im Lichte der modernen Forschung wird eher der begrenzte Handlungsspielraum in einem komplexen Beziehungsgeflecht der politischen und gesellschaftlichen Kräfte deutlich, in dem die Kaiser auch Getriebene statt Treibende werden konnten" (S. 7 f.).

Erfreulicherweise werden auch die bildungshistorischen Perspektiven jeweils mitberücksichtigt. So wird an die Bemühungen Karls des Großen um die Erneuerung der Bildung erinnert, die bewirkten, daß der Hof zum Sammel- und Ausstrahlungspunkt des geistigen Lebens für ganz Europa wurde. Karls Kirchenreform weitete sich zu einer Reform der Bildung aus. Wo immer er Gelehrte fand, zog er sie an seinen Hof. "Durch ihr Wirken wurde die Hofschule zur zentralen Bildungsstätte des Frankenreiches, an der die begabtesten Schüler aus dem gesamten Reichsgebiet zusammenkamen ... Das Ergebnis dieser Bildungsreform war beträchtlich: eine noch aus dem Abstand eines Jahrtausends sofort erkennbare correctio der lateinischen Sprache und der Schrift, die Schöpfung der sog. karolingischen Minuskel und die Sammlung und Emendation der Überlieferung im Bereich der geistlichen und weltlichen Wissenschaften" (S. 23).

Ähnliche Bestrebungen finden wir auch bei späteren Kaisern, etwa Otto III. (983-1002) oder Friedrich II. (1212-1250), über den Walther Lammers schreibt: "Neben der Wirtschafts- und Finanzpolitik erscheint die Bildungspolitik. Die Negation des Lehnswesens bedeutete, daß nicht mehr geborene Große oder geistliche Herren, sondern vom König bestellte 'Fachleute' den Staat verwalten sollten. Dazu benötigte der Monarch qualifizierte Dienstanwärter, vor allem Juristen. Im Juni 1224 begründete Friedrich die Universität Neapel. Sorge für die Pflege der Wissenschaften und für die Lebensbedingungen der Studenten spricht aus der Stiftungsurkunde, aber ebenso der Wille, den Ausbildungsbetrieb des Königreiches in Neapel zu monopolieren" (S. 213). Bei Karl IV. (1346-1378) wird auf den Pflichtkanon zu erlernender Sprachen für künftige Kurfürsten verwiesen. Heißt es doch im letzten Kapitel der Goldenen Bulle von 1356, daß es höchst notwendig erachtet werde, neben dem Deutschen Latein, Italienisch und Tschechisch zu sprechen, wobei die Kenntnis des Französischen ohnehin vorausgesetzt wurde. Auch Karls IV. Gründung der Universität Prag am 7. April 1348 wird gewürdigt. Friedrich III. (1440-1493) hat nicht nur italienischen Universitäten Bestätigungen erteilt, sondern war der erste, der dies auch in Deutschland tat: Köln (1442), Greifswald (1456), Freiburg/Br., die Gründung seines Bruders Albrecht VI. (1456), Lüneburg (1471) und Tübingen (1484) sind hier zu nennen. In die Angelegenheiten der Universität Wien hat er mehrfach eingegriffen (S. 327 f.).

602

Dem Band wünscht man eine breite Leserschaft, gerade auch an den Oberstufen der Gymnasien.

Christoph Führ

Reinhold S. Jäger: Der diagnostische Prozeß. Eine Diskussion psychologischer und methodischer Randbedingungen.

Göttingen: Hogrefe, 1983, V, 411 S., DM 48,-.

Das Buch von Reinhold Jäger greift die in der zweiten Hälfte der siebziger Jahre geführte Diskussion um neue diagnostische Konzepte auf. Die Arbeit beginnt mit einer Explikation des Begriffs "diagnostischer Prozeß". Der diagnostische Prozeß wird als Ablauf von Maßnahmen definiert, der das Ziel verfolgt, eine "vorgegebene Fragestellung über eine Anzahl von Zwischenschritten so zu beantworten, daß für einen Auftraggeber eine Entscheidungshilfe bzw. eine Entscheidung herbeigeführt wird" (S. 11). Wir wollen uns in der Besprechung dem zentralen fünften Kapitel des Buches von Jäger zuwenden (S. 36-344). In diesem Kapitel werden in drei Hauptabschnitten die folgenden Themen bearbeitet:

A. Auftraggeber bis Operationalisierung
B. Untersuchungsplanung und Schlußfolgerung
C. Entscheidung bis Evaluation des Resultats des psychotherapeutischen Prozesses

Zu A.: Zunächst wird auf das Verhältnis Diagnostiker und Diagnostikant eingegangen und rechtliche und ethische Probleme dieser Beziehung diskutiert. Als typische rechtliche Probleme werden genannt: Datenschutz, Verschwiegenheit, Forschungsfreiheit u.a. Im zweiten Unterkapitel geht Reinhold Jäger auf Schwierigkeiten bei der Abfassung der Fragestellung ein. Zur Verdeutlichung unterschiedlicher Diagnosestrategien (Selektion und Modifikation) werden praktische Beispiele ausgeführt. In diesem Abschnitt wird auch eine Abgrenzung zwischen einzelfall- und gruppenbezogenen Aussagen vorgenommen (S. 85-87). Auf die Unterschiede von Status- und Prozeßaussagen wird abgehoben. Im dritten Unterkapitel wird die Kompetenz des Diagnostikers definiert; das vierte Unterkapitel setzt sich mit den möglichen Untersuchungshypothesen auseinander. Im letzten und umfassendsten Unterkapitel wird auf die Operationalisierung (Konkretisierung) des methodischen Vorgehens eingegangen. Der Autor setzt sich mit drei möglichen Wegen auseinander: (1) Testverfahren, (2) Anamnese, klinisches bzw. psychiatrisches Interview, (3) Verhaltensbeobachtung und Verhaltensbeurteilung. In einem Exkurs zur Problematik der klassischen Testtheorie geht Reinhold Jäger auf spezifische Folgen der Populationsabhängigkeit ein. Es wird vertiefend der Moderatoransatz dargestellt.

Zu B.: Die Ausführungen im zweiten Hauptabschnitt beschäftigen sich mit Fragen, "die sich mit der Vorphase der Datenerhebung, der Untersuchungsplanung, der Durchführung der Untersuchung im diagnostischen Prozeß zum Zweck der Datenerhebung, ihrer Interpretation und Integration befassen" (S. 204). In diesem Teil werden in drei Unterabschnitten Fragen der Untersuchungsplanung (Einzelfall- vs. Gruppendesign, Arten der Planung der Untersuchungsdurchführung), der Untersuchungsdurchführung und diagnostischen Urteilsbildung besprochen. Diagnostische Urteilsbildung bedeutet, die vorliegenden Informationen "zu einem neuen, aus vorhandenen Daten aggregierten Datum reduzieren, um es diagnostisch oder prognostisch zu nutzen" (S. 235). Reinhold Jäger geht auf Unterschiede in der klinischen und statistischen Urteilsbildung und neuere Modelle der Urteilsintegration ein.

Zu C.: Im abschließenden Hauptabschnitt beschäftigt sich Reinhold Jäger mit einigen Implikationen des diagnostisch-therapeutischen Prozesses, "die als notwendige Abschnitte für eine normative präskriptive Betrachtung innerhalb des diagnostischen Prozesses angesehen werden müssen" (S. 278). Zunächst wird über Entscheidungsmöglichkeiten, d.h. Wege der einzuschlagenden Strategie, berichtet. Im zweiten Unterabschnitt werden die Modi der Erstellung von diagnostischen Gutachten diskutiert. Von zentraler Bedeutung sind die Ausführungen des Autors zur diagnostischen Kontrolle im therapeutischen Prozeß.

In diesem Kontext wird vor allem auf die Möglichkeiten der Einzelfallanalyse (Design- und Auswertungsformen), die Veränderungsmessung (meß- und testtheoretische Probleme, Operationalisierungen bei Veränderungsmessungen) hingewiesen.

Zusammenfassend läßt sich sagen: Reinhold Jäger ist es gelungen, ein normatives Modell des diagnostischen Prozesses zu entwickeln. Er zeigt (weitgehend unabhängig von speziellen Anwendungsgebieten) die psychologischen und methodologischen Randbedingungen auf, illustriert wichtige Überlegungen durch Beispiele aus der Pädagogischen und Klinischen Psychologie. Reinhold Jäger gelingt es, dieses hochkomplexe Thema gut strukturiert dem Leser nahezubringen; Teilzusammenfassungen und detaillierte Flußdiagramme sind eine wesentliche Lesehilfe. Ich wünsche dem Buch, daß es aufgegriffen wird und hilft, einen Weg aus der Krise der Diagnostik zu ebnen.

Franz Petermann

III. ANKÜNDIGUNGEN UND HINWEISE

Neuerscheinungen

Aus dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung sind erschienen bzw. werden erscheinen:

Studien zum Umgang mit Wissen;
herausgegeben von Bernhard Kraak und Gudrun Eckerle:

Band 2 *Annelie Hummer*: Auswirkungen der neugestalteten Oberstufe auf Schüler und Studenten. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft 1985, ca. 260 Seiten, DM 29.–.

Die persönlichen Rezeptionsvoraussetzungen für die spätere Anwendung wissenschaftlicher Ergebnisse werden in der gymnasialen Oberstufe vorbereitet. Das ist erklärtermaßen ihr Ziel. Der neugestalteten gymnasialen Oberstufe wird aber vorgeworfen, sie erreiche dieses Ziel nicht. Hummer berichtet über die bisher umfangreichste Untersuchung gymnasialer Oberstufen, in der herkömmliche und neue Formen verglichen werden. In einer Längsschnittuntersuchung wurden Daten von 3000 Schülern bzw. später Studenten erhoben. Nach den neuen Ergebnissen sind viele Urteile über die neugestaltete gymnnasiale Oberstufe unzutreffend.

Band 3 *Wolfgang Mitter* (Hrsg.): Transfer – Wissenschaft, Vermittlung, Praxis. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft 1985, ca. 320 Seiten, DM 32.–.

Der Band enthält eine Auswahl aus den Beiträgen von *transfer*, einer Zeitschrift, die von Mitgliedern der Gesellschaft zur Förderung des Wissenschaftstransfers herausgegeben wird (Monatsbeilage zur Deutschen Universitätszeitung). Angesprochen werden u.a.: politische, ökonomische und soziale Beispiele und Probleme des Technologietransfers; Beispiele für Wissenschaftstransfer aus anderen Disziplinen; theoretische Aspekte des Wissenschaftstransfers und der Wissenschaftsanwendung.

Band 4 *Heinz Marloth* (Hrsg.): Neue Modelle der Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Wirtschaft. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft 1985, ca. 200 Seiten, DM 29.–.

Die gemeinsamen Projekte von Hochschulen und Wirtschaft haben in den vergangenen Jahren viel Aufmerksamkeit gefunden. Je nach Standpunkt lag dabei der Akzent auf der Hinwendung der Forschung zu Anwenderproblemen oder auf innovatorischen Chancen der Industrie. Der Band gibt eine Übersicht über den gegenwärtigen Stand der Zusammenarbeit in Europa.

Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung;
herausgegeben von Wolfgang Mitter:

Band 22/1 *Döbrich/Kodron/Lynch/Mitter* (Hrsg.): Lehrerbildung für multikulturelle Schulen in ausgewählten Ländern. Köln, Wien: Böhlau 1984, 300 Seiten, DM 48,-.

In diesem Sammelband werden verschiedenartige Entwicklungen des Schulwesens und der Lehrerbildung für den Unterricht von Kindern ethnischer, kultureller oder sprachlicher Minderheiten dokumentiert. Die unterschiedlichen Zielrichtungen und Maßnahmen in den Bildungssystemen Dänemarks, Frankreichs, Großbritanniens, der Schweiz und der Vereinigten Staaten von Amerika werden in Einzelstudien dargestellt. Diese Studien wurden nach einem weitgehend gleichen Inhaltsmuster erstellt und umfassen Informationen über Entwicklungen im Curriculum des Schulwesens, der Lehrerausbildung und der Lehrerfortbildung. In den Studien über Frankreich und Großbritannien werden diese Ausführungen durch einzelne Fallbeispiele speziell aus der Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung ergänzt.
Ein Abriß über die Problematik des polnischen Schulwesens in Deutschland (1871-1980) ergänzt die internationalen gegenwärtigen Beispiele um eine notwendig einzubeziehende historische Dimension. An der Entwicklung des polnischen Schulwesens in Deutschland lassen sich im Längsschnitt die wechselnden Beziehungen zwischen der Mehrheitskultur und der Minderheitskultur aufzeigen. Diese Beziehungen sind gekennzeichnet vom Gegensatz der Tolerierung und möglicherweise aktiven Unterstützung der Minderheitskultur einerseits und ihrer Unterdrückung und Vernichtung durch die Mehrheitskultur andererseits.
Das historische und die internationalen Beispiele sollen implizit Hinweise geben für die gegenwärtige Debatte über notwendige Maßnahmen in Schule und Lehrerbildung in einer faktisch multikulturellen Gesellschaft.

Band 22/2 *Döbrich/Kodron/Lynch/Mitter* (Hrsg.): Lehrerbildung für den Unterricht behinderter Kinder in ausgewählten Ländern. Köln, Wien: Böhlau 1984. 201 Seiten, DM 34,-.

Im Zuge der Arbeitsteilung und Industrialisierung wurden Behinderte zunehmend aus weiten Bereichen der Arbeit und des gesellschaftlichen Lebens ausgeschlossen; gleichzeitig entstanden ein mehr oder weniger spezielles Schulsystem und spezielle Ausbildungsstätten für Behinderte. Ziel war die Förderung der Selbständigkeit des Behinderten und, wenn möglich, Teilhabe und Eingliederung in Gesellschaft und Arbeitswelt. Tatsächlich, so wurde in den letzten Jahren zunehmend kritisiert, haben die gesonderte Förderung und Ausbildung weniger die Integration gefördert als vielmehr die Aussonderung verstärkt.
In den Länderstudien über Dänemark, Großbritannien, Italien, die UdSSR und die USA wird in diesem Buch dargestellt, inwieweit Behinderte integriert oder aber separiert unterrichtet werden sollen und welche Änderungen in den letzten Jahren auf diesem Gebiet zu verzeichnen sind. Ausführlich werden die Auswahl sowie die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte für den Unterricht mit behinderten Kindern dargestellt.

Band 26 *Dahmen/Breitenbach/Mitter/Wilhelmi* (Hrsg.): Gesamtschulen in Europa. Ergebnisse eines europäischen Kolloquiums. Comprehensive Schools in Europe. Conclusions of an European Colloquy. Köln, Wien: Böhlau 1984. 277 Seiten, DM 66,-.

Der Sammelband gibt die Ergebnisse des Kolloquiums "Entwicklung und Bewährung von Gesamtschulen in Europa" wieder, das vom 15. bis 19. Mai 1983 in der Europäischen Akademie Otzenhausen stattfand. Beteiligt waren Vertreter aus Dänemark, der Bundesrepublik Deutschland, Frankreich, Großbritannien, Italien und den Niederlanden. Es handelt sich um einen Vergleich der sechs Schulsysteme, bei dem die Frage, welche Rolle die Gesamtschule im jeweiligen Schulsystem spielt und wie diese Gesamtschule realisiert wird, im Vordergrund steht.
Die Beschreibung der Sekundarstufe I stand im Vordergrund der gemeinsamen Reflexion und bildet daher auch das Zentrum dieser Dokumentation.

The volume contains the conclusions of the colloquy "Development and success of comprehensive schools in Europe" that was held at the European Academy Otzenhausen, May 15-19, 1983. Representatives from Denmark, France, the Federal Republic of Germany, Italy, the Netherlands and the United Kingdom attended the meeting. Taken as a whole, it is a comparative analysis of six school

systems with particular emphasis on the function of the comprehensive school in the realm of those school systems as well as the form it assumes.
The description of the lower secondary school level was paid a great deal of attention in the discussions. Therefore, this documentation is focussed on it.

Band 27 *Rita Süßmuth* (Hrsg.): Lehrerbildung und Entprofessionalisierung. Europäische Ansätze zu einem erweiterten Praxisverständnis. Köln, Wien: Böhlau 1984, 279 Seiten, DM 32,-.

In der Bundesrepublik Deutschland verdichtet sich angesichts der Lehrerarbeitslosigkeit die Forderung nach einer weitgehenden Entprofessionalisierung der Lehrerausbildung. Entprofessionalisierung beinhaltet Zurücknahme, wenn nicht Aufgabe eines berufsfeldbezogenen Studiums, einer Theorie-Praxis-Verknüpfung in der ersten und zweiten Ausbildungsphase. Die für die nächsten Jahre angestrebte Lösung tendiert zu einem berufsunspezifischen Studium der Lehramtskandidaten. Die Berufsfeldorientierung wird auf die zweite Phase verlegt.
Im Gegensatz zu den aktuellen Tendenzen in der Bundesrepublik entwickeln die Autoren(innen) dieses Bandes theoretische Ansätze und Erfahrungsberichte zu einer Verknüpfung und Integration von Theorie und Praxis. Die in England, Frankreich, Polen und der Bundesrepublik aufweisbaren Ansätze zu einer konsequenteren Verzahnung von Theorie und Praxis in verschiedenen Phasen der Lehrerausbildung haben zugleich Anregungs- und Korrektivfunktionen.
Die Beiträge dieses Bandes wollen nicht nur informieren, sondern durch die Berichterstattung über projektgebundene Schritte zur Verbesserung des Theorie-Praxis-Verhältnisses konkrete Möglichkeiten der Neuorientierung aufzeigen.

Band 30 *Werner Stephan*: Das kanadische Bildungswesen. Grundlagen - Tendenzen - Probleme. Köln, Wien: Böhlau 1984, 116 Seiten, DM 24,-.

Zum erstenmal wird dem deutschsprachigen Leser eine ausführliche Monographie des kanadischen Bildungswesens vorgestellt. Der Verfasser, Professor an der University of Saskatchewan in Saskatoon, stützt sich auf zahlreiche Quellen (Gesetzessammlungen, Statistiken, Aussagen der Fachliteratur), die er in umfassender Detailarbeit ausgewertet hat. Die wesentlichen statistischen Materialien sind in die Darstellung eingearbeitet.
Die Beschreibung des Bildungswesens erwächst aus einer zusam-

menfassenden Darstellung der geographischen, demographischen, ökonomischen, soziologischen und politischen Grunddaten. Besondere Aufmerksamkeit verdienen die Einbeziehung der historischen Dimension sowie die gründliche Untersuchung des Verhältnisses von "kanadischer Identität" und - offiziell definierter-"multikultureller Gesellschaft". Der Leser erhält dadurch einen umfassenden Einblick in die bildungspolitischen Tatsachen, Tendenzen und Probleme eines Staates, der gegenwärtig einen ökonomischen, gesellschaftlichen und politischen Wandlungsprozeß von gewaltiger Dynamik durchläuft.

Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte; herausgegeben von Christoph Führ und Wolfgang Mitter:

Band 27 *Gerhard Kral*: Struktur und Politik des Bayerischen Philologenverbandes 1949-1982. Köln, Wien: Böhlau 1984, 481 Seiten, DM 76,-.

Am Beispiel des Bayerischen Philologenverbandes wird die bildungspolitische Arena Bayerns von 1949 bis 1982 untersucht. Die Studie gilt bedeutsamen Teilbereichen der bildungspolitischen Strukturen, Beziehungsgeflechten und Prozessen der Interessenvermittlung. Gewann doch der Bayerische Philologenverband eine außerordentlich einflußreiche Position in der Bildungspolitik und bei der Vertretung standespolitischer Interessen. Nach wie vor ist die Eigenstaatlichkeit der Länder im Kulturbereich ein Kernstück unseres Föderalismus. Die Lehrerverbände organisieren die für die Durchführung von Bildungsreformen zuständige Berufsgruppe und bringen deren Sachverstand in allen für Bildung und Erziehung wichtigen Fragen zur Geltung. Die Fallstudie - eine Dissertation der Universität Erlangen-Nürnberg - stützt sich auf großenteils unveröffentlichte Dokumente aus dem Verbandsarchiv.

Band 28 *Heinz-Elmar Tenorth*: Zur Deutschen Bildungsgeschichte 1918-1945. Probleme, Analysen und politisch-pädagogische Perspektiven. Köln, Wien: Böhlau 1985, 272 Seiten, ca. DM 44,.

Die Bildungsgeschichte Deutschlands in der Zeit von 1918 bis 1945 ist seit der Niederlage des Nationalsozialismus Gegenstand intensiver Diskussionen. Noch heute überlagern sich dabei systematische Ansprüche der Geschichtsschreibung und politisch-pädagogische Erwartungen. Weder ein Konsens in der Analyse noch in den Konsequenzen, die aus den destruktiven historischen Ereignis-

sen zu ziehen wären, ist absehbar.
Die vorliegende Arbeit kann selbstverständlich diesen Konsens auch nicht stiften, sie soll vielmehr zentrale Themen der Erforschung und der politisch-pädagogischen Diskussion vorstellen. Dabei werden zunächst die wesentlichen Etappen dieser Diskussion, wie sie von Historikern und Pädagogen gestaltet wurden, vorgestellt, dann werden bevorzugte Kriterien der Strukturierung und Periodisierung der Epoche erörtert. Anschließend präsentiert und diskutiert die Untersuchung wesentliche Forschungsergebnisse für die folgenden Themen der Bildungsgeschichte: Die Entwicklung des pädagogischen Denkens, die Gestalt und Wirkung der öffentlichen Schule, Erziehung in Alltag und Sozialmilieus, die pädagogischen Lehren aus Emigration, Exil und 'anderem Deutschland'. Die Lektion der Epoche - das scheint die Konsequenz des vorliegenden Forschungsstandes - liegt eher in Grenzziehungen für Erziehung und Erzieher als in der Begründung von pädagogischem Optimismus.

610

ANSCHRIFTEN DER AUTOREN

Dipl. Volksw. Ursula Backes
Universität Trier – Fachbereich IV Betriebswirtschaftslehre,
Postfach 3825, 5500 Trier

Dr. Bernd Dewe
Universität Osnabrück – Fachbereich Sozialwissenschaften,
Postfach 4469, 4500 Osnabrück

Prof. Dr. Hans Merkens
Freie Universität Berlin – Institut für Allgemeine und
Vergleichende Erziehungswissenschaft,
Iltisstraße 7, 1000 Berlin 33

Prof. Dr. Dieter Sadowski
Universität Trier – Fachbereich IV Betriebswirtschaftslehre,
Postfach 3825, 5500 Trier

Prof. Dr. Benno Schmoldt
Freie Universität Berlin – Zentralinstitut für Unterrichtswissenschaften und Curriculumentwicklung – Institut für Curriculumforschung und Didaktik,
Habelschwerdter Allee 45, 1000 Berlin 33

Dr. Gerhard Seidel
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung,
Schloßstr. 29, 6000 Frankfurt/Main 90

Dipl.-Päd. Horst Weishaupt
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung,
Schloßstr. 29, 6000 Frankfurt/Main 90

Prof. Dr. Konrad Widmer
Pädagogisches Institut Zürich,
Rämistr. 74, CH-8001 Zürich

611

Rezensenten

Priv. Doz. Dr. Franz Petermann
Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen -
Psychologisches Institut,
Jägerstr. 17/19, 5100 Aachen

Dr. Christoph Führ
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung,
Schloßstr. 29, 6000 Frankfurt/Main 90

612

MITTEILUNGEN DER GESELLSCHAFT ZUR FÖRDERUNG PÄDAGOGISCHER FORSCHUNG (GFPF)

1. Die letzte Jahrestagung der Gesellschaft fand am 25. und 26. Oktober 1984 in der Theodor-Heuss-Akademie in Gummersbach statt. Sie war unter das Thema "Erziehender Unterricht – Fiktion und Faktum?" gestellt worden. Die von Herrn Prof. Dr. Jürgen Diederich, Universität Frankfurt am Main, organisierte Tagung hat allgemein ein besonders gutes Echo gefunden. Die Beiträge zu dieser Tagung sollen in einem Materialienband (GFPF-Materialien Nr. 17, Herausgeber: J. Diederich) wiedergegeben werden, der sich in Arbeit befindet. Zu dem Gelingen der Tagung haben außer dem Organisator, den Referenten und Diskutanten zweifellos auch die guten Rahmenbedingungen beigetragen, die durch die Theodor-Heuss-Akademie geboten wurden. Ihrem Direktor, Herrn Wolfgang Heinz, und seinen Mitarbeitern ist sehr zu danken.

2. Voraussichtlich im Verlaufe dieses Jahres ist außer dem erwähnten Band 17 noch mit dem Erscheinen von drei weiteren Bänden der GFPF-Materialien zu rechnen: Nr. 16 mit dem Herausgeber P.A. Döring "Lehrerarbeit – Situation, Perspektiven, Handlungsmöglichkeiten"; Nr. 18 ebenfalls mit Herrn P.A. Döring als Herausgeber "Pädagogen und Paragraphen". Zum 19. Bildungspolitischen Gespräch; Nr. 19 ebenfalls mit Herrn P.A. Döring als Herausgeber "Informierte Bildungsberatung", Studien zur Entwicklung eines Mediums für Berater in Bildungswesen und Arbeitswelt.

3. Wie die Mitglieder bemerkt haben werden, ist die traditionsreiche Zeitschrift "Mitteilungen und Nachrichten des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung" (DIPF) umgewandelt worden in die "Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung", die im Böhlau-Verlag in Köln erscheint. Mitglieder der GFPF erhalten diese Zeitschrift ebenso wie früher "Mitteilungen und Nachrichten".

4. Im vergangenen Jahr hat die Gesellschaft ein größeres Vorhaben auf den Weg gebracht, das drei Jahre dauern soll und für diesen Zeitraum drei neue Arbeitsplätze schafft. Das Ziel dieses Vorhabens ist die Erstellung einer computergestützten "Dokumentation Hochbegabung". Die Leitung liegt bei den Professoren Dr. Bartenwerfer und Dr. Mitter; Geschäftsführer ist Herr Dipl.-Soz. Hartmut Müller, der Leiter der Bibliotheken des DIPF. Die Dokumentation soll interessierten Forschern, Eltern und Lehrern einen schnellen Zugang zu Literatur, Materialien sowie einschlägig versierten Institutionen und Personen ermöglichen. Die nötigen Geldmittel zur Bildung eines "Grundstockes" stellt das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft zur Ver-

fügung. Später wird das DIPF die Dokumentation weiterpflegen.

5. Anfang dieses Jahres wurde ein weiteres Projekt angeworben. Es führt den Arbeitstitel "Innovative Ansätze zur Information, Beratung und Beschäftigung Jugendlicher". Leiter des Vorhabens ist Herr Dipl.-Volksw. Peter A. Döring. Die erforderlichen Geldmittel stellt die EG-Kommission in Brüssel zur Verfügung.

6. Inzwischen hat der Vorstand der Gesellschaft die Vorbereitung der nächsten Jahrestagung weit vorangetrieben. Sie wird unter das Thema "Besondere Begabungen in normalen Schulen – Forschung, Beratung, pädagogischer Auftrag" gestellt werden. Als Tagungsort ist Frankfurt am Main ins Auge gefaßt, und zwar voraussichtlich der Europasaal des Parkhotels am Wiesenhüttenplatz, wenige Schritte vom Hauptbahnhof entfernt. Die Organisation liegt bei Prof. Dr. H. Bartenwerfer. Einige Experten auf dem genannten Gebiet konnten bereits gewonnen werden. Der wahrscheinlichste Tagungsbeginn ist der 1. November (14 Uhr), das Tagungsende soll am 2. November gegen 16 Uhr sein.

7. Seit der letzten Mitgliederversammlung sind die folgenden Mitglieder der Gesellschaft verstorben: Prof. Dr. Ralph Fiedler, Rastatt; Prof. Dr. Walter Schultze, Frankfurt; Prof. Dr. Rudolf Murtfeld, Bad Soden.

8. Auf der letzten Mitgliederversammlung konnte über die im vergangenen Jahr durchgeführte Umfrage über die Orte für die Jahresversammlungen der Gesellschaft berichtet werden. 35 Mitglieder stimmten für Frankfurt am Main als ständigen Tagungsort; 59 Mitglieder sprachen sich für ein alternierendes Tagen in Frankfurt und an anderen Orten aus; stets an wechselnden Orten zu tagen, zogen 21 Mitglieder vor. Diesem Ergebnis wird zweifellos am ehesten Rechnung getragen, wenn jedes zweite Jahr in Frankfurt getagt wird und in den Jahren dazwischen an anderen Orten.

9. Kürzlich ist ein neues Mitgliederverzeichnis hergestellt worden, da sich seit der letzten Ausgabe von 1982 viele Änderungen ergeben hatten. Das neue Verzeichnis wird jedem Mitglied der GFPF auf Wunsch kostenlos zugesandt werden.

10. Jedes Mitglied, bei dessen Name, Titel oder Anschrift eine Änderung eingetreten ist, wird gebeten, dies möglichst umgehend dem Geschäftsführer mitzuteilen. So lassen sich Postkosten nach Rückläufen sparen, und so erhalten die Mitglieder die Zusendungen der Gesellschaft stets zum frühestmöglichen Zeitpunkt.

gez. H. Bartenwerfer, Geschäftsführer

Oskar [Woldemar] Pache

Handbuch des deutschen Fortbildungsschulwesens T. 1—7
Nachdruck der Ausgabe Wittenberg: 1896—1905.

Mit einer Einleitung herausgegeben von Klaus Kümmel.
Köln/Wien 1983. 7 Teile in 2 Bänden, zus. ca. 1540 S.
Subskriptionspreis
bis
31. 12. 1983 DM 368,—.
Späterer Ladenpreis ca. DM 425,—.

O. W. Pache (1843—1906), ein ehemaliger Leipziger Fortbildungsschuldirektor, zählt zu den herausragenden Pionieren des niederen beruflichen Schulwesens, dessen Wirken und Einfluß jahrzehntelang auf Grund einer sich bildungstheoretisch einseitig verstehenden Wissenschaftsdiskussion wenig beachtet wurde. Dennoch entfaltete er zur Verbreitung und Durchsetzung des Fortbildungs(Berufs-)schulgedankens ungeheuer breite pädagogische, publizistische, bildungs- und verbandspolitische sowie organisatorische Aktivitäten. Im Rahmen dieser Tätigkeit verfaßte er neben zahlreichen anderen im Zusammenhang mit der Förderung der Fortbildungsschulidee stehenden Publikationen auch das siebenteilige „Handbuch des deutschen Fortbildungsschulwesens". Dieses Werk gehört heute neben zwei weiteren vergleichbaren Handbüchern aus den 20er und beginnenden 60er Jahren zu den schon als klassisch zu bezeichnenden Kompendien, die einen detaillierten Überblick über die jeweilige berufsschulische Realsituation und zugleich einen Einblick in das berufspädagogische Denken der Epoche vermitteln. Neben programmatisch gehaltenen Abhandlungen zur berufspädagogischen Begründung sowie zur methodisch-didaktischen Ausgestaltung der Fortbildungsschule enthält das Handbuch zahlreiche Einzelbeiträge, in denen detailliert Entwicklung und damaliger Stand des länderweise ebenso einheitlich strukturierten wie unterschiedlich weit fortgeschrittenen Fortbildungsschulwesens nachgezeichnet wird. Verwaltungsjuristische fiskalische und weitere bildungsstatistische Angaben bis hin zu Fächerauflistungen, Schülerzahlen, Unterrichtsumfang u. ä. für die einzelnen Schultypen in den Kreisen und Städten komplettieren diese Beiträge. Kurz: Das Handbuch spiegelt erstmalig Stimmung und Situation, Problem- und Diskussionsstand eines sich gerade im Aufbau befindlichen neuen Schulwesens um die Jahrhundertwende wieder — einer Entstehungssituation, die für Sozialhistoriker, Berufbildungshistoriker und Regionalhistoriker gleichermaßen aufschlußreich ist.

BÖHLAU VERLAG KÖLN WIEN

STUDIEN UND DOKUMENTATIONEN ZUR DEUTSCHEN BILDUNGSFORSCHUNG

Deutsches Intitut für Internationale Pädagogische Forschung
Herausgegeben von Wolfgang Mitter

Eine Auswahl:

11 **Hochschulzugang in Europa.** Hg. von W. Mitter. 1981. 275 S. Br. DM 28,–

12 **Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland.** Von Chr. Führ. 1979. 202 S. Br. DM 22,–

13 **Das europäische Bildungswesen im Prozeß seiner Internationalisierung.** Von K. Winter. 1980. 419 S. Br. DM 48,–

14 **Die jüdische Tradition und das Konzept des autonomen Lernens.** Von J. Graff. 1980. 241 S. Br. DM 32,–

15/1 **Hochschulen in der Sowjetunion.** Von L. Novikov. 1981. 275 S. Br. DM 34,–

15/2 **Hochschulen in Ungarn.** Von L. Hegedüs. 1981. 396 S. Br. DM 45,–

15/3 **Hochschulen in der CSSR.** Von B. von Kopp. 1981. 432 S. Br. DM 48,–

15/4 **Hochschulen in der DDR.** Eine Untersuchung zum Verhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem. Von G. Schmidt. 1983. XV, 297 S. Br. DM 48,–

16 **Hochschulstudium und Berufseingliederung in sozialistischen Staaten.** Von L. Hegedüs, B. von Kopp und G. Schmidt. 1983. XI, 455 S. Br. DM 68,–

17 **Primarschulen in England.** Von H. Sienknecht. 1981. 432 S. Br. DM 34,–

18 **Professionalisierung in der dänischen Erwachsenenbildung.** Von N. Vogel. 1981. 547 S. Br. 48,–

19 **Unterricht und Erziehung im italienischen Bildungswesen.** Von A. Ernst. 1981. 181 S. Br. DM 26,–

20 **Das deutsch-französische Verhältnis im Spiegel von Kultur und Sprache.** Von B. Trouillet. 1981. 516 S. Br. DM 48,–

21 **Bildungsreform in Spanien 1970–1980.** Von M. Miclescu. 1982. 217 S. Br. 24,–

22/1 **Lehrerbildung für multikulturelle Schulen.** Internationale Entwicklung im Vergleich. Von P. Döbrich, Chr. Kodron, J. Lynch und W. Mitter. 1983. Ca. 120 S. Br. Ca. DM 20,–

22/2 **Lehrerbildung für den Unterricht behinderter Kinder.** Eine vergleichende Analyse und Länderstudie. Hg. von P. Döbrich, Chr. Kodron und J. Lynch. 1983. Ca 220 S. Br. Ca. DM 34,–

22/3 **Bibliographie zur Lehrerbildung für multikulturelle Schulen.** Hg. von P. Döbrich und H. Müller. 1982. 465 S. Br. DM 19,–

23 **Die sozialistische Schule zwischen Lernen und Erziehen.** Eine vergleichende Studie über den Erziehungsauftrag der Schule in der „entwickelten sozialistischen Gesellschaft". Von B. von Kopp. 1983. VIII, 213 S. Br. DM 36,–

24 **Afrikanische Kindheit und koloniales Schulwesen.** Erfahrungen aus Kamerun. Von H. Simon-Hohm. 1983. XII, 349 S. Br. DM 54,–

25 **Kann die Schule Erziehen?** Erfahrungen, Probleme und Tendenzen im europäischen Vergleich. Hg. von W. Mitter. 1983. VIII, 330 S. Br. DM 52,–

26 **Gesamtschulen in Europa – Comprehensive Schools in Europe.** Ergebnisse eines europäischen Kolloquiums. Hg. v. K. Dahmen, D. Breitenbach, W. Mitter, H.-H. Wilhelmi. Ca. 300 S. Br. Ca. DM 45,–

27 **Lehrerbildung und Entprofessionalisierung.** Europäische Ansätze zu einem erweiterten Praxisverständnis. Hg. von R. Süßmuth. Ca. 200 S. Br. Ca. DM 32,–

28/1–2 **Gesellschaftsentwicklung und Bildungsreform am Fall Griechenland.** Von M. Kelpanides. Zus. ca. 300 S. Br. Ca. 45,–

29 **Reform der Lehrerarbeit in Polen.** Charta des Lehrers vom 26. Januar 1982. Hg. von P. Döbrich und M. Pecherski. Ca. 100 S. Br. Ca. 15,–

30 **Das kanadische Bildungswesen.** Grundlagen – Tendenzen – Probleme. Von W. Stephan. 1985. VIII, 116 S. Br. DM 24,–

BÖHLAU VERLAG KÖLN WIEN

616

STUDIEN UND DOKUMENTATIONEN ZUR DEUTSCHEN BILDUNGSGESCHICHTE

Deutsches Intitut für Internationale Pädagogische Forschung – Forschungsstelle für Bildungsgeschichte – Hg. von Christoph Führ und Wolfgang Mitter

Eine Auswahl:

7 **Schule und Eltern in der Weimarer Republik.** Von L. Wagner-Winterhager. 1979. 393 S. Br. 38,–

8 **Zur Sozialgeschichte der preußischen Provinzialgewerbeschulen im 19. Jh.** Von Chr. Schiersmann. 1979. 520 S. Br. 48,–

9 **Umerziehung in der britischen Zone 1945–1949.** Von G. Pakschies. 1979. 421 S. Br. 38,–

10 **Zum Bildungsgesamtplan d. Bund-Länder-Kommission.** Die Einführung des Art. 91 b in d. Grundgesetz u. d. Prozeß d. Bildungsplanung. Von K. S. Poeppelt. 1978. 395 S. Br. 38,–

11 **Staat und höhere Schule.** Ein Beitrag z. dt. Bildungsverfassung vom Anfang d. 19. Jhs. bis zum 1. Weltkrieg. Von H. Romberg. 1979. 659 S. Br. 58,–

12 **Schulreform im aufgeklärten Absolutismus.** Mit Quellenanhang. Von H. Schmitt. 1979. 508 S. Br. 48,–

13 **Schulreform in der britischen Zone v. 1945–1949.** Von M. Halbritter. 1979. 434 S. Br. 42,–

14 **Die preußische Fortbildungsschule.** Eine Studie zum Problem der Hierarchisierung beruflicher Schultypen im 19. Jh. Von K. Harney. 1980. 217 S. Br. 32,–

15 **Bildung und Auslese.** Von P. Koppenhöfer. 1980. 514 S. Br. 48,–

16 **Zur Theorie und Praxis des Gymnasialunterrichts (1900–1930).** Von B. Schmoldt. 1980. 387 S. Br. 42,–

17 **Bewahranstalt – Kleinkinderschule – Kindergarten.** Aspekte nichtfamiliärer Kleinkindererziehung in Deutschland im 19. Jh. von B. Zwerger. 1980. 343 S. Br. 38,–

18 **Schulpädagogen in der 2. Hälfte des 19. Jhs.** Von D. Henk. 1981. 223 S. Br. 32,–

19 **Der Nationalsozialistische Lehrerbund.** Von W. Feiten. 1981. 350 S. Br. 38,–

20 **Erziehung und Volksbildung in Altwürttemberg.** Von M. Herbert. 1982. 530 S. Br. 54,–

21 **Pädagogik und Politik in der preußischen Reformzeit.** Von H. Stübig. 1982. 121 S. Br. 24,–

22 **Funktionen der Schule.** Hist.-systemat. Analysen zur Scolarisation. Von T. Ballauff. 2., unv. Aufl. 1984. 516 S. Br. 48,–

23 **Das braunschweigische Gymnasium in Staat und Gesellschaft.** Von B. Schönemann. 1983. 250 S. Br. 42,–

24 **Universitätsreform in der britischen Zone Deutschlands.** Von D. Phillips. 1984. XI, 202 S. Br. 34,–

25 **Das preußische Gymnasium in den Rheinlanden und Westfalen 1814–1848.** Die Modernisierung d. traditionellen Gelehrtenschulen durch die preußische Unterrichtsverwaltung. Von H.-J. Apel. 1984. XI, 341 S. Br. 54,–

26 **Die Neuordnungen der preußischen Volksschullehrerbildung in der Weimarer Republik.** Zur Entstehung und gesellschaftlichen Bedeutung der pädagogischen Akademien. Von R. Weber. 1984. XI, 471 S. Br. 72,–

27 **Struktur und Politik des bayerischen Philologenverbandes 1949–1982.** Von G. Kral. Ca. 500 S. Br. Ca. 76,–

28 **Zur deutschen Bildungsgeschichte 1918–1945.** Von H.-E. Tenorth. Ca. 268 S. Br. Ca. 44,–

29 **Schulwirklichkeit in Rheinpreußen.** Neue Dokumente zur Modernisierung des Bildungswesens in der 1. Hälfte des 19. Jahrhunderts. Hg. von H.-J. Apel/M. Klöcker. Ca. 600 S. Br. Ca. 88,–

BÖHLAU VERLAG KÖLN WIEN

Sozialwissenschaftliches Forum

1 **Sozialpsychologische Aspekte der Sexualität im Alter**
Von Hannelore Tümmers. 1976. 186 S., 7 Abb. u. 38 Tabellen i. Text. Br.

2 **Die Wirkungen der Institutionalisierung auf das Selbstbild alter Menschen**
Von Lorenz Fischer. 1976. XI, 165 S., zahlr. Tabellen u. Schemata i. Text, ein Fragebogen u. 86 Tabellen i. Anhang. Br.

3 **Jugendbuch und Sozialisation**
Von Bernhard Nauck. 1977. VIII, 525 S., zahlr. Tabellen i. Text. Br.

4 **Studieren als Lebensform**
Eine psychologische Untersuchung von Studienverläufen. Von Rolf G. Dellen. 1977. XI, 415 S., 12 Tabellen u. 13 Abb. i. Text. Br.

5 **Wahlverhalten in Nordrhein-Westfalen 1948–1970**
Eine statistisch-ökologische Analyse. Von Friedhelm Marciniak. 1978. VIII, 206 S., 40 Tabellen und eine karthographische Darstellung i. Text. Br.

6 **Das Bilderbuch als Kommunikationsmedium im Vorschulalter**
Ein Beitrag zur Theorie des Bilderbuches. Von Annegret Latsch. 1978. VII, 211 S., zahlr. Tabellen und Abb. i. Text, 27 Abb. i. Anhang. Br.

7 **Jugendkriminalität in Osteuropa**
Deutungen, Dynamik, Daten. Von Wolf Oschlies. 1979. XIII, 217 S., zahlr. Tabellen und Abb. i. Text. Br.

8 **Schulpolitik und Pädagogik der deutschen Sozialdemokratie an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert**
Von Norbert Schwarte. 1979. XIV, 514 S. Br.

9/I–V **Jugend in Osteuropa**
Band 1: Einführung. Anspruch und Realität kommunistischer Jugendpolitik. Von Wolf Oschlies mit einem Vorwort von Rudolf Lassahn. 1980. XIII, 179 S. Br.
Band 2: Polens Jugend – Kinder der Solidarność? 1982. 308 S. Br.
Band 3: Rumäniens Jugend – Rumäniens Hoffnung. 1983. XII, 271 S. Br.
(Die Bände 4–5 Bulgarien, ČSSR – sind in Vorbereitung.)

10 **Zur Psychologie der Versuchsperson**
Eine sozialpsychologische Studie der sogen. „verbalen Konditionierung". Von Rolf H. Bay. 1981. IX, 306 S., zahlr. Tab. u. Grafiken i. Text. Br.

Böhlau Verlag Köln · Wien

Sozialwissenschaftliches Forum

11 **Streitpunkt Dogma**
Materialien zur Systemtheorie und Systemkritik kommunikativen Handelns in der Kirche. Von Thomas A. Bauer. 1982. 292 S. Br.

12 **Gewerkschaftliche Bildungsarbeit und gewerkschaftliche Reproduktion**
Empirische Untersuchungen zur Jugendbildungsarbeit im Bezirk Westfalen der Industriegewerkschaft Chemie-Papier-Keramik. Von Peter Drewek. XX, 575 S., 172 Tab.

13 **Devianztheorie und Strafgefangene**
Eine empirisch soziologische Studie. Von F.-W. Meyer und G. Weber. 1981. XIV, 352 S. Br.

14 **Motiv und Zweck**
Studien zum Verhältnis von Individuum und bürgerlicher Gesellschaft. Von Jost Bauch. 1981. 357 S. Br.

15 **Georg Kerschensteiners Abendschule und die Arbeitslehre der Gegenwart**
Von Eike-Volkmar Kötteritz. 1981. XI, 218 S., Abb. und Tabellen i. Text. Br.

16 **Fachwahl unter Numerus clausus-Bedingungen**
Von Hartmut Schweitzer. XVI, 330 S. Br.

17 **Frühkindlicher Autismus**
Von Mechthild Sievers. 1982. 216 S. Br.

18 **Psychotherapeutische Behandlung von Lernbehinderten und Heimkindern**
Von H. Awiszus-Schneider u. D. Meuser. 1982. 203 S. Br.

19 **Staat und Hochschulen**
Empirie und Theoriebildung am Fall Baden-Württemberg. Von Wolff-Dietrich Webler. Ca. 203 S. Br.

20 **Ursachenklärung im Unterricht**
Attributionsabhängiges Lehrverhalten und seine Wirkung auf den Schüler. Von Christa Fischer. 1983. 282 S. Br.

22 **Tiefenpsychologie und Marxismus**
Eine kritische Analyse ihrer Beziehungen. Von Karl Dienelt. 1983. 133 S. Br.

Böhlau Verlag Köln · Wien

SOZIOLOGIE

Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung
Im Auftrag des Forschungskollegiums des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt a. M. hg. von H. Avenarius, H. Bartenwerfer, T. Hanf, J. Kraak, W. Mitter, H. v. Recum, R. Vente. Geschäftsführender Hg.: H. v. Recum.
Es erscheinen 2 Hefte jährl. Zus. 48,—. Je Heft 24,—.

B. Schmeikal, **Fachinformationsführer 1.** Sozialwissenschaften. 1982. 246 S. 62,—

P.S. Cohen, **Moderne soziologische Theorie.** Erklärungsmodelle zwischenmenschlichen Verhaltens. 1972. 239 S. 58,—

P. Filmer/M. Phillipson/D. Silverman/D. Walsh, **Neue Richtungen in der soziologischen Theorie.** 1975. 258 S. 58,—

J. Wössner, **Soziologie — Einführung und Grundlegung.** 6., durchgesehene Auflage. 1974. 300 S. 28,—

R. Knoll, H. Kohlenberger, **Soziologie aus Österreich.** Ca. 300 S. Ca. 58,—

N. Leser, **Einführung in die Sozialphilosophie.** Ein Böhlau-Studien-Buch. 1985. 183 S. 36,—

R.H. Reichhardt, **Einführung in die Soziologie für Juristen.** 1981. 213 S. 38,—

A. Burghardt, **Lehrbuch der Betriebssoziologie.** 1974. 182 S. 2. Aufl. 28,—

R. Girtler, **Methoden der qualitativen Sozialforschung.** Anleitungen zur Feldarbeit. 1984. 179 S. 28,—

L. Roithinger, **Ethik und Anthropologie.** Zur Analyse und Fundierungen der Moral durch die Human- und Sozialwissenschaften. 1985. 260 S. 58,—

Austromarxistische Positionen. Hg. u. eingel. v. G. Mozetič. 1985. 519 S. 80,—

K. Dienelt, **Tiefenpsychologie und Marxismus.** 1984. 133 S. 30,—

G. Bolz, J. Weidenholzer (Hrsg.), **Mündliche Geschichte und Arbeiterbewegung.** Eine Einführung in Arbeitsweisen und Themenbereiche der Geschichte „geschichtsloser" Sozialgruppen. 1984. XII, 438 S., Tab. u. Graphiken i.T. 74,—

M. Kelpanides, **Gesellschaftsentwicklung und Bildungsreform am Fall Griechenland.** 2. Zus. ca. 300 S. Ca. 45,—

W. Oschlies, **Jugend in der Tschechoslowakei — Kurzer Frühling, langer Winter.** Ca. 300 S. Ca. 48,—

H. Schweitzer, **Fachwahl unter Numerus-clausus Bedingungen.** 1981. 330 S. 56,—

Strategien zur Überwindung der Arbeitslosigkeit. Hg. v. M. Reimer. 1984. 112 S. 12,—

G. Kapner (Hg.), **Studien zu Buch und Bildung.** Modelle eines kompensatorischen Zugangs zu Printmedien. 1982. 136 S. 40,—

W. Duchkowitsch, **Medien- und Kommunikationsforschung.** 1984. 201 S. 62,—

R. Burkart, **Kommunikationswissenschaft — Grundlagen und Problemfelder.** 1982. 308 S. 44,—

M. Kunczik, **Kommunikation und Gesellschaft.** 1984. VII, 284 S., 17 Abb. i.T. Ln. 68,—

W.D. Rauch, **Büro-Information-Systeme.** Sozialwissensch. Aspekte der Büro-Automatisierung durch Informations-Systeme. 1982. 184 S. 74,—

H.Ch. Ehalt (Hg.), **Geschichte von unten.** Fragestellungen, Methoden und Projekte einer Geschichte des Alltags. 1984. 375 S., 18 SW-Abb., Zeichnungen u. Tab. 44,—

Häuslerkindheit. Autobiographische Erzählungen. Hg. v. T. Weber. 1984. 313 S. 38,—

M. Tichy, **Alltag und Traum.** Leben und Lektüre der Dienstboten im Wien der Jahrhundertwende. H.Ch. Ehalt (Hg.). 1984. 164 S. 29,80

K. Schwediauer, **Alltag in Steinhof.** Das Leben in einer psychiatrischen Großanstalt. 1984. 118 S. 22,—

Kreuztragen. Drei Frauenleben. Vorwort: Prof. Dr. M. Mitterauer. 1984. 132 S., 7 SW-Abb. 28,—

G. Jost, **Wiener Taxifahrer.** Eine freie und gemütliche Berufswelt. 1984. 127 S., 8 Abb. 22,—

R. Girtler, **Der Adler und die drei Punkte.** Die gescheiterte kriminelle Karriere des ehemaligen Ganoven Pepi Taschner. 1983. 415 S. Pappbd. 44,—

Autorinnengruppe Uni Wien: **Das ewige Klischee.** Zum Rollenbild und Selbstverständnis bei Männern und Frauen. 1981. 319 S. 28,—

J. Tümmers, **Frauen in „Männerberufe"?** 1982. 328 S. 48,—

E. Ringel, **Die österreichische Seele.** Zehn Reden über Medizin, Politik, Kunst und Religion. 1984. 352 S. 35,—

H. Tümmers, **Sozialpsychologische Aspekte der Sexualität im Alter.** 2. unv. Aufl. 1984. 186 S., zahlr. Tab. i.T. 38,—

S.M. Gergely, O.M. Dworak, **Umweltschutz.** 1984. 238 S. 62,—

E. Bodzenta/I. Speiser/K. Thum, **Wo sind Großstadtler daheim?** Studien über Bindungen an das Wohnviertel mit einem Beitrag v. R. Richter. 1982. 258 S. 70,—

G. Winkler, **Zwischenräume.** Gebaute und soziale Formationen in ihren Wechselbeziehungen. 1984. 275 S. 25 Abb. i.T. 38,—

G. Kapner, **Architektur als Psychotherapie.** Über die Rezeption von Stadtbildern in Romanen des 20. Jahrhunderts. 1984. 108 S. 22,—

BÖHLAU
Köln Wien

Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung

2. Jahrgang

1985 Heft 2

BEST COPY AVAILABLE

Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung

Im Auftrag des Forschungskollegiums des
Deutschen Instituts für Internationale
Pädagogische Forschung

herausgegeben
von

Hermann Avenarius, Hansgeorg Bartenwerfer,
Theodor Hanf, Bernhard Kraak, Wolfgang Mitter,
Hasso v. Recum, Rolf Vente

2. Jahrgang 1985 Heft 2

BÖHLAU VERLAG KÖLN WIEN

622

Zeitschrift
für
erziehungs- und sozialwissenschaftliche
Forschung

Im Auftrag des Forschungskollegiums des
Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung
herausgegeben von
Prof. Dr. Hermann Avenarius, Prof. Dr. Hansgeorg Bartenwerfer,
Prof. Dr. Theodor Hanf, Prof. Dr. Bernhard Kraak,
Prof. Dr. Wolfgang Mitter, Prof. Dr. Hasso v. Recum,
Prof. Dr. Rolf Vente

Geschäftsführender Herausgeber: Prof. Dr. Hasso v. Recum
Redaktion: Dr. Rosemarie Klaus-Roeder
Anschrift von Herausgebern und Redaktion:
Deutsches Institut für Internationale
Pädagogische Forschung
Schloßstraße 29-31, Postfach 90 02 80
D-6000 Frankfurt a. M. 90

Der Jahrgang umfaßt 2 Hefte (insgesamt ca. 320 Seiten).

Manuskripte und **Rezensionsexemplare** bitten wir, an die Redaktion zu richten.

Manuskripte sind, möglichst nach Anfrage, in satzfertigem Zustand, einseitig beschrieben zu übersenden. Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Haftung übernommen. Die Verfasser tragen für ihre Beiträge die Verantwortung. Eine Verpflichtung zur Aufnahme von Entgegnungen besteht nicht. – Die Auswahl der Arbeiten zur Rezension behält sich die Redaktion vor. Rücksendung unverlangt zugesandter Rezensionsexemplare kann nicht vorgenommen werden.

Autorenkorrekturen gehen, soweit sie mehr als 10% der Satzkosten eines Beitrags ausmachen, zu Lasten des Verfassers.

Sonderdrucke: Jeder Verfasser erhält kostenlos 20 Sonderdrucke eines Beitrags, weitere (höchstens 30) liefert der Verlag zum Preis von DM 0,15 je Seite. Sie sind vor Drucklegung zu bestellen.

Werbeanzeigen und Beilagen besorgt der Verlag (Niehler Straße 272-274, D-5000 Köln 60).

Die in dieser Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Übersetzung, Nachdruck- auch von Abbildungen-, Vervielfältigung auf photomechanischem oder ähnlichem Wege oder im Magnettonverfahren, Vortrag, Funk, und Fernsehsendung sowie Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen – auch auszugsweise – bleiben vorbehalten. Werden von einzelnen Beiträgen oder Teilen von ihnen einzelne Vervielfältigungsstücke im Rahmen des § 54 UrhG hergestellt und dienen diese gewerblichen Zwecken, ist die dafür nach Maßgabe des Gesamtvertrages zwischen der Inkassostelle für urheberrechtliche Vervielfältigungsgebühren GmbH, D-6000 Frankfurt/M., Großer Hirschgraben 17-21, und dem Bundesverband der Deutschen Industrie e.V., D-5000 Köln, Habsburgerring 2-12, vom 15. 7. 1970 zu zahlende Vergütung an die Inkassostelle zu entrichten. Die Vervielfältigungen sind mit einem Vermerk über die Quelle und den Vervielfältiger zu versehen. Erfolgt die Entrichtung der Gebühren durch Wertmarken der Inkassostelle, so ist für jedes vervielfältigte Blatt eine Marke im Werte von DM 0,40 (bzw. DM 0,15) zu verwenden.

© by Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung,
Schloßstraße 29-31, Postfach 90 02 80, D-6000 Frankfurt am Main 90
Satz und Druck: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

ISSN 0176-3806

62.3

INHALT

I. BEITRÄGE

Michael Kelpanides:
Zur Problematik der normativen Integration in wohlfahrtsstaatlich organisierten Demokratien 189

Frank Hennecke:
Grundrechte der Lehrer 227

Christoph Führ:
Die unrealistische Wendung
– Rückblick auf Bildungsreformkonzepte der sechziger Jahre – 259

Ewald Terhart:
Das Einzelne und das Allgemeine
– Über den Umgang mit Fällen im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Forschung – 283

Uwe Lauterbach:
Berufliche Bildung in den Vereinigten Staaten von Amerika. On-the-job training oder Verschulung? 313

Rolf Arnold:
Das duale System – Ein Modell für den Aufbau leistungsfähiger Berufsbildungssysteme in Entwicklungsländern? 343

Willi Maslankowski:
Die Rolle von Cinterfor in der Vereinheitlichung und Verrechtlichung der beruflichen Bildung in Lateinamerika 371

II. REZENSIONEN 381

Walter Rüegg: Konkurrenz der Kopfarbeiter.
(Christoph Führ)

Werner Conze und *Jürgen Kocka* (Hrsg.):
Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil I.
(Christoph Führ)

Gordon A. Craig: Das Ende Preußens. Acht Portraits.
(Christoph Führ)

Wolfgang Werth: Die Vermittlung von Theorie und Praxis an den Pädagogischen Akademien 1926-1933.
(Christoph Führ)

Wolfgang Braunfels: Die Kunst im Heiligen Römischen Reich Deutscher Nation. Band V.
(Christoph Führ)

Reinhard Pekrun: Schulische Persönlichkeitsentwicklung.
(Rolf Kühn)

Bernward Lange, Hartmut Kuffner, Ralf Schwarzer:
Schulangst und Schulverdrossenheit.
(Rolf Kühn)

III. ANKÜNDIGUNGEN UND HINWEISE 401

ANSCHRIFTEN DER AUTOREN 409

MITTEILUNGEN DER GESELLSCHAFT ZUR FÖRDERUNG PÄDAGOGISCHER FORSCHUNG (GFPF)

I. BEITRÄGE

Michael Kelpanides

Zur Problematik der normativen Integration in wohlfahrtsstaatlich organisierten Demokratien

Zusammenfassung:

Der steigende Massenwohlstand und die wohlfahrtsstaatliche Organisation der pluralistischen Konkurrenzdemokratien führen zur Schwächung der innengeleiteten Arbeitsethik und darüber hinaus der für die soziale Integration zentralen Attitüden der Selbstkontrolle und der Aufschubfähigkeit. Die daraus resultierenden Verhaltenstendenzen, der institutionellen Kontrolle zu entgleiten und dem 'Weg des geringsten Widerstandes' zu folgen, werden theoretisch als Ent-Institutionalisierungsphänomene interpretiert, die ein Ansteigen der Sozialentropie anzeigen. Im Kontext der sich aus der sozialen Differenzierung ergebenden divergierenden Auseinanderentwicklung der Normen gesellschaftlicher Subsysteme werden die zentralen Mechanismen aufgezeigt, über die die abweichenden Verhaltensweisen legitimiert und im Widerspruch zum geltenden Normensystem durchgesetzt werden.

Summary:

Increasing mass affluence and welfare state organization in pluralistic mass democracies have erosive effects on the inner motivated work ethic and moreover on the attitude of self control and the deferred gratification ability, which are important for the social integration. The resulting consequences are behavioral tendencies leading to the evasion of social control and to the 'path of the least resistance', which are theoretically interpreted as de-institutionalization phenomena, documenting an increasing social entropy. In the context of divergent developments in the norms of the subsystems following the overall social differentiation the central mechanisms are demonstrated by means of which the deviant behaviors are legitimated and established in contradiction to the norms of society.

Vorbemerkung

Die in diesem Aufsatz vorgetragenen Überlegungen sind im Hinblick auf ein längerfristiges Forschungsprogramm entworfen und stekken einen relativ weitgespannten Rahmen ab. Die hier formulierten Thesen haben daher einen programmatischen Charakter und sollen zu einem späteren Zeitpunkt in ein größeres empirisches Forschungsprojekt einmünden. Die unmittelbar nachfolgenden Arbeitsschritte werden darin bestehen, die theoretischen Überlegungen in forschungspragmatische Konzepte bzw. Operationalisierungen zu transformieren.

I. Einleitung

Zentrale Annahme der soziologischen Handlungstheorie ist, daß soziale Ordnung auf Dauer nicht durch Zwang oder durch utilitaristische Tauschinteressen aufrechterhalten wird, sondern auf der Internalisierung gemeinsamer Werte und Normen beruht; soziale Integration ist somit in einem grundlegenden Sinne ohne normative Integration nicht möglich. In diesem Sinne ist die Formulierung *Durkheims* zu verstehen: "Toute societé est une societé morale".[1] Real existierende Gesellschaften weisen immer nur einen bestimmten Grad normativer Integration auf; perfekte Integration ist hingegen ein idealtypisches Konstrukt der Handlungstheorie.

Theoretisch lassen sich zwei strukturelle Orte für die prinzipiell inperfekte Integration aller real existierenden Gesellschaften ausmachen. Der erste betrifft das Verhältnis des allgemeinen Wertsystems zu den empirischen Funktionserfordernissen sozialer Systeme: es können nicht alle Handlungen, die nach funktionalen Erfordernissen notwendig sind, aus dem allgemeinen Wertmuster durch konsistente Ableitung bzw. Spezifizierung seiner Prämissen normativ legitimiert werden. Daher existieren immer begrenzte Toleranzspielräume, innerhalb deren Handlungen, die im strikten Sinn von den geltenden normativen Prinzipien abweichen, zugelassen werden.[2] Verschiedene Akkommodierungsmechanismen, die Unverträglichkeiten zwischen den Werten und der Faktizität kontingenter Bedingungen ausgleichen sollen, können die zwischen diesen Ebenen entstehende strukturelle Spannung nicht vollständig beheben.

Der zweite Ort ergibt sich aus dem Prozeß fortschreitender gesellschaftlicher Differenzierung, im Verlauf dessen die Subkollektive vom allgemeinen Muster divergierende Wertorientierungen entwik-

627

keln, die sich zueinander diskrepant bzw. inkonsistent verhalten.[3] Allerdings ist der Bereich, innerhalb dessen sich die Normensysteme der Subkollektive differenzieren, ohne daß es zu Konflikten zwischen ihnen kommt, ziemlich weit gespannt. Es ist der Normalfall einer modernen, arbeitsteiligen Gesellschaft, daß sie eine Vielzahl von Gruppen mit unterschiedlichen Normensystemen umfaßt, die im Hinblick auf den Grad ihrer Autonomie und Institutionalisierung variieren.[4] Es gibt jedoch zentrale Normen des allgemeinen Normensystems, die durchgängig allen Subkollektiven eigen sind; gäbe es sie nicht, dann würde die Vielzahl der Gruppen und Subkollektive nicht eine *Gesellschaft* bilden können.

Das Interesse an der vorliegenden Thematik ist aus der Einsicht erwachsen, daß die soziale Differenzierung in den entwickelten westlichen Gesellschaften gegenwärtig eine Grenze erreicht hat, an welcher selbst die zentralen Normen aufhören, allgemeine Gültigkeit für die Subkollektive zu besitzen. Werden diese disparaten Differenzierungsprozesse nicht durch integrative Mechanismen aufgefangen, dann ist die Desintegration des allgemeinen Normensystems unvermeidbar; die Folgen wären entweder tiefgreifender Wandel möglicherweise in Richtung auf autoritäre, zentral gelenkte Systeme oder Systemverfall. Darüber können jedoch gegenwärtig allenfalls Spekulationen angestellt werden. Im nächsten Abschnitt werden wir uns den Erscheinungen zuwenden, die auf sozialstruktureller Aggregatebene gewandelte bzw. von den bisherigen institutionalisierten Erwartungen abweichende[5] Verhaltensweisen anzeigen.

II. Wertwandel in der Nachkriegszeit: Durchbruch des Postmaterialismus oder Rückgang der protestantischen Ethik?

Die am Ende des Zweiten Weltkrieges eingeleitete Phase der sozialen, ökonomischen und politischen Konsolidierung der westeuropäischen Demokratien war durch hohe Wachstumsraten, steigenden Massenwohlstand und Ausbau der wohlfahrtsstaatlichen Institutionen auf breiter Front gekennzeichnet. Die Sozialausgaben stiegen zwischen 1950 und 1970 sowohl absolut als auch relativ, während die wohlfahrtsstaatliche Versorgung über die bereits etablierten sozialen Sicherheitssysteme in verstärktem Maße auf den Bildungsbereich ausgedehnt wurde.[6] Im politischen System fand mit der Institutionalisierung des Gegensatzes von Kapital und Arbeit eine deutliche Stabilisierung statt, die in der sozialen Integration der Arbeiterschaft

und in dem korrespondierenden Rückgang der kommunistischen Parteien in den westeuropäischen Ländern - mit Ausnahme der Mittelmeerländer - ihren Niederschlag fand.[7] Das starke Wirtschaftswachstum und die Pazifizierung der sozialen Konflikte ermöglichten in dieser Periode einen inneren Frieden, der eher durch die Auswirkungen von Kriegen in anderen Teilen der Welt und durch den kalten Krieg als durch innenpolitische Ereignisse gestört wurde.

Aus heutiger, retrospektiver Sicht lassen sich jedoch mindestens in drei verschiedenen Bereichen diskrepante Erscheinungen feststellen, die anfangs unabhängig voneinander auftraten. Im Hochschulbereich entluden sich mit bemerkenswerter Gleichzeitigkeit in mehreren westlichen Gesellschaften heftige Studentenproteste, die in keiner Beziehung zu sozialstrukturellen Konflikten standen, sondern – was ihre bewußte politische Motivierung anbetrifft - einer intellektuellen Gesellschaftskritik entsprangen. Ferner traten in vielen westeuropäischen Großstädten jugendliche Rand- und Außenseitergruppen in Erscheinung, die als Hippies oder Freaks einen spektakulär abweichenden Lebensstil verkörperten, der gewollte Erwerbslosigkeit, Drogenkonsum und sexuelle Promiskuität beinhaltete.[8] Weniger auffällig - aber langfristig umso bedeutsamer - vollzogen sich auf kollektiver, gesamtgesellschaftlicher Ebene Prozesse, die ein deutliches Ansteigen derjenigen Verhaltensweisen anzeigen, die in der Soziologie als die klasssischen Anomie-Indikatoren gelten: die Selbstmord- und Ehescheidungsraten nahmen generell zu, wobei letztere einen kontinuierlichen ungebremsten Anstieg seit Mitte der 60er Jahre, in der Bundesrepublik seit Mitte der 50er Jahre, aufweist.[9] Außer diesen beiden Kategorien anomischer Phänomene verbreitete sich eine ganze Reihe anderer selbstdestruktiver und sozial desintegrativer Verhaltensweisen, die jedoch in offiziellen Statistiken nicht erfaßt und daher schwer zu dokumentieren sind.[10]

Zwischen diesen in ihren Anfangsphasen disparat verlaufenen Prozessen hat es später deutliche Konvergenzen gegeben. In dem Maße wie die Studentenbewegung an intellektuellem Argumantationsniveau verlor - in der Bundesrepublik wird diese Phase mit der Auflösung des SDS markiert -, rückte sie auch von den Zielen der revolutionären Gesellschaftsveränderung faktisch - wenn nicht verbal - ab und öffnete sich den Strömungen der individuellen Selbstbefreiung durch "Bewußtseinserweiterung", Rauschzustände, Drogen und "repressionsfreie" Bedürfnisentfaltung, wobei sie teilweise mit der Hippiebewegung verschmolz.

Auf der anderen Seite wurde der Hippieprotest sehr schnell von der Kulturindustrie erfolgreich vermarktet und mit den massenmedialen Mitteln zu einer "Gegenkultur" hochstilisiert, die ihre Abnehmer

629

bei weitem nicht nur im Außenseitermilieu, sondern vielmehr auch in der breiten Gesellschaft fand. Das geschah umso leichter, als der dumpfe Protest der Außenseitergruppen durch die inzwischen erfolgte Anpolitisierung eine vordergründige politische Artikulation erhielt, die ihn für die Vermarktungszwecke attraktiver machte. Ein wesentliches Element für die erfolgreiche Vermarktung gegenkultureller Erzeugnisse liegt darin, daß sie mit ihrem Angriff auf die bürgerliche Gesellschaft zugleich diffus gegen jede Ordnung opponieren, den Erlebnis- und Befriedigungsphantasien völlig freien Lauf lassen und das Realitäts- zugunsten des Lustprinzips gänzlich aufheben. Die aus der Gegenkultur hervorgegangene Kunst trifft sich in ihrem Angriff auf die bürgerliche Rationalität und Ordnung mit den populären Strömungen des Post-Modernismus, der die unmittelbare Befriedigung, die Aufhebung aller Schranken, ja auch des Unterschieds zwischen Kunst und Wirklichkeit propagiert.[11] Nun setzt die Rezeption jeder Kunstrichtung gewisse Affinitäten und gemeinsame kognitive, affektive und ästhetische Haltungen des Künstlers und seines Publikums voraus. Die radikal anti-bürgerliche Kunst muß somit bestimmte Attitüden seitens ihres Publikums ansprechen, die eine tiefgreifende Entfremdung von bürgerlicher Kultur und Gesellschaft beinhalten.

Daniel Bell hat lange bevor die westeuropäische Soziologie sich der Erforschung des Wertwandels zuwandte, die These vom Rückgang der protestantischen Ethik aufgestellt, die die normative Grundlage der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft darstellt. Bell erklärt diesen Rückgang aus verschiedenen, sich sowohl auf kultureller als auch auf struktureller Ebene vollziehenden Entwicklungen.[12] Auf sozialstruktureller Ebene untergräbt der moderne, Massenwohlstand und Massenkonsum produzierende Kapitalismus - durch seinen Widerspruch, einerseits Ordnung und Disziplin vom arbeitenden Menschen zu fordern, und andererseits den Konsumenten zu unmittelbarem Genuß aufzufordern - seine eigene normative Grundlage.[13] Mit der Durchsetzung antibürgerlicher, anarchischer und hedonistischer Stile in der Kunst, die den Anspruch erheben, das zuvor nur in der Kunst Erlaubte auch in die gesellschaftliche Wirklichkeit zu übertragen, verstärkt die Kunst diese desintegrativen Tendenzen.[14] Die Koinzidenz des von avantgardistischen Kunsteliten verbreiteten antibürgerlichen Non-Konformismus mit dem konsumhedonistischen Lebensstil, der vom entwickelten marktwirtschaftlich-kapitalistischen System nicht nur ermöglicht, sondern infolge systembedingter Absatzerfordernisse immer stärker propagiert wird, greift nach Bells Auffassung die moralischen Ordnungsfundamente der westlichen Gesellschaft an: Grundlegende Attitüden und Fähigkeiten des Be-

630

friedigungsaufschubs, der Selbstkontrolle und freiwilligen Selbstbegrenzung werden unter dem Einfluß sofort verfügbarer Befriedigungen einerseits und unter der Suggestivwirkung verführerischer Spontaneitäts- und Unmittelbarkeitsideologien andererseits ausgehöhlt.

Bells Auffassung enthält sowohl Elemente einer sozialstrukturellen Erklärung, die Entwicklungen auf der Ebene sozialer Aggregate thematisiert, als auch Elemente einer elitetheoretischen Erklärung und versucht beides zu verbinden: Er interpretiert die Destabilisierung moderner Gesellschaften als Folge von Prozessen auf der Ebene sozialer Aggregate (sich verbreitendes konsumorientiertes Verhalten) und als Folge des Verhaltens führender Kunsteliten, die sich ihre eigene Klientel - eine die Produzentenelite marktmäßig und ideologisch tragende "Kulturschicht" - geschaffen haben und zur Erhaltung ihrer avantgardistischen Markt- und Machtbasis sich immer radikaler geben müssen: jede neue Künstlergeneration versucht, ihre Vorgänger zu überbieten, um sich den Weg zu den Positionen freizumachen. Diese Radikalisierung hat nach Bell dazu geführt, daß nicht mehr die bürgerliche Gesellschaft das Feindbild ist, sondern die Ordnung schlechthin. Der avantgardistische Geist liegt im Kampf "nicht mehr nur mit der bürgerlichen Gesellschaft, sondern außerdem mit der 'Zivilisation', der 'repressiven Toleranz' oder weiteren Agenturen, welche die 'Freiheit' beschneiden"[15]. Wenn nun in der Tat aus Bells Betrachtung eher pessimistische Schlüsse hinsichtlich der Zukunft der westlichen Gesellschaften gezogen werden, so erscheint jedoch seine Krisentheorie wie eine Umkehrung der Marx'schen: *Unterwandert wird der Kapitalismus nicht durch Repressivität, sondern durch Permissivität, nicht durch Verelendung, sondern durch die kollektive Unfähigkeit, die Freiheitsspielräume, die der steigende gesellschaftliche Wohlstand eröffnet hat, sinnvoll zu nutzen.*

Die in den 70er Jahren angelaufene Erforschung des Wertwandels hat Ergebnisse geliefert, die als Bestätigung der Diagnose Bells angesehen werden können, wobei allerdings auch andere, konkurrierende Ansätze für sich beanspruchen, durch diese Ergebnisse bestätigt zu werden.

Zu den meistdiskutierten gehört der Ansatz *R. Ingleharts*, der - verkürzt formuliert - davon ausgeht, daß in der Gegenwart die subjektive Relevanz "materialistischer" (Sicherheits- und Versorgungs-)Bedürfnisse und -Werte infolge ihrer Sättigung zugunsten "postmaterialistischer" (soziale und Selbstverwirklichungsbedürfnisse) zurücktritt. Ingleharts Annahmen implizieren, daß der "postmaterialistische" Typus, dem er u.a. höhere politische Partizipationsbereitschaft neben den Selbstverwirklichungsbedürfnissen zuschreibt,

631

quantitativ zunehmen muß, und daher erscheint der Wertwandel aus seiner Perspektive als ein fortdauernder, nicht abgeschlossener Prozeß in der Gegenwart.[16] Im theoretischen Bezugsrahmen Ingleharts kann der Rückgang der innengeleiteten, intrinsisch motivierten Berufsauffassung nicht zureichend erklärt werden. Berufliche Identifikation beinhaltet ja gerade professionelle Kompetenz und soziale Anerkennung, mithin Dimensionen der Selbstverwirklichung und der sozialen Orientierung, die zu den sich verbreitenden "postmaterialistischen" Bedürfnissen gehören; sie müßten sich demnach verstärken, anstatt zurückzugehen. Eine detaillierte kritische Erörterung der Inglehartschen Annahmen muß hier aus Platzgründen unterbleiben, wobei allerdings der angesprochene zentrale Punkt eine entscheidende Schwäche des Ansatzes deutlich gemacht haben dürfte.[17]

Im Unterschied zu der von Inglehart erwarteten Zunahme "postmaterialistischer" Bedürfnisse stellten Wertwandelforscher in der Bundesrepublik die These vom Abschluß des Wertwandels auf.[18] Allerdings muß man festhalten, daß die diachrone Beobachtung von Wertpräferenzen allein nicht berechtigt, Prognosen aufzustellen, weil sie kein Kriterium an die Hand gibt, das zwischen einer bloß "konjunkturellen" Pause und einem "strukturellen" Abschluß zu unterscheiden erlaubt. Erst wenn man beobachtete Wertpräferenzen zu sozialstrukturellen Trends in Beziehung setzt, kann man begründete Hypothesen darüber aufstellen.

Geht man davon aus, daß, wie *Samuel P. Huntington* für die in Richtung auf die postindustrielle Gesellschaft am weitesten entwickelten Gesellschaften der USA und Schwedens schon vor Jahren feststellte, politische Partizipationsbereitschaft, Selbstverwirklichungsbedürfnisse und permissive Attitüden gerade bei den Gruppen überwiegen, die in der postindustriellen Gesellschaft quantitativ und bedeutungsmäßig zunehmen, dann muß man die These vom Abschluß des Wertwandels verwerfen.

> "The post-bourgeois values, middle-class radicalism, counterculture, and general mental outlook that seems so prominent in Sweden and in certain circles in the United States... are strongest among precisely those groups that postindustrial society is making more numerous and more important. They are more prevalent among the young, the college educated, and the affluent..."[19]

Demnach ist zu erwarten, daß die neuen Werte und Bedürfnisse, die gegenwärtig zwar auf gesamtgesellschaftlicher Ebene keine dramatischen Ausmaße annehmen, sondern nur bei bestimmten, allerdings strategische Positionen einnehmenden Subgruppen extreme Ausprägungen aufweisen, insgesamt zunehmen werden. Ferner ist zu

632

erwarten - was sich in manchen Bereichen schon abzeichnet -, daß die neuen Werte sowohl Auswirkungen auf mehrere institutionelle Bereiche als auch sozialpsychologische Folgen haben werden.

Wir wenden uns im folgenden den sich abzeichnenden Wandlungen in vier Subsystemen - im Persönlichkeits-, Familien-, Bildungs- und im politischen System - zu und werden versuchen, sie typologisch zu charakterisieren und theoretisch einzuordnen.

III. Ent-Institutionalisierungsprozesse in Subsystemen

a) Persönlichkeitssystem

Die Persönlichkeit ist im kategorialen Bezugsrahmen der Handlungstheorie als dasjenige Subsystem konzeptualisiert, dessen zentrales Funktionserfordernis der motivationale Ausgleich zwischen den Bedürfnisdispositionen ist. Da letztere in die Struktur internalisierter Rollenerwartungen eingebettet sind, wird durch die Sozialisation zugleich eine interne Hierarchie der Bedürfnispositionen im Hinblick auf die Allokation von Befriedigungen aufgebaut, so daß die interne Ökonomie des psychodynamischen Gleichgewichts wesentlich von der Erfüllung internalisierter gesellschaftlicher Rollenerwartungen abhängig ist.[20]

Gegenwärtig nimmt die verhaltenssteuernde Relevanz zentraler gesellschaftlicher Rollen ab. Der Rückgang der Identifikation mit der Berufsrolle zeigt an, daß gleichzeitig auch ihre Bedeutung für die interne Stabilisierung der psychischen Struktur abnimmt. Eine gegenwärtig bei den Sozialwissenschaftlern weitverbreitete Erwartung ist, daß an die Stelle der Berufs- die Freizeitorientierung treten wird. Die subjektive Relevanzverschiebung zugunsten der Freizeit wird sogar von manchen Autoren als Korrelat der objektiv erforderlichen - so die Annahme - und strukturell bedingten Verkürzung der Arbeitszeit begrüßt.[21] Indes erscheint schon nach kurzem Nachdenken diese Antwort nach der objektiven wie nach der subjektiven Seite inadäquat. Nach der objektiven Seite: Mit der Arbeitszeitverkürzung wird der Rückgang der innengeleiteten Berufsauffassung nicht wieder aufgefangen, die für den Vollzug aller derjenigen beruflichen Leistungen verlangt wird, die nicht als bloßer "Job" erbracht werden können: Die gleiche Präzision, Verantwortung und Selbstdisziplin wird vom Chirurgen oder vom Flugkapitän erwartet, ob sie nun fünfunddreißig oder fünfundvierzig Stunden zu arbeiten haben. Nach der

633

subjektiven Seite: Die Zentralität der Berufsrolle beruht nicht nur auf ihrer Gratifikationsrelevanz für die Person, sondern auf ihrem Verpflichtungscharakter. Die Freizeit mag zwar durchaus Chancen für die Befriedigung einiger Bedürfnisse bieten; es ist jedoch nicht vorstellbar, daß aus diesem Bereich als solchem bindende Normen entstehen können.

Der Rückgang der Relevanz der Berufsrolle impliziert eine Abnahme der Verhaltenssteuerung durch institutionalisierte Erwartungen und eine entsprechende Zunahme des beliebigen, individualistische Gratifikationsziele verfolgenden Verhaltens. Mit dem Fehlen bindender Normen, die dem rücksichtslosen Streben nach individuellem Glück autoritativ Grenzen setzen, expandieren die Bedürfnisse und mit ihnen wegen der realen Restriktionen zugleich die Frustrationen. Die Gültigkeit dieser theoretischen Grundannahme der auf *Durkheim*[22] zurückgehenden soziologischen Tradition ist nicht erschüttert worden; im Gegenteil, man kann davon ausgehen, daß er gerade durch die gesellschaftlichen Entwicklungen in der Gegenwart zunehmende Bestätigung erfährt. In diesem Sinne argumentiert *M. Janowitz*:

> "The causes of human unhappiness are linked to those elements in the normative structure that emphasize the moral desirability of indulgence and gratification without creating a patterned structure of limits. This argument implies that the psychological distortion is exacerbated by the emphasis placed on the individual as the central judge of his psychic well-being rather than on the development of group standards and norms."[23]

Als indirekte empirische Belege für die Richtigkeit dieser These können Ergebnisse demoskopischer Zeitreihenanalysen über die Zusammenhänge zwischen Berufszufriedenheit und psychischem Wohlbefinden sowie zwischen Berufszufriedenheit und Lebensfreude angesehen werden.[24] Eine direkte Überprüfung der These kann nur eine systematische empirische Erforschung der Zusammenhänge zwischen abnehmender institutioneller Steuerung des Verhaltens und selbstdestruktiven Verhaltensweisen wie Selbstmordhäufigkeit, Alkoholismus und Drogenabhängigkeit erbringen.

b) Familiensystem

Ob die Instabilität der Ehe heute - makrosoziologisch betrachtet - zugenommen hat, läßt sich zwar nicht unmittelbar aus den gestiegenen Ehescheidungsraten ablesen. Denn der Anstieg der Scheidungs-

rate könnte theoretisch eine bloße Manifestation innerer Zerrüttung bedeuten, die es in früheren Perioden möglicherweise ebenso hätte geben können, mit dem Unterschied, daß früher die restriktiven Ehescheidungsgesetze die inneren Zusammenbrüche nicht sichtbar werden ließen, während heute dieser Weg offensteht. In der Tat findet sich diese Argumentation häufig in der familiensoziologischen Literatur. *René König* vertrat mehrmals in seinen Arbeiten die These, daß die konkreten Ehescheidungsfälle die *Institution* der Ehe nicht in Frage stellen und lediglich eine *Korrektur der individuellen Partnerwahl* bedeuten. Diese Annahme ist empirisch falsch, weil, wie seit den 50er Jahren in den USA bekannt ist, einmal geschiedene Personen eine höhere Scheidungshäufigkeit in späteren Ehen aufweisen, und weil Zweitehen scheidungsanfälliger als Erstehen, Drittehen ferner noch scheidungsanfälliger als Zweitehen sind. Ich habe diese Kritik an der "Korrekturthese" Königs an anderer Stelle vorgetragen und möchte sie hier nicht wiederholen.[25]

Zwar gibt es keine repräsentativen Ergebnisse über die Zusammenhänge zwischen permissiven Einstellungen und Scheidungsanfälligkeit, aber die vorhandenen empirischen Belege, die größtenteils aus therapeutischen und Beratungseinrichtungen stammen (vgl. unter Anm. 63), lassen die Hypothese gerechtfertigt erscheinen, daß zwischen diesen Variablen ein positiver starker Zusammenhang besteht. Da die permissiven Einstellungen zunehmen[26], kann darüber hinaus die Hypothese vertreten werden, daß der Anteil der Ehescheidungen, die auf diesen Faktor zurückzuführen sind, an der Gesamtheit der Ehescheidungen im Wachsen begriffen ist.

Von Vertretern der neuen "unkonventionellen Beziehungsformen" wird der Einwand erhoben, daß der Zustand der "bürgerlichen Ehe" kein gültiger Indikator für existierende oder nicht existierende Kohäsion von Primärgruppen ist, weil andere Beziehungsformen an die Stelle der Ehe getreten seien. In der Tat, daß neben der Ehe heute andere "eheähnliche Formen" zunehmend Anerkennung beanspruchen – nicht zuletzt aus Rentenanwartschafts- und Sozialleistungsansprüchen -, ist eine Tatsache. Ob sie freilich ein Äquivalent für die Ehe im Hinblick auf ihre personale Stabilisierungsfunktion darstellen, hängt von der Kohäsion und der Stabilität dieser neuen Beziehungsformen ab. Welches sind nun die relevanten Merkmale der "unkonventionellen Beziehungsformen", die sie von der institutionalisierten Ehebeziehung unterscheiden? Die Chance größerer Individuierung durch Distanzierung von den traditionellen Ehepartnerrollen schält sich als wichtiges Merkmal heraus.

635

"Die neuen Formen des Zusammenlebens stellen das Rollenspiel und die Muster der traditionellen Ehe in Frage. Die Beziehungspartner heben die strikten Paarrollen auf, sie haben gemeinsame, aber auch getrennte Freundeskreise. Sie treten nicht als Paar auf, sondern als Personen. Durch das Überschreiten der engen Grenzen der traditionellen Ehe wird die freie Beziehung nicht zerbrochen, sondern verstärkt, weil das Kommunikationsniveau zwischen den Partnern angehoben wird."[27]

Dazu muß man zweierlei anmerken: Erstens kann nicht ernsthaft die These vertreten werden, daß partnerschaftliche Rollengestaltung nur in den "freien Beziehungen" verwirklicht werde. Eine umfangreiche familiensoziologische Literatur befaßt sich seit zwei Jahrzehnten – zuerst in den USA, dann auch in Europa - mit dem Rollenwandel in Ehe und Familie. Termini wie "companionship", "congeniality"[28] und "symmetrical family"[29] wurden geprägt, um das gewandelte Rollenmuster in der modernen Ehe und Familie zu charakterisieren. Durch die öffentliche Anerkennung des Liebesmotivs als Grund für die Partnerwahl in der westlichen Kultur ist der Zwang abgeschafft worden, den die in der Vergangenheit arrangierten Heiraten bedeutet haben mögen: Partnerwahl vollzieht sich freiwillig aus wechselseitiger "Bedürfniskomplementarität"[30]. Zweitens - und das scheint mir der Angelpunkt zu sein - impliziert die "Aufhebung der Paarrollen" den Abbau der reziproken Erwartungen und Verpflichtungen, auf denen die Beziehung basiert, zugunsten der individuellen Spontaneität, und das heißt zugunsten spontaner individueller Entscheidungen, die sich an den situationell sich ergebenden Chancen orientieren. Das aber ist gleichbedeutend mit der Ent-Strukturierung der Beziehung. In diesem Sinne mögen sich die "unkonventionellen Beziehungen" tatsächlich von der institutionalisierten Ehe unterscheiden. Die Folge ist das Fehlen *verpflichtender Solidarität auf Dauer*, das heißt die Weigerung, Verantwortung für eine über kurzlebige Gemeinsamkeiten hinausgehende Beziehung zu übernehmen. Das daraus erwachsende Defizit an personalen Stabilisierungs- und sozialen Kohäsionsleistungen der "freien Partnerschaften" führt konsequent bei vielen Personen, die sich diesen Stil zu eigen gemacht haben, dazu, den fehlenden persönlichen Halt in Wohngemeinschaftsgruppen zu suchen. Hier aber reproduzieren sich die Probleme der nicht institutionalisierten Beziehungen: Der einzelne erlebt sich als auswechselbar und einsam.[31] Die Versuche, diese Probleme ohne Reinstitutionalisierung zu lösen, müssen unter theoretischen Gesichtspunkten in der Tat als illusorisch erscheinen.

636

c) Bildungssystem

In der Sozialpolitik der letzten 20 Jahre besaß Bildung einen hohen Stellenwert. Bildungspolitik und Bildungswerbung haben einen massenhaften Ansturm auf die Bildungsinstitutionen zur Folge gehabt, der unter anderem dazu führte, daß Bildungs- und Wissensstandards gesenkt wurden.

Man kann sagen, daß eine Grundannahme der Philosophie des liberalen Wohlfahrtsstaats sich als falsch erwies: nämlich die, daß, wenn die zufällige ungleiche Verteilung von Lebenschancen unter den Menschen durch politische Intervention korrigiert wird, Gleichheit als auf Dauer angelegter Zustand realisiert werden kann. Diese Annahme impliziert, daß die Menschen entscheidend durch die sozialen Verhältnisse geprägt werden und somit die Verwirklichung gleicher Verhältnisse für alle zu gleichen Ergebnissen führen muß - wobei individuelle Abweichungen vom Durchschnitt im statistischen Sinne *zufällig* bleiben.[32]

Tatsächlich werden jedoch *angebotene gleiche Chancen ungleich genutzt* und dadurch erneut ungleiche Ausgangsbedingungen geschaffen, die zuvor durch politischen Eingriff korrigiert worden waren. Man braucht hier zur Erklärung dieses Sachverhalts nicht auf das Argument der biologistisch orientierten Psychologie zu verweisen, die die Erbanlagen trotz kontroverser Forschungsergebnisse als den entscheidenden, Ungleichheit hervorbringenden Faktor ansieht. Wenn wir von der Tatsache ausgehen, daß Chancen unterschiedlich genutzt werden, dann müssen die Gründe dafür nicht unbedingt in ungleichen Erbanlagen liegen, sondern lassen sich durch alternative theoretische Annahmen besser erklären. Erstens sind infolge der sozialen Differenzierung und der dadurch bedingten Komplexität des gesellschaftlichen Umfeldes die sozialen Lagen von Gruppen und Individuen nie in jeder relevanten Hinsicht gleich. Somit kann tatsächlich ein erheblich prägender Einfluß der sozialen Verhältnisse angenommen werden, aber selbst noch so umfassende sozialpolitische Maßnahmen können die komplexe Differenzierung von Lebenslagen nicht einebnen, denn den politischen Eingriffsmöglichkeiten sind aus faktischen und aus verfassungsrechtlichen Gründen deutliche Grenzen gesetzt; es können und dürfen niemals alle relevanten Parameter der Lage sozialer Gruppen durch politische Entscheidungen manipuliert werden.[33] Man muß hierbei auch berücksichtigen, daß es im allgemeinen nicht in den politischen Absichten der Befürworter von Chancengleichheit liegt, auf die mit wohlfahrtsstaatlichen Angeboten verknüpfte Freiheit der Chancennutzung zugunsten etwa von zweckgebundenen Zuweisungen mit strikt kontrollierter Rechen-

637

schaftsablegung zu verzichten. Zweitens, und das scheint mir der wichtigste Grund zu sein, folgt das Verhalten dem *Weg der geringsten psychischen Anstrengung*, wenn keine zusätzlichen - und "knappen" - Einflüsse einwirken. Auf das Lernverhalten angewandt, läßt sich daraus folgern, daß der Weg der geringsten Anstrengung nicht zu systematischem Lernen, sondern zu unterhaltsamer Zerstreuung, Spiel und Sport führt.

In geradezu paradigmatischer Weise hat sich die ungleiche Nutzung von Chancen in der Bildung gezeigt. Hier konzentrierten sich die bildungspolitischen Bemühungen etappenweise auf immer frühere Phasen der schulischen Sozialisation - angefangen bei der Hochschule bis hin zur Vorschule -, um möglichst vorgängige ungleiche Prägungen durch Schultyp und soziales Milieu auszuschalten. Trotz großer Erfolge in der Ausschöpfung latenter Begabungen sind auch die Grenzen solcher bildungspolitischer Ambitionen deutlich geworden. Denn das grundsätzliche Problem ist hier nicht, *früh genug* die Maßnahmen anzusetzen, sondern daß in allen Etappen der schulischen und außerschulischen Sozialisation eine immense Zahl anderer Einflüsse und Angebote auf den Schüler und auf sein familiales Umfeld konkurrierend einwirkt. Einflüsse, die nicht in Richtung auf systematisches Lernen und Kreativität zielen, sondern in Richtung auf Zerstreuung, passive Unterhaltung, Hingabe an Sensationen, allgemein: in Richtung auf die geringste psychische Anstrengung. Was konkret bedeutet, daß sie die leicht stimulierbaren Bedürfnisse auf Kosten derjenigen aktivieren, deren Entstehung Arbeit und Anstrengung voraussetzt. Der Weg des geringsten Widerstandes ist aber der *wahrscheinliche* und das bedeutet, daß die meisten Menschen sich für einen passiven bzw. konsumtiven und nicht für einen kreativen bzw. produktiven Gebrauch ihrer frei verfügbaren Zeit entscheiden werden - nun umso mehr als die "Freizeitgesellschaft" als Alternative zur "Arbeitsgesellschaft" auch in der Öffentlichkeit aufgewertet wird.

Wenn die Mehrzahl ihre Freizeit zur Unterhaltung nutzt, während eine Minderheit das Lernen oder kreative Tätigkeiten in die Freizeit hinein verlängert, dann werden dadurch zwangsläufig Unterschiede und ungleiche Ausgangspositionen für die Akteure und für ihre Nachfolger geschaffen, die nur zum Schaden des gesellschaftlichen Fortschritts als gleich dekretiert werden können. Als das politische Ziel "Bildung für alle" nicht in diesem Maße zu realisieren war, daß sich jeder die Standards für weiterführende und höhere Bildung erarbeiten konnte oder wollte, hat man den umgekehrten Weg eingeschlagen und diese Standards gesenkt. In *R. Freemans* plastischer Formulierung:

638

"In our eagerness to make everybody fit for college, we have made college fit everybody."[34]

Das war letztlich die Konsequenz einer zu optimistischen Bildungspolitik, die anfangs für die verstärkte Förderung bildungsmäßig benachteiligter Gruppen eintrat, später, als dies zur Erzielung gleicher Resultate nicht ausreichte, Zulassungsquoten für solche Gruppen verlangte und schließlich, als auch diese Maßnahme versagte, Sonderexamina forderte, wie es in den USA tatsächlich geschehen ist.[35] Aber das bedeutet, *ungleiche wissenschaftliche Leistungen als gleich zu deklarieren*, also, wenn man einen Schritt weiterdenkt, in letzter Konsequenz falsche mit wahren Ergebnissen gleichzusetzen.

In dem Maße, in dem eine solche Aufweichung der zentralen Wahrheitsnorm der Wissenschaft stattfindet, d.h. insofern zentrale funktionale Imperative des Wissenschaftssubsystems anderen, außerwissenschaftlichen Gleichheitszielen geopfert werden, kann von Ent-Institutionalisierung in diesem Bereich gesprochen werden. Denn das Prinzip der demokratischen Mehrheitsentscheidung ist wissenschaftsextern; in der Wissenschaft muß der Maßstab für Sachentscheidungen die fachliche Autorität sein, die sich nicht auf Popularität, sondern auf Kompetenz stützt.[36]

d) Politisches System

Der Anstieg "unkonventioneller politischer Partizipation" in den letzten Jahren, d.h. politisch aktiven Verhaltens von Bürgern, die außerhalb und z.T. entgegen den institutionellen Kanälen politische Entscheidungen zu beeinflussen versuchen, wird von einem großen Teil der Soziologen und Politikwissenschaftler als eine positive Innovation beurteilt. Man schreibt den Gruppen, die sich an solchen politischen Aktionsformen beteiligen, neue, "postmaterialistische" Werte zu, wie oben ausgeführt, man schätzt sie als besser informiert und stärker engagiert, als eine mehr Demokratie durch mehr Partizipation verwirklichende aktive Minderheit ein, die es schwer hat, die indifferente und apathische Mehrheit von ihrem (der Minderheit) besseren Wissen zu überzeugen. Typisch für diese Beurteilung ist die Charakterisierung des in Bielefeld lehrenden Soziologen *Guggenberger*:

"Gewiß, die bequeme Gedankenlosigkeit der vielen haben wohl immer nur die wenigen unbequemen Nachdenklichen durchbrochen"... "Auch heute sind es unbequeme Minderheiten, die vor den selbstzerstörerischen Folgen des Rüstungswettlaufs und vor weiteren, die Lebensbedingungen aller gefährdenden Umweltver-

639

schlechterungen warnen und sich auf ihre tieferen Einsichten, ihre größere Sensibilität, ihren fundierten Sachverstand und ihre höhere Verantwortung berufen."[37]

Folge der von den aktiven Minderheiten für sich beanspruchten "besseren Einsicht" ist, daß sie sich in sehr geringem Maße loyal gegenüber den Institutionen der repräsentativen Demokratie verhalten, daß sie ferner nicht zögern, diese Institutionen in Frage zu stellen und nicht selten auch gegen das staatliche Monopol der Gewaltanwendung zu verstoßen. Diese Minderheit legitimiert ihr politisches Handeln durch die beschworene höhere Notwendigkeit, daß angesichts der Unfähigkeit des institutionellen Systems, die anstehenden großen Probleme zu lösen, die um die Lösung dieser Probleme besser wissende Minderheit sich genötigt sieht, rechtsstaatliche Bestimmungen außer Kraft zu setzen.

Betrachtet man die Vielfalt der Formen und Ziele der "unkonventionellen" politischen Partizipation (Bürgerinitiativen, Ein-Punkt-Bewegungen-für-etwas oder -gegen-etwas, Initiativen, die als Vereine organisiert sind, Initiativgruppen gegen spezifische Planungsmaßnahmen der Verwaltung oder umgekehrt, für die Schaffung von Einrichtungen agierende Gruppen usw.), so erfordert diese Mannigfaltigkeit eine entsprechend differenzierte Beurteilung. Höhere politische Beteiligung, die moderne demokratische Systeme charakterisiert, ist in der Tat eine politische Ressource: man spricht von Frühwarnfunktion, von Experimentierfeld politischer Beteiligung im Vorfeld der Parteien, von partizipatorischen Lerneffekten und Erwerb staatsbürgerlicher Kompetenz, von aktiver Partnerschaft für die Verwaltung und ähnlichem. Gemeinsame Merkmale dieser erwähnten Aspekte politischer Beteiligung sind erstens, daß sie nicht als Gegensatz oder Alternative, sondern als *funktionale Ergänzung* des repräsentativen Systems fungieren; zweitens, daß sie ein Einmünden in die institutionalisierten Formen nicht ausschließen, sondern in vielen Fällen zum Ziel haben.

Gegenwärtig scheint jedoch im Umfeld der "unkonventionell" agierenden Gruppen in der Bundesrepublik eine Verfestigung stattzufinden - Verfestigung nicht im Sinne von Institutionalisierung, wie der Einzug einer neuen sich aus diesem Bereich rekrutierenden Partei in den Bundestag vermuten lassen könnte, sondern im Sinne von effektiver artikulierter Absetzung vom "etablierten" System. Hierbei ist es bemerkenswert, daß eine Bewegung ohne systematisch formulierte Ideologie wachsende Aufmerksamkeit und Zulauf erhält, indem sie mit einzelnen Themen - issues - sich in Globalopposition zum gesamten politischen System stellt. Bot der Marxismus eine ausformu-

640

lierte Theorie der Gesellschaft - unabhängig von ihrer nun ex post beurteilten empirischen Bestätigung -, die die revolutionäre Gewalt und die radikale Opposition zur bürgerlichen Demokratie rational, d.h. argumentativ-systematisch rechtfertigte, so treten nun an ihre Stelle *ideologische Rudimente*, die der Systematik, der Kohärenz und des Theoriegehaltes zwar entbehren, aber dadurch flexibel, nach den agitatorischen Erfordernissen des Augenblicks, angepaßt werden können.[38] Mit ihrer hohen Affektladung und unmittelbaren schockähnlichen Wirkung beschwören sie die irreversible Umweltkatastrophe, den Atomkrieg und die Verseuchung der Erde. Aber das Ausmalen der Apokalypse begründet noch kein politisch rationales Programm.

Man kann sagen, daß dieses Phänomen eine *negative Bestätigung* der These *Bells* vom Ende der Ideologie darstellt: Ideologien werden nicht durch rationalere Formen politischer Orientierung ersetzt, sondern durch weniger differenzierte Formen, die Vereinfachungen der gesellschaftlichen Komplexität darstellen. Das beweist die Tatsache, daß Gruppen, die sich sensationeller Schreckensthemen bedienen und mit Ad-hoc-Annahmen agitieren, sich bei der Mobilisierung des radikal-oppositionellen, antisystem-gerichteten Potentials als erfolgreich erwiesen haben, während die ideologisch festgefügten Parteien (DKP, KPD, KBW) seit Jahrzehnten zur Bedeutungslosigkeit verurteilt sind.

Zwei zentrale Charakteristika der "unkonventionellen" politischen Partizipation müssen resümierend herausgestellt werden. Erstens erlaubt die Befreiung vom Zwang zu interner Konsistenz, den ideologische Orientierungssysteme beinhalten, den unkonventionell agierenden Gruppen einen Wechsel der "issues" je nach tagespolitischen Erfordernissen auf relativ unproblematische Weise zu vollziehen und - da keine Festlegung auf eine kohärente, Zielkonflikte verarbeitende Politikkonzeption vorliegt - die Aufstellung von unrealistischen Maximalzielen in einzelnen Zieldimensionen (z.B. Ökologie), die als Maßstab zur Beurteilung der Performanz des politischen Systems dienen. Gemessen daran erscheint dann das System zwangsläufig als ineffizient und unfähig, diese Ziele zu erreichen.

Zweitens wird durch die per se mangelnde institutionelle Einbindung der unkonventionellen Partizipation die für organisierte Formen politischen Verhaltens bestehende Notwendigkeit zur Kompromißbildung, Abstimmung, Verarbeitung widersprüchlicher Inputs und zu einer längerfristigen Vorbereitung von Handlungsstrategien beseitigt.[39] Die Folge ist ein sich daraus ergebender kurzfristig angelegter und inkonsistenter Aktivismus, der den Bedürfnissen nach *direkter* politischer Aktion entgegenkommt und - frei von politischen

641

Realitätszwängen - unmittelbaren Gratifikationswert besitzt, wodurch die politische Beteiligung zum Selbstzweck, zur Dimension der "Selbstverwirklichung" wird.[40] Das bedeutet einen einschneidenden Wandel im Verständnis von politischer Partizipation. Wurden in der Kritik an der pluralistischen Demokratie-Konzeption Partizipationsdefizite thematisiert, so geschah das wesentlich in der Absicht nachzuweisen, daß eine breite politische Beteiligung mehr Demokratie und mehr Rationalität in die politischen Entscheidungsprozesse bringt, d.h., daß damit die *Qualität* des Outputs der Entscheidungsprozesse sich verbessert, nicht jedoch, daß die politische Partizipation unter psychologischen Gratifikationsaspekten einen Selbstzweck darstellen soll. Es ist in der Tat auch nicht einzusehen, wie die steigenden Erfordernisse politischer Entscheidungsprozesse nach langer Vorbereitungszeit, Einsatz von Fachverstand und Spezialisierung mit den narzistischen Selbstdarstellungsbedürfnissen aktivistischer Partizipanten in öffentlichen Diskussionsforen zur Deckung gebracht werden können.[41]

Die Dekomposition politischer Konzeptionen - zu welchen auch die systematisch ausformulierten Ideologien gehören - in wechselnde, affektgeladene issues, die als Rechtfertigung für direkte politische Aktion dienen, deutet auf eine Schwächung der Integrationskraft politischer Institutionen hin, die bisher die politische Partizipation kanalisiert haben. Zwar stellt die gegenwärtige politologische Forschung keine massive Abkehr von den etablierten Parteien, keinen Rückgang der Parteienidentifikation und kein dramatisches Sinken des Systemvertrauens fest.[42] Der Anstieg der einzelproblembezogenen Bewegungen wird nicht als systemgefährdend interpretiert, solange keine Polarisierung der zersplitterten Gruppen in Spaltungsfronten stattfindet. Diese Ergebnisse erscheinen zwar zuverlässig genug abgestützt zu sein; allerdings beantworten sie die weitergehende Frage nicht, was man im politischen Bereich in naher Zukunft zu erwarten hat, wenn man davon ausgeht, daß die quantitativ zwar insgesamt schwach ausgeprägten politischen Entfremdungserscheinungen gerade bei den für die postindustrielle Gesellschaft strategischen Gruppen auftreten.

IV. Strukturerhaltung versus Entropie: Ein heuristisches Paradigma der interdisziplinären Systemtheorie

Versucht man das den Wandlungen in den Subsystemen zugrundeliegende gemeinsame Muster theoretisch zu deuten, so erweist sich die in allen Subsystemen durchgängige Tendenz, die bestehenden in-

642

stitutionellen Regelungen abzulehnen, als das gemeinsame Merkmal. *Ent-Institutionalisierung* ist demnach der adäquate Begriff für die in Rede stehenden Prozesse.

Institutionen sind Selektions- und Ordnungsprinzipien, die soziales Handeln strukturieren, indem sie aus der kontingenten Gesamtheit gleichwahrscheinlicher Verhaltensmöglichkeiten die Realisierung nur bestimmter Verhaltensweisen zulassen und alle anderen Möglichkeiten ausschließen. Daß diese Selektionen nicht nur die *soziale* Ordnung konstituieren, indem sie das Handeln des ego für alter antizipierbar machen und umgekehrt, sondern gleichzeitig die *personale*, wie oben schon ausgeführt, indem aus dem amorphen Antriebspotential des vorsozialen "biologischen Substrats" eine Persönlichkeitsstruktur mit sozial ausgerichteten Bedürfnisorientierungen und Rollenerwartungen ausgeformt wird, ist integraler Bestandteil der soziologischen Theorie.[43]

Akzeptiert man die Ent-Institutionalisierungsthese, dann lassen sich die heterogenen Verhaltenserscheinungen, die analytisch verschiedenen sozialen Subsystemen zuzuordnen sind, wie Rückgang der Arbeitsethik, Ablehnung von Ehe und Familie, Senkung der Bildungsstandards und Schwächung der Integrationskraft der politischen Parteien, theoretisch vereinheitlichen: Sie sind auf makroskopischer Systemebene die aggregierten Ergebnisse individueller Handlungen, die diejenigen Verhaltensweisen realisieren, die durch die Institutionen ausgeschlossen werden. Aus der Tatsache, daß Institutionen Träger funktional unerläßlicher Ordnungs- und Regelungsleistungen sind, diese Leistungen jedoch nur bei Reglementierung des Zugangs zu unmittelbaren Gratifikationen erbracht werden können, folgt, daß eine permanente Spannung zwischen antagonistisch wirkenden Strukturerhaltungs- und Auflösungstendenzen dem sozialen System inhärent ist. Je weniger die Institutionen ihre Ordnungs- und Regelungsfunktionen erfüllen, desto stärker steigt das Ausmaß der Sozialentropie.

Der aus den Naturwissenschaften (Thermodynamik) übernommene Begriff der Entropie wird von der interdisziplinären Systemtheorie auf Systeme unabhängig von der "ontologischen" Beschaffenheit ihres Objektbereiches angewendet.[44] "Entropie" bedeutet das Ausmaß der Unordnung, d.h. der Strukturlosigkeit in einem System. In seiner universellen Bedeutung bezeichnet der Strukturbegriff unabhängig von den jeweiligen objektbereichsspezifischen Unterschieden das geordnete Verhältnis von Teilen zueinander; für dynamische, d.h. im Zeitverlauf Wandlungen unterworfene Systeme spezifiziert sich diese Definition zu "geordnetem Zusammenwirken von Teilen". Der Begriff der Ordnung bezeichnet allgemein den Zustand, in

643

welchem genau eine Möglichkeit aus einer beliebig großen Zahl von Möglichkeiten verwirklicht wird. Entsprechend wird mit "Unordnung" der Zustand bezeichnet, in dem die größte Zahl der Möglichkeiten ständig verwirklicht wird. Dies ist der Zustand mit der maximalen Entropie, die durch strukturlose Gleichverteilung der Elemente charakterisiert ist.

In jedem System gibt es antagonistisch ablaufende Strukturerhaltungs- bzw. Strukturgenesetendenzen auf der einen und Entropietendenzen auf der anderen Seite, die mathematisch unabhängig von der Beschaffenheit des jeweiligen Objektbereichs analysiert werden können. Hierin liegt gerade die erwartete Fruchtbarkeit des interdisziplinären Paradigmas.

Spezifiziert man den universellen Strukturbegriff auf der Ebene soziologischer Phänomene[45] mit dem objektbereichsspezifischen Begriff der Institution, so besteht das Verhältnis der Institution als "Ordnungsmuster" zu den individuellen Einzelhandlungen in einer Wechselbeziehung: Konformitätserzeugende Aktivitäten zur Stabilisierung der Institution - die einen im Prinzip meßbaren "Energieaufwand" darstellen - veranlassen die Individuen, ihr Verhalten den Regelungen der Institution unterzuordnen (wobei letzterer Begriff hier neutral gemeint ist, d.h. nicht notwendigerweise externen Zwang impliziert). Umgekehrt sind diese Aktivitäten möglich, weil eine vorgängige - materielle und psychische - Unterstützung die erforderlichen Ressourcen bereitstellt.[46]

Ein Verhaltenssystem ist im Gleichgewicht, solange der energetische Aufwand zur Strukturerhaltung die vorhandenen Abweichungstendenzen größtenteils - bis auf ein tolerierbares Ausmaß - ausbalanciert. Dieses Gleichgewicht kann durch exogene Veränderungen in der Systemumwelt, die unter gewissen Bedingungen eine interne Dynamik in Gang setzen können, destabilisiert werden. Steigt das Ausmaß abweichender Verhaltensweisen, so wächst der Steuerungsbedarf, der durch die bestehende institutionelle Ordnung nicht gedeckt werden kann. Dadurch gewinnen konkurrierende Ordnungsalternativen die Unterstützung größerer Gruppen, die ihr Verhalten dem Dienst an der neuen Idee unterordnen. Der Ausgang einer solchen Situation ist nur bei Spezifizierung zusätzlicher Bedingungen voraussagbar.

Es wird zwar einige Zeit erfordern, bis eine forschungspragmatisch brauchbare Operationalisierung der entropietheoretischen Begriffe vorliegt, aber es gibt hinreichende Gründe, die für ihre Fruchtbarkeit sprechen. Im Kontext dieses Aufsatzes erfolgte der Exkurs als Vorgriff auf eine theoretische Vereinheitlichung des Feldes, die zugleich für die Zukunft vielversprechend zu sein scheint.

644

V. Inkonsistenz im allgemeinen Normensystem: Mechanismen der normativen Rechtfertigung abweichenden Verhaltens

Wenn die gegenwärtig beobachteten Ent-Institutionalisierungserscheinungen das Ansteigen der Sozialentropie in mehreren Bereichen anzeigen, indem sie die Struktur der internalisierten, normativ abgestützten Verhaltenserwartungen auflösen, dann ergibt sich die Frage, welche gegenläufigen, strukturerhaltenden Kräfte diesem Prozeß entgegenwirken.

Da die institutionelle Ordnung auf der Geltung internalisierter gemeinsamer Normen und Werte beruht, wie eingangs ausgeführt wurde, sind die gegen die Sozialentropie-Tendenzen mobilisierbaren Energieressourcen in erster Linie *normativer Art*.[47] Ihre Mobilisierung beinhaltet die Initiierung von Prozessen, die zu normativer Konsensherstellung und Konfliktbewältigung durch aktive Intervention in gesellschaftliche Strukturen führen. Die für einen aktiven Interventionismus erforderliche hohe Steuerungskapazität beruht auf einer Reihe von Voraussetzungen, die die hochdifferenzierten gesellschaftlichen Systeme mit pluralistisch-konkurrenzdemokratischer Verfassung nur in eingeschränktem Maße erfüllen. Die massivste Restriktion gegen eine aktive Steuerung ist die sich aus der fortgeschrittenen gesellschaftlichen Differenzierung ergebende "Komplexität des Wertfeldes"[48]; das bedeutet die divergierende Entwicklung der Normen gesellschaftlicher Subsysteme, die im Interesse der jeweils eigenen Autonomie widersprüchliche und miteinander inkompatible Ziele verfolgen.

Durch die Konkurrenz bei der Verfolgung autonomer Zielsetzungen werden einzelne Subsysteme zu Kristallisationspunkten bzw. zu "Anlaufstellen" für abweichende Interessen und Gruppen, die Wege suchen, der institutionellen Kontrolle zu entgehen. In dem Maße nun, in dem die normativen Ressourcen des betroffenen Subsystems für die Rechtfertigungszwecke des einströmenden abweichenden Verhaltens umfunktioniert werden, beginnt sich das allgemeine Normensystem zu desintegrieren, wodurch seine Steuerungskapazität zurückgeht. Dieser Thematik wenden wir uns im folgenden zu.

Mit dem Aufbau des Wohlfahrtsstaates in den westlichen Demokratien übernahm der Staat die Verantwortung für die Umverteilung materieller und kultureller Ressourcen auf der Basis von gesetzlich festgeschriebenen Rechtsansprüchen bestimmter Bevölkerungsgruppen oder der Gesamtgesellschaft[49]. Während am Anfang dieser Entwicklung die Zielsetzung stand, die durch den Markt hervorgerufene so-

ziale Unsicherheit und die krasse ökonomische Ungleichheit mit staatlichem Eingriff zu kompensieren, ging die expansive Dynamik des Ausbaus wohlfahrtsstaatlicher Institutionen über die ökonomischen Interventionskriterien hinaus und weitete den Umfang staatlichen Handelns etappenweise aus, indem sie nach und nach Defizite in allen gesellschaftlichen Bereichen zum potentiellen Gegenstand staatlicher Fürsorge erklärte. Mit der tendenziellen Universalisierung der staatlichen Kompensationstätigkeit traten somit zu den ökonomischen soziale, kulturelle, alters-, geschlechts- und spezielle gruppenspezifische Defizite hinzu. Diese Ausweitung der interventionsrelevanten Dimensionen bedingte, daß in bestimmten Phasen der wohlfahrtsstaatlichen Entwicklung soziale Marginalität, abweichende Verhaltensstile und Formen devianten Verhaltens prominente Gegenstände des im Hinblick auf die Beeinflussung politischer Entscheidungen geführten öffentlichen Diskurses wurden. Damit rückten nicht nur besondere Gruppen in den Vordergrund der Aufmerksamkeit, sondern auch die mit ihnen assoziierten breiteren Themen, die in unterschiedlichem Ausmaß die Allgemeinheit betreffen können.

Die Selektionsprinzipien, die die Auswahl der zu thematisierenden Gegenstände determinieren und über Zutritt oder Ausschluß eines möglichen Themas entscheiden, sind im System der Massenmedien angelegt. Die strategische Stellung der Medien in der Gegenwartsgesellschaft beruht darauf, daß sie durch ihre Leistung der selektiven Kommunikation Gleichzeitigkeit - und das heißt: kommunikative Integration - zwischen den Teilen nicht nur der National- sondern auch der Weltgesellschaft herstellen, die sich schon längst in mehrfacher Dimension als interdependentes System konstituiert hat[50]. Die politische Schlüsselstellung der Medien in der parlamentarischen Konkurrenzdemokratie ergibt sich ferner aus der Tatsache, daß die Medien die politische Kommunikation kontrollieren, deren Potential für die Beeinflussung der Entscheidungen der Bürger mit der Schwächung traditioneller Parteienloyalitäten gestiegen ist.

Die Verfassung der Bundesrepublik weist den Medien nicht nur die Aufgaben der Information und Mitwirkung bei der Meinungsbildung der Bürger zu, sondern auch solche der Kritik und Kontrolle der Regierung. Letzteres impliziert im wesentlichen die kritische Bewertung der Regierungspolitik, die "Richtungs- und Leistungskontrolle in dem Sinne, daß die Massenmedien auf die unerfüllten Teile im politischen Programm und mehr noch auf die dort fehlenden Teile hinweisen"[51]. Von dem Ausmaß der tatsächlichen Ausübung dieser Funktionen hängt es ab, inwieweit die Medien die ihnen in einer Demokratie zugewiesenen Einwirkungsmöglichkeiten auf das politische

646

Handeln der Entscheidungsträger nutzen, und das bedeutet gleichzeitig: inwieweit sie sich als autonome Instanz der Kritik etablieren können.

Die öffentliche Definition der Aufgaben der Medien ist insofern mit Ambiguität behaftet, als Unabhängigkeit auf der einen Seite Objektivität beinhaltet; auf der anderen Seite ergibt sich jedoch aus der Definition der Aufgaben des kritischen Journalismus als "Wächterfunktion für Frieden, Gerechtigkeit und Demokratie, als Information über und als Einwirken auf öffentlich nicht oder zu wenig diskutierte Probleme und Prozesse, als Sprachrohr der Sprachlosen in dieser Gesellschaft und als Kontrolle von Macht und Herrschaft",[52] daß die Medien - und insbesondere Funk und Fernsehen unter ihnen - bei der Thematisierung ausgesparter Gegenstände des öffentlichen Diskurses und bei der Definition sozialer Probleme Partei ergreifen sollen. Das bedeutet, daß sie in diesen Fällen gerade nicht neutral und ausgewogen berichten, sondern parteilich und engagiert neue Themen lancieren und für Fragen eintreten sollen, die aus der gesellschaftspolitischen Perspektive der Medien soziale Probleme darstellen. Das Potential der Medien für die Initiierung neuer Thematiken ist umso größer, je unabhängiger sie von den politischen Parteien und der Regierung sind und je effektiver sie betroffene Gruppen ansprechen bzw. für diese Ziele mobilisieren können.

Die Medien übernehmen somit die Rolle des von der politischen Inklusionsdynamik des Wohlfahrtsstaates angetriebenen Monitors, der permanent auf der Suche nach Defiziten, Benachteiligungen, ja von im weitesten Sinne: Kompensation erfordernden sozialen Lagen ist.[53] Der engagierte Journalismus, der Themen in der öffentlichen Diskussion durchsetzt und sich zum Sprecher und Anwalt artikulationsunfähiger, unorganisierter Gruppen macht, geht eine relativ stabile Allianz mit der staatlichen Distributionsbürokratie ein, die in der Konkurrenzdemokratie die Öffentlichkeitsarbeit braucht, um die politischen Programme für "ihre" Klientel erfolgreich durchzusetzen.[54] Ihren enormen Einfluß verdanken die Medien ihrer Autonomie, das heißt der Tatsache, daß sie gerade nicht vom politischen oder von anderen Subsystemen instrumentalisiert werden. Büßt ein Medium oder ein Element des Mediensystems - eine Zeitung, ein Sender - seine Autonomie ein, dann sinkt sein Einfluß: Das Schattendasein der subventionierten Parteizeitungen ist das auf der Hand liegende Beispiel. Die Erhaltung der Autonomie des Mediensystems erfordert unter Bedingungen von Medienkonkurrenz die Gewinnung der öffentlichen Aufmerksamkeit und einen auf Dauer ausgeübten Einfluß auf die Meinungsbildung. Dazu bedarf es nicht nur permanent neuer, aktueller Inhalte, wie *Luhmann* betont[55], sondern solcher Themati-

ken, die die notwendige Dramatik, Attraktivität und Sensationscharakter aufweisen, um die knappe Aufmerksamkeit des Publikums beanspruchen zu können.

Wenn die Medien in den westlichen Demokratien gegenwärtig zum Forum für die Präsentation von radikalen Minderheitsmeinungen und von Protestgruppen werden, die am Rande des politisch Vertretbaren, oder von abweichenden Gruppen, die am Rande des normativ Tolerierbaren agieren, dann ist der Grund hierfür kaum in der zufälligen Ansammlung von "linken" Redakteuren in den Medienredaktionen zu sehen, wie manche konservative Kritiker für die Bundesrepublik immer wieder betonen[56]. Diese Konstellation ist im übrigen nicht nur in der Bundesrepublik anzutreffen.[57] Die Gründe für das "oppositionelle" Verhalten der Medien sind struktureller Natur und ergeben sich aus den Kommunikations- und Funktionserfordernissen der parlamentarischen Konkurrenzdemokratien, die durch hohe Autonomie ihrer Subsysteme charakterisiert sind. Wenn die Medien tabuisierte Thematiken aufgreifen und extreme Minderheitsstandpunkte prononciert zu Worte kommen lassen, dann erreichen sie hohe öffentliche Aufmerksamkeit durch die Spannung, die diese prekären Thematiken erzeugen.

Unter makrogesellschaftlichen Bedingungen, unter welchen die Geltung von Normen problematisiert ist, entstehen zwischen den allem Verhalten inhärenten, konfligierenden Konformitäts- und Abweichungstendenzen starke Spannungen, die auf intrapersonaler Ebene als kognitive Dissonanzen wahrgenommen werden, auf kollektiver Ebene zunehmende Distanzierungsprozesse zwischen sozialen Gruppen in Gang setzen. In diesem sozialpsychologischen Spannungsfeld erhält Information, welcher Kompetenz zugeschrieben wird, strategische Bedeutung, weil sie temporär zur Spannungslösung führt und Entscheidungen in der einen oder anderen Richtung erleichtert, mithin hohe Handlungsrelevanz besitzt. Unter entropietheoretischen Annahmen muß man davon ausgehen, daß Abweichung von institutionellen Reglementierungen den Weg des geringsten Widerstandes darstellt: Ihr entgegenzuwirken erfordert den Einsatz von (psychischer, sozialer, kultureller) Energie. Für einen Informationsproduzenten besteht daher unter Konkurrenzbedingungen die sicherste Methode zum Erfolg - und das heißt: Erreichung von Aufmerksamkeit - darin, daß er mit seiner Informationspolitik auf seiten des Empfängers diejenigen Motive freisetzt, die in Richtung auf den Weg des geringsten Widerstandes tendieren. Die Konkurrenz zwischen den Medien setzt somit eine Radikalisierungsspirale in Gang. Je radikaler die angebotenen Rechtfertigungsargumente, d.h. je "progressiver" die seitens des Mediums eingenommenen Positio-

nen sind, desto größer ist der psychische Entlastungseffekt seitens der Empfänger und desto größer ist auch der Erfolg der medialen Botschaft. Auf diese Weise handeln die Medien im Sinne ihres Systemimperativs: ihre Autonomie als Subsystem zu erhalten und ihren Einfluß zu maximieren, indem sie die höchste "zumutbare und erreichbare Aufmerksamkeit" (*Luhmann*) erreichen.

Daß die Massenmedien unter Konkurrenzbedingungen dazu tendieren, extreme Auffassungen und Lebensstile abweichender Subkulturen zu verstärken, ergab sich als eine Schlußfolgerung aus der Forschung *J. Colemans* auf dem Gebiet der Jugendsoziologie. Coleman stellte fest, daß die Konkurrenz unter den Trägern medialer Angebote die intensive Suche nach "minority tastes" motiviert und zur pointierten Präsentation der am stärksten abweichenden Verhaltensstile der mit der politischen Subkultur verschmelzenden Jugendkultur führt. Diese Informationsstrategie übt einen Konsolidierungseffekt auf die devianten Normen radikaler Außenseitergruppen aus[58].

Diese in der amerikanischen Jugendsubkultur-Forschung aufgestellte These kann als Spezialfall einer allgemeineren Hypothese gelten, nach welcher die Konkurrenz der Massenmedien unter den Bedingungen liberaler Demokratie mit wohlfahrtsstaatlicher Organisation sich auf die aus der sozialen Differenzierung erzeugten Prozesse politischer Fragmentierung verstärkend auswirkt. Ist diese Hypothese richtig, wofür gewichtige Argumente sprechen, so verschiebt sich die integrative Funktion der Medien in die entgegengesetzte Richtung: Das Eintreten für die Interessen von Außenseiter-Gruppen und die parteiergreifende Präsentation tabuisierter Thematiken stellen die Normen der Mehrheit in Frage und schwächen den ohnehin brüchigen Gesamtkonsens.

Wenn die These von dem hohen Rechtfertigungsbedarf des normativ abweichenden Verhaltens zutrifft, dann wird sich die Nachfrage am stärksten nach den Rechtfertigungsleistungen des Systems mit den höchsten normativen Ressourcen richten: der Wissenschaft, die das uneingeschränkte Monopol der Produktion gültiger Erkenntnis und damit das Monopol der säkularen Weltdeutung hat. In diesem Sinne ist die Wissenschaft die einzige Instanz, die mit der Autorität ausgestattet ist, der Tradition entgegenzuwirken, indem mit zunehmender Einsicht in die kausale Struktur der Wirklichkeit die Grundlagen der Geltung traditionaler Normen relativiert werden.

Der seit der Industrialisierung gestiegene allgemeine gesellschaftliche Bedarf an reinen und angewandten wissenschaftlichen Leis'ungen expandierte unverhältnismäßig in den Bereichen der Soziai- und Verhaltenswissenschaften mit dem großdimensionierten Einsatz die-

ser Wissenschaften für die Sozialplanungs- und Interventionsziele des Wohlfahrtsstaates, der massive Auswirkungen auf die Institutionen der Forschung und Lehre hatte. Erstens stieg dadurch das quantitative Gewicht der sozialwissenschaftlichen Fächer an den Hochschulen, zweitens trug er durch gezielte Forschungsförderung und Finanzierung von Projekten dazu bei, daß bestimmte thematische Schwerpunkte lange Zeit die Fachdiskussion beherrschten, drittens setzte er eine hohe Produktion von Absolventen in sozialhelfenden und in anderen interventions- und planungsrelevanten Berufen in Gang und viertens förderte er indirekt die stärkere Professionalisierung dieser Berufe. Letzteres ist insofern besonders bedeutsam, als die sozialhelfenden Berufe in gesellschaftlichen Grenzbereichen operieren und ihr Handeln permanentem Rollenkonflikt zwischen den Erfordernissen der sozialen Kontrolle und den Interessen bzw. Rechten der betreuten Sozialklientele ausgesetzt ist.

Dieser berufsspezifische Rollenkonflikt ist ein zentraler Ort, aus welchem intellektuelle Orientierungen erwachsen, die die Gesellschaft für die "Stigmatisierung", "Diskriminierung" oder für die "repressive Kontrolle" anklagen[59] und die in manchen Fällen so weit radikalisiert werden, daß die Sozialfunktionäre den Dienst verweigern, wenn nicht "die gesellschaftlichen Bedingungen" aufgehoben werden, denen die Ursachen für alles Fehlverhalten zugeschrieben werden.

> "Schools of social work, particularly in the late 1960s, had fadlike impulses, denounced therapeutic goals, and thought for a short time that they were launching a platform for political groups and partisan politics. This anti-intraceptive mood had subsided, but not without its residues of disruption and intellectual confusion."[60]

Wenn der Rückgang dieser radikalen Auffassungen für die USA, auf die sich die Darstellung von *Janowitz* bezieht, zutrifft, so gilt diese Feststellung für viele europäische Länder nicht. Extreme Standpunkte, die das Verhalten normativ abweichender Gruppen als "normal" oder unter den gegebenen Verhältnissen "kapitalistischer" Gesellschaften sogar als zu Rechtfertigendes darstellen, gewinnen an Boden. So erscheint beispielsweise die Prostitution in gegenwärtig in der Bundesrepublik verbreiteten feministisch inspirierten Ansätzen der Sozialarbeit als "Radikalisierung der Frauenrolle, als Ausdruck individuell erlangter Bewußtheit und Unabhängigkeit"[61].

Die unter dem Druck des typischen Rollenkonflikts der sozialen Berufe und durch den Einfluß der in diesen Disziplinen vorherrschenden intellektuellen Orientierungen stattfindende Abwertung gesellschaftlicher Normen markiert einen zentralen Mechanismus, über

650

den diskrepante Normen an den Institutionen der Lehre und Forschung etabliert werden. Durch die "Hinterfragung" der geltenden Normen öffnen die akademischen Protagonisten dieses Prozesses denjenigen Gruppen einen institutionellen Weg ins Zentrum der normativen Kontrolle, die ein starkes Interesse an der Durchsetzung ihrer abweichenden Praktiken haben. Teile der in Institutionen der Lehre und Forschung etablierten oder diesen Status anstrebenden akademischen Gruppen übernehmen auf diese Weise mit einer exponierten Vertretung selektiver fachlicher Ansätze und Standpunkte die Meinungsführerschaft bei der Redefinition gesellschaftlicher Verhältnisse. Sie nutzen die Autonomie der Wissenschaft "...invoke the institutional charisma of science in making moral or political judgments"[62], um Standpunkte zu vertreten, die ihnen die Unterstützung der "unkonventionellen" Gruppen in der Öffentlichkeit und - über den studentischen "Basis"-einfluß - auch in hochschulinternen Gremien bringen, und werden auf diese Weise die intellektuellen Leitfiguren dieser Gruppen.

Hier ergibt sich freilich aus guten Gründen die Frage, warum die wertneutralen methodologischen Überprüfungskriterien, die für wissenschaftliche Hypothesen und Theorien gelten, solche einseitige Selektionen nicht außer Kraft setzen. Die Erklärung ist darin zu suchen, daß die strikten methodologischen Prinzipien nur den *einen* Typus von Regeln darstellen, die das institutionell verschränkte System von Forschung, Lehre und Bildung steuern. Der zweite Typus ist die Aufmerksamkeit und das Interesse der Öffentlichkeit, die sowohl das externe interessierte Publikum als auch den partizipierenden Teil - die Studierenden - einschließt.

Je stärker das institutionell verschränkte System nun Bildung als "demokratisiertes Konsumgut für alle" anbietet, desto stärker wird es *durch die Regeln der gesellschaftlichen Nachfrage und nicht durch die methodologischen Wahrheitskriterien gesteuert*. Jeder Hochschullehrer in den sozialwissenschaftlichen Disziplinen weiß beispielsweise, daß er mit Themen wie "Frauenemanzipation im Spätkapitalismus" oder "Die klassenkämpferische Funktion des Orgasmus bei Wilhelm Reich", Zulauf bekommt, während er mit manchen wissenschaftlich relevanteren Themen unter Umständen kaum Zuhörer findet. In dieser Konstellation sind die Ursachen dafür zu suchen, daß die extremsten Formen des Antiautoritarismus in der Erziehung und in der Gestaltung der Ehe- und Familienbeziehungen[63], der Drogenkonsum[64] und nicht zuletzt der politische Terrorismus ihren Ausgang - motiviert durch entsprechende Lehrmeinungen - an den Hochschulen genommen haben, wobei der Terrorismus sich sowohl ideologisch als auch personell weitgehend aus dem Hochschulmilieu rekrutiert[65].

651

Wir müssen es hier bei diesen Bemerkungen bewenden lassen; eine weitergehende Behandlung dieses Themas würde einen Einstieg in die Wissenschaftssoziologie erfordern.

VI. Rekapitulation und Schlußbemerkung

Der steigende Wohlstand in den technologisch fortgeschrittenen Gesellschaften führt auf makrogesellschaftlicher Ebene sowohl über die marktwirtschaftlich induzierte Konsumexpansion als auch über wohlfahrtsstaatliche Fürsorgeleistungen zu einem Nachlassen derjenigen internalisierten Attitüden, die bei den vorangegangenen Generationen die unerläßlichen sozialpsychologischen Voraussetzungen für die Schaffung der Ressourcen darstellten, deren Nutznießer die gegenwärtigen Generationen sind. Der geschaffene Wohlstand beinhaltet somit Tendenzen, die auf kollektiver Aggregatebene zum Ansteigen der Sozialentropie führen, sofern keine massiven Einflüsse entgegenwirken.

Das positiv gewertete Argument, die vorhandenen Ressourcen erlaubten gerade das Nachlassen der Energien, man könne sich, sozusagen, auf den Schultern vergangener Generationen ausruhen, ist hinfällig, denn die post-industrielle Gesellschaft wird - das kann man abschätzen - keinen geringeren, sondern eher einen höheren Bedarf an strukturerhaltenden und -generierenden Leistungen, also anti-entropie-gerichteten Energien haben.

Wir haben die Mechanismen analysiert, über die abweichende, institutioneller Kontrolle entgleitende Verhaltensweisen verfestigt und normativ gerechtfertigt werden: Durch fortschreitende gesellschaftliche Differenzierung entwickeln sich die Normen bestimmter institutioneller Subsysteme so weit divergierend vom allgemeinen Normensystem, daß sie "Wortführer"-Funktionen für abweichende Gruppen übernehmen, das heißt zum "Transmissionsriemen" werden, über den ent-institutionalisiertes Verhalten Einzug in die Institutionen erhält und - in dem Maße, wie dies geschieht - ihre Funktion in ihr Gegenteil umkehrt.

In einzelnen institutionellen Subsystemen haben sich bereits Orientierungen und Standpunkte fest etabliert, die selbst in so fundamentalen Fragen, welche die parlamentarisch-repräsentative Demokratie, die Sexualmoral, die Prostitution und den Drogenkonsum betreffen, dem allgemeinen normativen Konsens diametral entgegengesetzt sind.

652

Diese Diskrepanz wird m.E. gegenwärtig weder in der Öffentlichkeit in ihrem tatsächlichen Ausmaß erkannt, noch tragen ihr diverse Forschungsergebnisse über politische Partizipation, Parteienidentifikation oder Systemvertrauen Rechnung. Man richtet das Augenmerk stärker auf Quantitatives, auf Wahlbeteiligungen, Stimmanteile etablierter Parteien und dergleichen und neigt dazu, die *strategische Relevanz der strukturellen Plazierung der - kleinen(!) - Gruppen mit den radikal diskrepanten Orientierungen zu übersehen.*

Um der Realität näher zu kommen, wäre eine Verlagerung der Forschungsprioritäten angeraten, will man nicht eines Tages mit dem Faktum konfrontiert werden, daß das bislang durch die Sozialforschung vermittelte harmonische Bild sich gleichsam über Nacht in sein Gegenteil verkehrt hat.

653

Anmerkungen

1) Vgl. *E. Durkheim*: De la division du travail social. 8. Aufl. Paris 1967, S.207.

2) Vgl. die Erörterung dieser theoretischen Thematik bei *T. Parsons*: "Social systems and especially large-scale societies are inescapably cought in a very fundamental dilemma. On the one hand they can only live by a system of institutionalized values, to which the members must be seriously committed and to which they must adhere in their actions. On the other hand, they must be able to accept compromises and accommodations, tolerating many actions which from the point of view on their own dominant values are wrong." Aus: *T. Parsons* and *E. Shils* (Eds.): Toward a general theory of action. New York 1951, S.179.

3) "Social integration may well include a whole series of subsystems of common value-orientations varying around a basic pattern. Institutionally, this brings us before the integrative problem of partial integrations or collectivities within the larger social system, on the one hand, and the total collectivity as an integrated entity, on the other." *Parsons* u. *Shils*, op.cit., S.203. Zur Problematik sozialer Differenzierung vgl. unter den neueren Veröffentlichungen *N. Luhmann* (Hrsg.): Soziale Differenzierung. Opladen 1985; *K.O. Hondrich* (Hrsg.): Soziale Differenzierung: Langzeitanalysen zum Wandel von Politik, Arbeit und Familie. Frankfurt/M. u. New York 1982.

4) Vgl. *F. Sack*: Probleme der Kriminalsoziologie. In: R. König (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung. Stuttgart 1969, S.990.

5) Der Terminus "abweichendes Verhalten" wird im hiesigen Kontext neutral verwendet, d.h., ohne eine Verhaltenspathologie zu implizieren, aber auch ohne sie ausdrücklich auszuschließen.

6) Vgl. dazu *P. Flora, J. Alber u. J. Kohl*: Zur Entwicklung der westeuropäischen Wohlfahrtsstaaten. In: Politische Vierteljahresschrift, (1977) 4, S.707-770; *J. Alber*: Der Wohlfahrtsstaat in der Krise? Eine Bilanz nach drei Jahrzehnten Sozialpolitik in der Bundesrepublik. In: Zeitschrift f. Soziologie, (1980) 4, S.313-342; *ders.*: Einige Grundlagen und Begleiterscheinungen der Entwicklung der Sozialausgaben in Westeuropa 1949-1977. In: Zeitschrift f. Soziologie, (1983) 2, S.93-118; *P. Flora u. Mitarb.*: State, economy and society in Western Europe. Frankfurt/M. u. New York 1983; ferner *M. Schmidt*: Wohlfahrtsstaatliche Politik unter bürgerlichen und sozialdemokratischen Regierungen. Frankfurt/M. u. New York 1982; *E. Matzner*: Der Wohlfahrtsstaat von morgen. Frankfurt/M. u. New York 1982.

654

7) Zu den politischen Parteien vgl. *J. Raschke* (Hrsg.): Die politischen Parteien in Westeuropa. Reinbek 1979; *H. Timmermann* (Hrsg.): Die kommunistischen Parteien Südeuropas. Baden Baden 1979.

8) Zu den Protestbewegungen vgl. *K.W. Brand, D. Büsser, D. Rucht*: Aufbruch in eine andere Gesellschaft. Neue soziale Bewegungen in der Bundesrepublik. 2. Aufl. Frankfurt/M. 1984. Allerdings werden hier die Protestbewegungen mit m.E. etwas zu großer Euphorie und zu wenig Distanz dargestellt. Vgl. ferner auch: *K.W. Brand*: Neue soziale Bewegungen. Opladen 1982; *ders.* (Hrsg.): Neue soziale Bewegungen in Westeuropa und den USA. Frankfurt/M. u. New York 1985; *O. Renn*: Verheißung und Illusion. Frankfurt/M., Berlin, Wien 1984; *Ch. Spretnak*: Die Grünen. Berlin 1985. Die geringe Distanz zum Gegenstand scheint eine fast durchgängige Einstellung der neueren Arbeiten zu sein.

9) Vgl. *R. Chester* (Hrsg.): Divorce in Europe. Leiden 1977; *E. Ballerstedt* u. *W. Glatzer*: Soziologischer Almanach (SPES). Frankfurt/M. u. New York 1975.

10) Dazu gehören hauptsächlich Alkohol- und Drogenkonsum und Gewalt gegen Personen, insbesondere in affektiven Primärbeziehungen, Gewalt in Ehebeziehungen, Kindesmißhandlungen u.ä. In bezug auf die Ehebeziehungen vgl. *R. Simm*: Gewalt in der Ehe. Ein soziales Problem. IBS-Materialien Nr.7. Universität Bielefeld 1983.

11) Vgl. dazu *D. Bell*: Die Zukunft der westlichen Welt. Frankfurt/M. 1979, S.49ff.

12) Es ist daher in der Sache völlig falsch und zeugt von Ignoranz, wenn Marie-Luise Weinberger über Bell schreibt: "Für Bell sind denn auch nicht gesellschaftliche und ökonomische Entwicklungen ausschlaggebend für die Etablierung hedonistischer Verhaltensweisen."!? Vgl. *M.-L. Weinberger*: Aufbruch zu neuen Ufern? Grün-Alternative zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Bonn 1984, S.19.

13) Vgl. *D. Bell*, op.cit., S.90: "Mit der Preisgabe des Puritanismus und der protestantischen Ethik bleibt der Kapitalismus natürlich ohne Moral und transzendentale Ethik zurück. Damit wird nicht nur die Trennlinie zwischen den Normen der Kultur und den Normen der Sozialstruktur, sondern auch ein ungewöhnlicher Widerspruch in der Sozialstruktur selbst deutlich sichtbar. Einerseits möchten die Wirtschaftsunternehmen, daß der Mensch hart arbeitet, eine Karriere anstrebt, Aufschub von Befriedigungen hinnimmt - daß er, im kruden Sinne, ein Organisationsmensch ist. Im Gegensatz dazu propagieren sie in der Werbung und mit den Produkten Lust und Vergnügen, sofortigen Spaß, Erholung und Sichgehenlassen."

14) "Die post-moderne Haltung verlangt, es müsse im Leben ausagiert werden, was früher als Spiel der Phantasie und der Einbildung behandelt worden sei. Zwischen Kunst und Leben besteht kein Unterschied mehr. Alles, was in der Kunst gestattet ist, ist auch im Leben gestattet." Aus: *D. Bell*: Die Zukunft der westlichen Welt. Frankfurt/M. 1979, S.70.

15) *D. Bell*, op.cit., S.57.

16) Vgl. *R. Inglehart*: Wertwandel in westlichen Gesellschaften. In: H. Klages u. P. Kmieciak (Hrsg.): Wertwandel und gesellschaftlicher Wandel. Frankfurt/M. u. New York 1979, S.279-316.

17) Der daran interessierte Leser vgl. die Kritik *F. Lehners*: Die "stille" Revolution: Zur Theorie und Realität des Wertwandels in hochindustrialisierten Gesellschaften. In: H. Klages u. P. Kmieciak (Hrsg.): Wertwandel und gesellschaftlicher Wandel, op.cit., S.317-327.

18) Vgl. dazu *E. Noelle-Neumann*: Die stille Revolution. Wandlungen im Bewußtsein der Deutschen. In: E. Noelle-Neumann (Hrsg.): Allensbacher Jahrbuch f. Demoskopie 1977, Bd. 7, S.VII-XXXIX; *H. Klages*: Wert-Orientierungen im Wandel. Frankfurt/M. u. New York 1984, S.123ff.; *H. Meulemann*: Säkularisierung und Politik. Wertwandel und Wertstruktur in der Bundesrepublik. In: Politische Viertel-Jahresschrift, (1985) 1, zitiert nach dem Manuskript, S.27.

19) *S.P. Huntington*: Postindustrial politics: How benign will it be? In: Comparative Politics, 1974, Bd. 6, H. 2, S.188.

20) *T. Parsons* u. *E. Shils*: Toward a general theory, op.cit., S.110-158.

21) So argumentiert beispielsweise B. Strümpel in: *E. Noelle-Neumann* u. *B. Strümpel*: Macht Arbeit krank? Macht Arbeit glücklich? München 1984, S.48ff.

22) Vgl. insbes. bei *E. Durkheim*: Der Selbstmord (dt. Übersetzung). Neuwied u. Berlin 1973, S.282-283: "Wenn Bedürfnisse nicht mehr automatisch durch physiologische Mechanismen gestillt werden, können sie nur vor einer Grenze haltmachen, die sie selbst als gerecht erachten. Der Mensch würde nicht einer Beschränkung seiner Begierden zustimmen, wenn er sich berechtigt glaubte, die ihm gesetzten Grenzen zu überschreiten. Nur könnte er sich diesen Rechtsgrundsatz aus den Gründen, die wir aufgezeigt haben, nicht selber diktieren. Eine Autorität muß sie ihm vorschreiben, die er respektiert und vor der er sich spontan verneigt. Nur die Gesellschaft ist in der Lage, diese mäßigende Rolle zu spielen, sei es direkt und als Ganzheit oder vermittels eines ihrer Organe. Denn sie ist die einzige dem einzelnen übergeordnete moralische Kraft, deren Überordnung er auch anerkennt. Sie hat als einzige die nötige Autorität, Recht zu

656

sprechen und den Begierden Schranken zu setzen, über die hinauszugehen nicht erlaubt ist."

23) *M. Janowitz*: Social control of the welfare state. Chicago 1976, S.107.

24) *E. Noelle-Neumann* u. *B. Strümpel*: Macht Arbeit krank? Op.cit., S.25-47; vgl. ferner die dort angegebenen Quellen des Allensbacher Archivs, insbes. die IFD-Umfragen Nr.2029, 2096, 3063, 3066, 2213.

25) Vgl. meine Rezension des Bandes von *R. Kurzrock* (Hrsg.): Die Ehe als Institution. Forschung und Information. Schriftenreihe der Rias-Funkuniversität Berlin 1979. In: Mitteilungen und Nachrichten des Dt. Inst. f. Intern. Päd. Forschung, (1981) 102/103, S.134-139.

26) Vgl. *E. Noelle-Neumann* (Hrsg.): Allensbacher Jahrbuch der Demoskopie 1977, op.cit., S.139-152; ferner *R. Künzel*: Arbeitskreis Rechtssoziologie, Einstellung der westdeutschen Bevölkerung zur Ehe und Ehescheidung. Teil 2 des Projekts "Geschiedene Frau" (Tabellenband). Hannover 1973.

27) *D. Korczak*: Ehe als freie Lebensgemeinschaft. In: R. Kurzrock (Hrsg.): Die Ehe als Institution, op.cit., S.49-50.

28) Vgl. *R. Winch*: The modern family. New York 1963.

29) *M. Young* u. *P. Willmott*: The symmetrical family. London 1972.

30) Der Terminus "need complementarity" wurde von dem Familiensoziologen R. Winch zur Erklärung des Partnerwahlverhaltens eingeführt. Vgl. *R. Winch*: The modern family, op.cit.

31) D. Korczak, der sich in seinen Arbeiten als Befürworter der "unkonventionellen Beziehungsformen", wie die freien Partnerschaften und die Wohngemeinschaften, präsentiert, stellt fest, daß die Mitglieder von Wohngemeinschaften mit affektiven und sexuellen Beziehungen Probleme haben, die Situation, die sich aus der Permissivität ergibt, zu bewältigen. Er erkennt aber darin kein prinzipielles Problem, das sich aus dem Auswechselbarkeitserlebnis der Person in den Beziehungen ergibt. "In fast allen Kollektiven muß das gemeinsame Verhältnis zur Sexualität geklärt werden. ... Heute ist das Problem vor allem, wie sexuelle Permissivität der Partner oder Mitglieder ohne starke psychische Belastungen und Verlassenheitsgefühle bewältigt werden kann." *D. Korczak*: Wohngemeinschaften. In: Psychologie-Heute-Redaktion (Hrsg.): Lebens-Wandel. Die Veränderung des Alltags. Weinheim und Basel 1981, S.124.

32) Vgl. die Diskussion des ganzen Problemkomplexes: Gleichheit versus Meritokratie bei *D. Bell*: The comming of post-industrial society. London

1974, S.408-455; ferner *Ch. Jencks u.a.*: Inequality: A reassessment of the effects of family and schooling in America. New York 1972.

33) N. Luhmann weist darauf hin, daß die kompensatorische Intervention der Bildungspolitik dort ihre Grenzen findet, "wo die Personen selbst geändert werden müssen, damit sie die Chancen nutzen können, die ihnen die Gesellschaft bietet. Personenveränderung ist ohnehin das gefährlichste Ziel, das eine Politik sich setzen kann; und selbst dort, wo für das Aufdrängen von 'Hilfe' eine ausreichende Legitimation besteht, fehlen die Technologien, über die man zentral mit einem Sinn für Verantwortung und Erfolg disponieren könnte." In: *N. Luhmann*: Politische Theorie im Wohlfahrtsstaat. München u. Wien 1981, S.97-98; vgl. auch *N. Luhmann* u. *K.E. Schorr*: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979, insbes. S.233-338.

34) *R. Freemann*: The wayward welfare state. Stanford, Cal. 1981, S.194.

35) Vgl. *D. Bell*: The comming of post-industrial society, op.cit., S.417-418: "... quotas and preferential hiring mean that standards are bent or broken ... an entirely new principle of rights has been introduced into the polity. In the nature of the practice, the principle has changed from discrimination to representation ... and the principle of professional qualification or individual achievement is subordinated to the new ascriptive principle of corporate identity." Vgl. ferner *ders.*: Die Zukunft der westlichen Welt, op.cit., S.302.

36) "Der Zweck der Universität definiert sich durch ihre Bildungspolitik. Sie muß aufgeschlossen sein für eine geistige Tradition, für die Wissensstandards und das kulturelle Erbe, das sie vermittelt; sie ist der Gesellschaft Rechenschaft für die Förderung von Begabungen schuldig und trägt Verantwortung für die Studentenschaft, die sich eingeschrieben hat, um Wissen und Kenntnisse zu erwerben. Der Gesellschaft oder auch der Studentenschaft fallen jedoch nicht Recht und Verantwortung für die Formulierung der Politik zu (z.B. was gelehrt wird, durch wen, Beurteilungsstandards und Leistungskriterien); dies gehört zur Verantwortung jener, die sich die Autorität zu Entscheidungen erworben haben, nämlich der Fakultät oder des Lehrkörpers. Darum können Studenten nicht über ihre eigenen akademischen Grade und die Angehörigen des Mittelbaus nicht über die Ernennung von ordentlichen Professoren 'abstimmen'." Aus: *D. Bell*: Die Zukunft der westlichen Welt, op.cit., S.304-305. Vgl. dazu auch die in der Sache ähnlichen Argumente von *H. Lübbe*: Gruppenuniversität. Revision eines Demokratisierungsprogramms. In: H. Baier u.a. (Hrsg.): Öffentliche Meinung und sozialer Wandel. Opladen 1981, S.245-255.

37) *B. Guggenberger*: An den Grenzen der Mehrheitsdemokratie. In: FAZ vom 30.10.1982; siehe ferner seine Arbeit in: J. Raschke (Hrsg.): Bürger

und Parteien. Opladen 1982, S.190-203; vgl. ferner *B. Guggenberger, C. Offe* (Hrsg.): An den Grenzen der Mehrheitsdemokratie. Opladen 1984.

38) Vgl. *H. v.Recum*: Dimensionen des Wertwandels. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 23. Juni 1984, insbes. S.9ff.

39) Vgl. dazu einige programmatische Schriften der Grünen: *Th. Ebermann, R. Trampert*: Die Zukunft der Grünen. Hamburg 1984; *P.K. Kelly*: Um Hoffnung kämpfen. Bornheim-Merten 1983. Man kann sagen, daß die rege Publikationstätigkeit in und um die "alternativen Bewegungen" eher deren Theoriedefizit stärker zum Vorschein bringt, statt es zu beheben.

40) *M. Kaase*: Partizipatorische Revolution – Ende der Parteien? In: J. Raschke (Hrsg.): Bürger und Parteien, op.cit., S.185.

41) Vgl. dazu die aus der Sicht eines Realpolitikers formulierte Kritik von *Johannes Rau*: Nährboden für rechtsautoritäre Kräfte. Die Grünen aus der Sicht der SPD. In: J. Mettke (Hrsg.): Die Grünen. Regierungspartner von morgen? (SPIEGEL-Buch). Reinbek 1982, 179-196.

42) Vgl. *M. Kaase*: Legitimitätskrise in westlichen demokratischen Industriegesellschaften: Mythos oder Realität? In: H. Klages, P. Kmieciak (Hrsg.): Wertwandel und gesellschaftlicher Wandel, op.cit., S.328-350.

43) Vgl. die Darstellung bei *Parsons* u. *Shils*, op. cit., S.174 u. a.a.O. Ferner ebenfalls die als "klassisch" zu bezeichnende Arbeit von *A. Gehlen*: Urmensch und Spätkultur. Bonn 1956, in welcher Gehlen insbesondere auf die anthropologische Notwendigkeit einer "Innenstabilisierung durch Institutionen" infolge der Offenheit der menschlichen Instinkte abhebt.

44) Die Ausführungen hier lehnen sich an die Darstellung Hermann Hakens an, der bemüht ist, die Universalität von Strukturgenese- und Entropietendenzen zu demonstrieren; vgl. *H. Haken*: Erfolgsgeheimnisse der Natur. Stuttgart 1981.

45) In der systemtheoretisch orientierten soziologischen Literatur finden sich durchaus Versuche, die ordnungs- und entropietheoretischen Konzepte auf soziale Systeme anzuwenden. Vgl. beispielsweise *Etzionis* Ausführungen: "For general theoretical purposes, it seems productive to start the analysis of social order with a set of biological units which are assumed to have a human potential but which remain, in actuality, animal-like - without training for symbolic communication and interpretation, for social life - unless a set of social processes occurs. This assumption of social entropy highlights our premise that activation of the social potential and, in this sense, the establishment of social order are 'unnatural' in that their introduction and maintenance require continual effort." Aus: The active society. New York 1968, S.95.

46) Dieses Wechselwirkungsverhältnis wird in einer von der theoretischen Physik ausgegangenen interdisziplinären Forschungsrichtung, die als Synergetik (= Lehre vom Zusammenwirken) bezeichnet wird, als Aspekt eines universellen Zusammenwirkungsprozesses zwischen einem "Ordner" und den Teilen des jeweiligen makroskopischen Aggregats interpretiert. Die Vertreter dieser Richtung gehen davon aus, daß es mathematisch formulierbare Gesetzmäßigkeiten über strukturelle Beziehungen gibt, die sich auf alle Aggregate unabhängig von der spezifischen "ontologischen" Beschaffenheit des jeweiligen Objektbereichs anwenden lassen, sofern gewisse minimale Annahmen über formale Isomorphie zwischen den Bereichen sinnvollerweise erfüllt werden können. In einer jüngsten Veröffentlichung gehen die Autoren, die dem Mitarbeiterkreis von Hermann Haken angehören, von folgenden Annahmen aus: "The procedure in setting up this theory is based on a *formal* structural similarity between statistical physics and sociology. ... This similarity, however, is *not at all* due to any (misleading) *direct* similarity between units, interactions and variables of physical and sociological systems, but is a consequence of the *general probabilistic laws* governing the statistical dynamics of multi-component systems! In sociology the 'microscopic' details of the complex interplay of rational and emotional, conscious and subconscious, genetic and environmental influences on individual decisions are unknown. It has been seen..., that in physics a *probabilistic description* of the motion of macrovariables proves to be adequate even when the details of the microfluctuations of the system are *unknown*. Therefore a probabilistic description of decision and motion processes in a society could also prove to be adequate." Aus: *W. Weidlich* u. *G. Haag*: Concept and models of a quantitative sociology: The dynamics of interacting populations. Berlin, Heidelberg, New York 1983, S.12/13. Für die soziologische Forschung ist es relevant, ob sich solche Modelle als theoretisch fruchtbar erweisen; bestehende Voreingenommenheit dagegen ist kein Grund, sich a priori solchen Versuchen vor aller Überprüfung zu verschließen.

47) Das schließt nicht aus, daß in begrenztem Umfang auch utilitaristische – d.h. ökonomische - Ressourcen und politische Zwangsmittel eingesetzt werden.

48) Vgl. die Problematik, die sich aus der hohen gesellschaftlichen Differenzierung für die politische Steuerung in pluralistischen Konkurrenzdemokratien ergibt, bei *F. Scharpf*: Politische Durchsetzbarkeit innerer Reformen. Göttingen 1974, insbes. S.25ff.

49) *P. Flora, J. Alber, J. Kohl*: Zur Entwicklung der westeuropäischen Wohlfahrtsstaaten, op. cit., S.707. Einige instruktive Bemerkungen über die janusköpfige Gestalt des Wohlfahrtsstaates, einerseits Krisen vorzubeugen, andererseits Krisen potentiell Vorschub zu leisten, enthält die Arbeit von *P. Flora*: Krisenbewältigung oder Krisenerzeugung? Der Wohlfahrtsstaat in historischer Perspektive. In: J. Matthes (Hrsg.): Sozia-

660

ler Wandel in Westeuropa. Verhandlungen des 19. Soziologentages. Frankfurt/M. u. New York 1979, S.82-136.

50) Vgl. *N. Luhmann*: Soziologische Aufklärung 3. Opladen 1981, S.310; vgl. den ganzen Abschnitt "Veränderungen im System gesellschaftlicher Kommunikation", S.309-320.

51) *Th. Ellwein*: Das Regierungssystem. Opladen 1973, S.142, wo Ellwein gerade auf das angesprochene Defizit hinweist.

52) Vgl. *R. Hoffmann*: Pressionen auf politische Magazine. In: J. Aufermann u.a. (Hrsg.): Fernsehen und Hörfunk für die Demokratie. 2. Aufl. Opladen 1981, S.304.

53) Für eine theoretische Erörterung der wohlfahrtsstaatlichen Inklusionsdynamik vgl. *N. Luhmann*: Politische Theorie im Wohlfahrtsstaat, op. cit.; vgl. ferner die unter herrschaftssoziologischen Aspekten analysierte Funktion der Distributionseliten bei *H. Baier*: Herrschaft im Sozialstaat. In: Soziologie und Sozialpolitik. Sonderheft der KZSS, hrsg. v. Ch. v. Ferber und F.X. Kaufmann, 1977, S.128-142.

54) Die Institutionalisierung spezialisierter Distributions- und Mobilisierungsstrukturen für artikulations- und organisationsschwache Gruppen wirkt eindeutig der politischen Dominanz der organisierten und durchsetzungsstarken Interessen entgegen. Insofern hat die lange Zeit in der deutschen politischen Soziologie vertretene These, daß nur die organisierten Interessen politisch durchsetzbar seien, nur sehr eingeschränkte Gültigkeit. Vgl. dazu insbes. *C. Offe*: Politische Herrschaft und Klassenstrukturen. Zur Analyse spätkapitalistischer Gesellschaftssysteme. In: G. Kress und D. Senghaas (Hrsg.): Politikwissenschaft. Eine Einführung in ihre Probleme. Frankfurt/M. 1969, S.155-189; *W.D. Narr, F. Naschold*: Theorie der Demokratie. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1973; *H.P. Widmaier*: Zur Theorie der Durchsetzbarkeit sozialer Bedürfnisse. In: Soziologie und Sozialpolitik. Sonderheft der KZSS, op. cit., S.438-462.

55) N.Luhmann formuliert als zentrale Selektionsprinzipien des massenmedialen Systems, durch die aus der unbegrenzten Vielfalt kontingenter Ereignisse bestimmte kommunizierbare Inhalte konstituiert werden, die Aktualität, die Antizipation der Erwartungen, Interessen, Erlebnisfähigkeit, d.h. "die zumutbare und erreichbare Aufmerksamkeit" der Empfänger und die interne Differenzierung des Mediensystems. Vgl. dazu *N. Luhmann*: Veränderungen im System gesellschaftlicher Kommunikation und die Massenmedien. In: *Ders.*: Soziologische Aufklärung 3, op. cit., S.317. Ferner: *Ders.*: Politische Planung. Aufsätze zur Soziologie von Politik und Verwaltung. Opladen 1971. Vgl. darin insbes. das Kapitel über die öffentliche Meinung.

661

56) Vgl. *E. Noelle-Neumann*: Die Schweigespirale. München 1980.

57) Zu der "oppositionellen" Rolle der Massenmedien in den USA vgl. *S. Huntington*: Postindustrial politics, op. cit., S.182-186.

58) "... the essential change of the 1960s was the proliferation of mass media, which both allowed the expression by adults of deviant opinion and provided youth with their own channels which resonate to the antiestablishment and antiadult norms of youth. ... These media strengthen and maintain those norms of youth that deviate most from those held by the mass of adults, and thus as these media consolidate their position, the antiestablishment norms will strengthen relative to others." Aus: *J. Coleman*: Youth: Transition to adulthood. Chicago 1974, S.122 u. 121.

59) Der Gedanke, daß gesellschaftliche Definitionsprozesse ein Verhalten erst als "abweichend" oder "kriminell" abstempeln, kommt am radikalsten in der Formulierung von R. MacIver zum Ausdruck: "In that sense the only cause of crime as such is the law itself..." *R. MacIver*: Social causation. Boston 1942, S.88.

60) *M. Janowitz*: Social control of the welfare state, op. cit., S.136.

61) *F.W. Stallberg*: Sozialarbeit im Prostitutionsbereich: Verhinderungsbedingungen, Ansätze, Aussichten. In: A. Bellebaum, H.J. Becher, M.Th. Greven (Hrsg.): Helfen und Helfende Berufe als Soziale Kontrolle. Opladen 1985, S.105.

62) *D. Bell*: The comming of post-industrial society, op. cit., S.404.

63) Die Verantwortung von Wissenschaftlern und Therapeuten für irreführende Leitbilder, die sie angeboten haben, wird mit wachsender Einsicht in die destruktiven Folgen für die sozialen Beziehungen von manchen Exponenten dieser Disziplinen zugegeben. So antwortet der durch einschlägige Publikationen bekannte Schweizer Therapeut *Jürg Willi* in einem Interview mit der "Psychologie heute" auf die Frage nach der "offenen" Ehe: "Ich frage mich, ob da nicht ausgerechnet von Psychotherapeuten ein Leitbild in die Welt gesetzt worden ist, das sich letztlich ausgesprochen antitherapeutisch auswirkt. Ich bekomme in meiner Arbeit laufend Paare zugewiesen, die gerade an dieser offenen Ehe scheiterten. Ich habe bis jetzt noch kein Paar kennengelernt, bei dem das länger als zwei, drei Jahre für *alle* Beteiligten gut funktioniert hätte. Verschiedene haben gesagt: Zuerst war es faszinierend, dann ging es noch eine Weile gut, aber dann wurde es unerträglich - zumindest für einen Teil der Beteiligten." In: Treue heißt auch, sich selbst treu zu bleiben. Ein Gespräch mit Jürg Willi. In: Psychologie-Heute-Redaktion (Hrsg.): Lebens-Wandel, op. cit., S.167.

662

64) Die Verbreitung von Ekstase-Ideologien im universitären Milieu war so durchschlagend, daß es Beispiele von Universitätsprofessoren, wie der Psychologieprofessor in Harvard, Timothy Leary, gibt, die ihren Studenten LSD anboten, um ihnen die Erfahrung eines "erweiterten Bewußtseins" zu ermöglichen. Vgl. Psychologie-Heute-Redaktion (Hrsg.): Lebens-Wandel, op. cit., S.30, Notiz zur Person von T. Leary.

65) G. Rohrmoser unterstreicht die Rolle bestimmter Lehrmeinungen bei der Entstehung der mentalen Dispositionen, d.h. des geistigen Klimas, das den Terrorismus begünstigt: "Es ist Unsinn zu behaupten, die Frankfurter Theoretiker hätten diesen Terrorismus gewollt oder seien, und sei es nur indirekt, schuld an ihm. Aber es ist kein Unsinn zu behaupten, daß sie möglicherweise gegen ihre Absicht dazu beitrugen, eine mentale Disposition zu erzeugen, ohne die der politische Terrorismus nicht erklärt werden kann." In: *I. Fetscher, G. Rohrmoser*: Analysen zum Terrorismus. Bd. 1. Ideologien und Strategien. Opladen 1981, S.287.

Frank Hennecke

Grundrechte der Lehrer*

Zusammenfassung:

Das Selbstbewußtsein des Lehrers an öffentlichen Schulen ist in starkem Maße davon geprägt, welche Grundrechte er für sich in Anspruch nehmen kann. Die Frage nach der Grundrechtsgeltung für Lehrer kann jedoch nur aufgrund einer Unterscheidung der verschiedenen Lehrerrollen und unter Einbeziehung der verfassungsrechtlichen Grundrechtsdogmatik angemessen beantwortet werden. Rollenmerkmale und Grundrechtsinterpretation stehen hierbei in wechselseitiger Beziehung. Hieraus ergibt sich ein Spannungsfeld, in dem die Freiheitsrechte des Lehrers zu begründen, aber auch zu begrenzen sind. Eine "pädagogische Freiheit" ist hiernach jedenfalls als Freiheitsrecht nicht zu konstituieren; für die Meinungsfreiheit besteht ein beschränkter, für die Glaubens- und Gewissensfreiheit ein weiter Spielraum.

Summary:

The Constitution of the Federal Republic of Germany guarantees basic rights. But the question arises: "Do basic rights exist for teachers in public schools and in what respect?". This question cannot be answered without distinguishing between the roles of a teacher as a civil servant, as a professional teacher and as a private person, and the interpretation of basic rights. These distinctions and the interpretation of basic rights are interdependent. With regard to this interdependence, basic rights are established for the teacher, but limitations are also imposed. Consequently, 'pedagogical freedom' does not exist as a basic right. Freedom of opinion is somewhat restricted but there is more freedom of conscience.

* Referat auf der Fortbildungstagung des Staatlichen Instituts für Lehrerfort- und-weiterbildung in Speyer am 6.3.1985.

In der Freien und Hansestadt Hamburg hält ein Lehrer in orangefarbener Bhagwan-Kleidung und unter Zurschaustellung eines "götzendienerischen" Amuletts, der sog. Mala, Unterricht. Die Schulbehörde untersagt ihm, in dieser Kleidung Unterricht zu halten. Der Lehrer ruft daraufhin das Verwaltungsgericht an. Bekommt er Recht?[1]

In Freiburg im Breisgau, am Sitz eines Erzbischofs und des Metropoliten der oberrheinischen Kirchenprovinz, verweigert eine katholische Lehrerin den Amtseid und wird daraufhin von der Schulbehörde aus dem Beamtenverhältnis entlassen. Die Lehrerin erhebt Klage vor dem Verwaltungsgericht. Wird die Klage Erfolg haben?[2]

In Berlin lassen Lehrer Unterrichtsstunden ausfallen, um gegen die Nachrüstung ein politisches Zeichen zu setzen. Diese "Arbeitsniederlegung" wird von der Schulbehörde disziplinarrechtlich verfolgt. Geschieht den Lehrern Unrecht?

Ein Lehrer verteilt vor dem Schulgelände Flugblätter gegen den Bau eines Kernkraftwerkes. Darf er das?[3]

In all diesen Beispielen geht es um ein Thema, das Gegenstand der nachfolgenden Überlegungen sein soll: Grundrechte der Lehrer.[4] Wer sich jedoch mit dem Thema befaßt, betritt ein politisch umstrittenes Feld. Aber auch nicht nur im Politischen ist der Gegenstand umstritten, sondern auch und gerade innerhalb der Rechtswissenschaft. Die Wissenschaft und die Praxis vom Recht können sich nicht oder nicht mehr von dem sie umgebenden politischen Umfeld isolieren. Aber auch unabhängig von dem Konfliktstoff, den das Thema bietet, sind die "Grundrechte" innerhalb der Rechtswissenschaft eines der schwierigsten Gebiete. Klare Entscheidungen im Einzelfall sind normativ kaum vorgegeben, zu viele Wertungen fließen ein.

Vielleicht gelingt es den nachfolgenden Überlegungen, in dem komplexen Feld einige Strukturen deutlich zu machen und Argumentationsmuster aufzuzeigen, anhand derer vielleicht konkrete Konfliktfälle entschieden werden können.

I. Grundrechte

Zu Beginn der Überlegungen muß die Feststellung stehen, was mit "Grundrechten" gemeint ist.

1. Grundrechte sind zunächst diejenigen individuellen Rechtspositionen, die das Grundgesetz in seinem ersten Abschnitt ausdrücklich als solche bezeichnet. Zu ergänzen ist dieser Katalog um die sog. Prozeßgrundrechte, die in den Artikeln 101 bis 104 des Grundgesetzes normiert sind.

2. Es ist allerdings nicht nur das Grundgesetz, das Grundrechte enthält. Gerade auch die Verfassungen der Bundesländer enthalten einen Grundrechtsteil, der in dem Bereich besondere Bedeutung entfaltet, der ausschließlich der Gesetzgebungshoheit der Länder unterliegt: im Schulbereich. Doch hierauf kann in diesem Zusammenhang nicht eingegangen werden, wäre auch die Aktualisierung der Landesverfassung für die öffentlichen Schulen des Landes von besonderem Reiz.[5] Auch auf eine Verhältnisbestimmung der Grundrechte des Grundgesetzes, die allen Staatsbürgern zustehen, zu denjenigen der Landesverfassung muß hier verzichtet werden.[6]

II. Gehalt der Grundrechte

Der Gehalt von "Grundrechten der Lehrer" erschließt sich nur dann, wenn dieses Thema in den Gesamtzusammenhang von Grundrechtsdogmatik und Grundrechtstheorie gestellt wird. Erst von hier aus ergeben sich Konturen einer etwaigen speziellen Grundrechtsposition von Lehrern und nur von hier aus sind Kriterien zu gewinnen, aufgrund derer besondere Grundrechtspositionen herausgearbeitet oder aber auch begrenzt werden können.

1. Eine theoretische Befassung mit den Grundrechten, deren Geltungsvoraussetzungen, Reichweite und Wirkungen ist deswegen von erheblicher praktischer Bedeutung, weil das Grundgesetz in einer in der deutschen Verfassungsgeschichte bisher einzigartigen Weise den Grundrechten normative Bindungswirkung beimißt:
Nach Artikel 1 Absatz 3 des Grundgesetzes binden die Grundrechte Gesetzgebung, vollziehende Gewalt und Rechtsprechung als unmittelbar geltendes Recht. Wohlgemerkt: Gerade auch die Gesetzgebung

666

unterliegt grundrechtlichen Bindungen. Dies beschränkt die Entscheidungsbefugnisse des parlamentarischen Gesetzgebers und begründet im übrigen zugleich die Macht des Bundesverfassungsgerichts, das über die Wahrung der Grundrechte durch den Gesetzgeber wacht.[7]

2. Die Grundrechte sind ein zentrales Thema der Rechtswissenschaft. Die hierzu vertretenen Auffassungen und die Fülle der Literatur sind unübersehbar.[8] Es haben sich jedoch einige Grundstrukturen des Grundrechtsverständnisses herausgebildet[9], von denen auch "Grundrechte der Lehrer" bestimmt werden.[10]

a) Die primäre Funktion der Grundrechte besteht darin, dem Individuum - ggf. auch seinen sozialen Verbänden - eine Rechtsposition zu gewähren, kraft derer es den staatlichen Zugriff auf einen bestimmten Lebensbereich fernhalten darf. In diesem Sinne hat man die Grundrechte als "Abwehrrechte" gekennzeichnet; die hierdurch bestimmte Rechtsposition gewährt einen "status negativus".[11] Historisch gesehen haben nahezu alle Grundrechte diesen negatorischen Ansatz: Den einzelnen vor staatlichem Zugriff zu schützen, weil dem Menschen Rechte zukommen, die dem Staate vorausliegen. Die Grundrechte grenzen einen individuellen Lebensraum aus, in dem der einzelne in autonomer Freiheit entscheidet und der dem staatlichen Zugriff, sei es dem des Gesetzgebers oder der Verwaltung oder der Justiz, entzogen ist.

Hinter diesem Grundrechtsverständnis steht die Vorstellung, daß die durch die einzelnen Grundrechte verbürgte Freiheit eine allgemeine ist, der gegenüber das staatliche Reglement die je und je zu legitimierende Ausnahme bleibt.[12] Ein derartiges Grundrechtsverständnis ist weitreichend. Grundrechte in diesem Sinne ziehen eine Grenzlinie zwischen dem Staat und der Gesellschaft, indem der staatlichem Regelungszugriff unterliegende Bereich ausgegrenzt und einem autonomen gesellschaftlichen Bereich gegenübergestellt wird.[13] Dies führt zugleich, insbesondere da die Grundrechte dem einzelnen nicht nur als solchem, sondern auch in seinem sozialen Verband gewährleistet sind, zur Freisetzung des gesellschaftlichen Prozesses, der sich jenseits staatlicher Intervention vollzieht. Am deutlichsten wird dies etwa im Hinblick auf das Eigentumsgrundrecht[14] und das Grundrecht auf Freiheit der Berufswahl sowie das Grundrecht der Vereinigungsfreiheit, auf deren Verbund sich das gesamte marktwirtschaftliche Produktionssystem gründet.

Grundrechte als Abwehrrechte versetzen zugleich den Staat, der auf Grundrechtspositionen zugreifen will, in einen Begründungs-

zwang: Nicht die Ausübung der Freiheit, sondern vielmehr deren Begrenzung muß sich legitimieren. Die staatliche Gesetzgebung, die den grundrechtlich geschützten Bereich regelt, befindet sich daher gleichsam in der Defensive.

b) Wer die Grundrechte im Grundgesetz aufmerksam liest, wird darüber hinaus aber feststellen, daß hier Aussagen enthalten sind, die mit der Kennzeichnung der Grundrechte als "Freiheitsrechte" noch nicht voll erfaßt sind. Zumindest bei einzelnen Grundrechten tritt zu dem negatorischen Charakter ein institutioneller hinzu: Es besteht gemäß Artikel 6 Abs. 1 GG nicht nur die vor staatlichem Zugriff geschützte Freiheit, eine Ehe zu schließen, sondern das Institut der Ehe überhaupt. Das Eigentumsgrundrecht nach Artikel 14 gewährt nicht nur Schutz vor staatlichem Übergriff auf einzelne Güter, sondern garantiert die Rechtsinstitution des Eigentums- und des Erbrechts als solche. Die Wissenschaftsfreiheit setzt nicht nur die Forschung frei, sondern sichert zugleich die Selbstverwaltungshoheit der Universitäten als Institutionen der Wissenschaft. In all diesen Fällen gewährt das Grundrecht nicht nur einen individuellen Freiheitsraum, sondern sichert von Verfassungs wegen bereits bestimmte Ausprägungen der Rechtsordnung. Man hat hieraus insgesamt einen "institutionellen Charakter" aller Grundrechte ableiten wollen - etwa in dem Sinne, daß die Pressefreiheit auch die Institutionen der "freien Presse" garantiere -, ohne daß diese Argumentationslinie an dieser Stelle weiter ausgezogen werden könnte.[15]

c) Noch weitergehend und sich auch vom Wortlaut der Grundrechte weithin abhebend ist ein Verständnis der Grundrechte als "Werte". Das Grundrecht beinhalte nicht nur eine Freiheitsgarantie und garantiere nicht nur eine Institution, sondern enthalte darüber hinaus eine normative Wertbindung der gesamten Staatstätigkeit.[16] Menschenwürde, Freiheit, Leben als Grundrecht grenze nicht nur Freiheitsräume aus, sondern verpflichte die gesamte Staatstätigkeit auch innerhalb ihres eigenen Hoheitsbereichs. Das "Recht auf Leben" schütze nicht nur vor Übergriffen, sondern müsse Prinzip der gesamten Rechtsordnung sein.[17]

Auf die staatliche Schule gewendet, würde ein derartiges Grundrechtsverständnis eine inhaltliche Ausrichtung der Erziehungstätigkeit bis hin zu den Lehrplänen bedeuten: Erziehung zur Freiheit, zur Achtung der Gewissensentscheidung des anderen, zur Achtung vor dem Leben.

Ein derartig ausgeweitetes Grundrechtsverständnis hat ebenfalls weitreichende Konsequenzen. Es spielt denn auch in der Rechtspre-

chung des Bundesverfassungsgerichts eine bedeutsame Rolle. Die Problematik liegt darin, daß sich der positiv im Wortlaut niederschlagende Gehalt des Grundrechts weitgehend auf dessen Interpretation verschiebt. Verbindet man ein entsprechendes Grundrechtsverständnis mit den sonst in der Verfassung vorfindlichen rechtsstaatlichen und demokratischen "Grundwerten"[18], so kann man sich jedenfalls in der Schule sehr leicht einen allumfassenden Erziehungsstaat vorstellen.

d) Konkreteren Gehalt hat demgegenüber eine Grundrechtsinterpretation, die unmittelbar auf die Teilhabe am demokratischen Willensbildungsprozeß zielt: Es ist dies das aktive und passive Wahlrecht[19], das in einem negatorischen Grundrechtsverständnis nicht aufgeht, sondern vielmehr auf aktive Teilhabe zielt und durch das die demokratische Staatsform schlechthin konstituiert wird.

e) Ein am demokratischen Teilhabegedanken orientierter Ansatz zur Grundrechtsinterpretation ist bemüht, auch insoweit eine weitere Grundrechtsdimension zu begründen: Die Grundrechte umgrenzten nicht nur eine individuelle Schutzzone, seien nicht nur objektive Wertbindungen, sondern gewährten darüber hinaus das Recht auf qualifizierte Teilhabe am Prozeß öffentlicher Willensbildung. Je stärker eine individuelle Grundrechtsposition betroffen sei, desto qualifizierter müsse die Teilhabe an den öffentlichen Willensbildungsprozessen, die zur Grundrechtsbetroffenheit führen, ausgestaltet sein.[20]

Positiv-rechtlich ist dieser Gedanke bereits verwirklicht etwa im Bereich der kommunalen Bauleitplanung, in dem die grundrechtlich geschützten Eigentümerpositionen zu qualifizierter Mitsprache bei der öffentlichen Bauleitplanung führen.[21] Ähnliches gilt auch für das Verfahren der atomrechtlichen Genehmigung, in dem denjenigen Personen, deren persönliches Recht auf Gesundheit und Leben durch die Anlage beeinträchtigt werden könnte, Mitwirkungsrechte zugestanden werden.[22] In der Schule ist es das Elternrecht, das durch Elternvertretungen und das Verfahren der Mitbestimmung der Eltern eine zusätzliche Verstärkung und Dimension erfährt. Vielleicht läßt sich auch ähnliches von der Schülermitverwaltung aussagen.

Ob aber über die positiv-rechtlichen Regelungen hinaus den Grundrechten eo ipso die Teilhabedimension innewohnt, ist allerdings noch durchaus fraglich. Denn jede grundrechtlich begründete Teilhabe setzt ihrerseits wiederum ein Verfahren und im übrigen auch die Begrenzung und nähere Ausgestaltung dieser Teilhabe voraus, was nur der Gesetzgeber leisten kann. Teilhabe wird nur möglich durch Ver-

663

mittlung des Gesetzes.[23] Von daher wird man auch erhebliche Zweifel daran haben müssen, ob etwa ein Grundrecht auf Wissenschaftsfreiheit oder Meinungsfreiheit die Lehrer berechtigt, an der innerschulischen Willensbildung über den Auftrag der Schule und den Inhalt des Unterrichts in dem Sinne mitzubestimmen, daß die inhaltliche Festlegung der Unterrichtsinhalte durch das Ministerium an eine qualifizierte Mitwirkung der Lehrerschaft gebunden wäre.

Das Grundsatzproblem allen partizipatorischen Grundrechtsverständnisses aber liegt darin, daß jede qualifizierte Teilhabe aufgrund qualifizierter Betroffenheit in einem Grundrecht die Gleichheit der staatsbürgerlichen Mitwirkung an den öffentlichen Belangen mindert. Diese Verminderung müßte sogar gesetzlich ausdrücklich festgeschrieben werden; denn wenn der Grad der Betroffenheit das Maß der Teilhabe bestimmt, muß diese Betroffenheit genau definiert sein. So würde etwa eine qualifizierte Mitbestimmung der von der Schule in besonderem Maße betroffenen Schüler, Lehrer oder Eltern gesetzlich genau festgelegt und von der allgemein-demokratischen Willensbildung aller Staatsbürger über die von ihr finanzierte und verantwortete Schule genau abgegrenzt werden. Teilhabe kostet den Preis von Gleichheit.

f) Wiederum ein anderer grundrechtstheoretischer Ansatz fragt danach, ob denn Grundrechte wirklich auch ausgeübt werden können, wenn ihnen die materielle Basis fehlt. Was nützte die Eigentumsgarantie, wenn niemand Eigentum habe oder erwerben könne? Was nützte die Freiheit der Berufswahl, wenn das Studium finanziell nicht gesichert sei? Ein derartiger Ansatz hat die großen Postulate nach den "sozialen Grundrechten" hervorgebracht.[24] Das "Recht auf Bildung"[25] ist hierfür - neben dem "Recht auf Arbeit" und dem "Recht auf Gesundheit" - das markanteste Beispiel. So sehr derartige Postulate auch unter sozialstaatlichem Gesichtspunkt begründet sein mögen, so problematisch ist deren Erfüllung andererseits: Denn begreift man "soziale Grundrechte" als individuelle Leistungsansprüche an den Staat oder zumindest als Verfassungsaufträge an den Gesetzgeber, entsprechende Maßnahmen zu treffen, so kollidieren diese Postulate sehr schnell mit der Budgethoheit des Parlamentes und stoßen sehr schnell an die Grenzen der öffentlichen Finanzkraft.

3. Der kurze Überblick über die verschiedenen theoretischen Ansätze zur Grundrechtsinterpretation hat gezeigt, wie stark die Grundrechte auch politisch und ideologisch aufgeladen werden können. Eine juristisch tragfähige - und konsensfähige - Grundrechtsinterpretation

670

muß daher immer auch bemüht sein, Verfassungsauslegung von Politik zu unterscheiden. Die Verfassungsauslegung bemüht sich, unter Zuhilfenahme klassischer hermeneutischer Regeln um eine wissenschaftlich begründete Grundrechtsdogmatik.[26] Diese Dogmatik muß vor allem aber auch dem Umstand Rechnung tragen, der Gegenstand täglicher, gelegentlich auch bitterer Lebenserfahrung ist, daß die Grundrechte trotz des hohen Pathos, mit dem sie verkündet werden, nicht uneingeschränkt gelten und gelten können. Eine wissenschaftliche Lehre von den Grundrechten muß daher auch danach fragen, ob, unter welchen Voraussetzungen und in welchem Maße Grundrechte eingeschränkt werden dürfen. Hierzu gibt es nun in der Tat allerdings einige Kriterien.[27]

a) Grundrechte schützen zunächst die Freiheit in einem bestimmten Lebensraum, auf den sie bezogen sind. Die Freiheit des Gewissens kann nur in Anspruch nehmen, wer wirklich eine Gewissensposition vertritt. Das Eigentum ist geschützt; geschützt aber ist nur, was dem Eigentumsbegriff unterfällt. Jeder darf seine Meinung frei äußern, aber es muß eben eine Meinung sein. Der Grundrechtsschutz geht soweit, wie der "Tatbestand" des Grundrechtes reicht. Von daher ergibt sich eine an sich ganz selbstverständliche Grundrechtsgrenze, die im Grundrechtstatbestand selbst begründet ist. Ein erhoffter Gewinn ist noch kein "Eigentum"; eine gedankenlose Kritzelei ist noch nicht ohne weiteres "Kunst". Ist es Ausdruck des Gewissens oder religiöser Überzeugung, wenn türkische Mädchen ein Kopftuch tragen?

b) Eine andere Grundrechtsbegrenzung ergibt sich aus einer möglichen Grundrechtskollision[28]: Das Grundrecht der einen Person endet am Grundrecht der anderen. Insofern muß das Grundrecht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit seine Grenze etwa am Leben oder der Gesundheit anderer Personen finden; das Grundrecht der Versammlungsfreiheit ist nicht etwa gegenüber dem Eigentumsrecht höherrangig; einer etwaigen Meinungs- oder Lehrfreiheit des Lehrers kann das Elternrecht durchaus entgegentreten. Man spricht in diesem Zusammenhang von sog. "immanenten Schranken" der Grundrechte. Diese Schranken ist teils der Gesetzgeber selbst zu ziehen berechtigt, teils werden die erforderlichen Abgrenzungen, falls der Gesetzgeber nicht tätig geworden ist, von der Rechtsprechung vorgenommen.

c) Auf der Ebene der Verfassung sind es aber nicht nur die jeweiligen Grundrechte, die sich wechselseitig beschränken, sondern den Grundrechten treten auch sonstige von der Verfassung vorausgesetzte oder in ihr garantierte Institutionen entgegen. Die Verfassung garantiert

z.B. in Artikel 7 Abs. 1 die staatliche Schulhoheit; dann aber ist es auch von Verfassungs wegen legitim, wenn diese staatliche Schulhoheit etwa einem Elternrecht oder dem Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit entgegengesetzt wird.[29] Desgleichen sichert die Verfassung auch das Berufsbeamtentum[30], das gewiß die Rechtsstellung des Lehrers, mag man sie auch grundrechtlich begründen, zu bestimmen geeignet ist.

d) In der Praxis kommt aber den sog. "Gesetzesvorbehalten" die größte Bedeutung für die Beschränkung von Grundrechten zu. Unter "Gesetzesvorbehalt" faßt man ausdrückliche Formulierungen im verfassungsrechtlichen Grundrechtstext selbst, in denen dem Gesetzgeber eine Grundrechtsbeschränkung ausdrücklich erlaubt oder ihm die nähere Ausgestaltung des Grundrechtes anheimgegeben wird.[31] Die Grenze einer gesetzlichen Regelung von Grundrechtspositionen ergibt sich aus dem "Wesensgehalt" des Grundrechtes, der auch bei einer gesetzlichen Regelung nicht angetastet werden darf.[32] So können etwa "Versammlungen unter freiem Himmel" einer gesetzlichen Regelung unterworfen werden, die etwa eine Anmeldepflicht oder vielleicht sogar auch das Verbot der "Vermummung" enthält; der Wesensgehalt des Grundrechts wäre allerdings verletzt, wenn unter freiem Himmel etwa nur religiöse Versammlungen abgehalten werden dürften.

Von dem "Gesetzesvorbehalt" als der im Grundgesetz selbst ausdrücklich enthaltenen Ermächtigung an den Gesetzgeber, auf das Grundrecht regelnd zuzugreifen, ist der allgemeine rechtsstaatliche "Vorbehalt des Gesetzes" zu unterscheiden, dessen Sinngehalt darin besteht, daß, wenn schon Grundrechtsbeschränkungen zulässig sein sollen, diese wiederum nur aufgrund eines Gesetzes oder durch ein Gesetz von Verfassungs wegen zulässig sind.[33] Das verfassungsrechtliche Institut des Gesetzesvorbehaltes in diesem Sinne hat gerade im Schulbereich[34] in den vergangenen Jahren Sprengkraft gezeigt: Zahlreiche schulische Maßnahmen sind von den Verfassungsgerichten aufgehoben worden gerade mit der Begründung, daß die Maßnahmen in Grundrechte eingriffen, der gesetzlichen Grundlage aber entbehrten.
Man denke hier an den Fall der Disziplinierung einer Schülerin, die durch das Tragen einer Plakette ihrer Meinungsfreiheit Ausdruck gab und die deswegen in den gerichtlichen Auseinandersetzungen obsiegte, weil für die Disziplinierung eine Rechtsgrundlage nicht gegeben war.[35] Oder man denke an die Einführung der gymnasialen Oberstufe[36], der Sexualkunde[37] oder an die Zwangsentlassung aus dem Schulverhältnis.[38]

672

III. Grundrechte der Lehrer

In den Rahmen der allgemeinen verfassungsrechtlichen Überlegungen zur Geltung der Grundrechte sind nun etwaige "Grundrechte der Lehrer" einzustellen.

1. Die Rollen des Lehrers

Für eine Bestimmung der Grundrechtspositionen, die einem Lehrer zustehen können, ist die Unterscheidung der verschiedenen Rollen erforderlich, in denen der Lehrer steht. Die Unterscheidung der Lehrerrollen kann an dieser Stelle allerdings nicht mit sozialwissenschaftlichem Anspruch durchgeführt werden; es mag an dieser Stelle eine einigermaßen begründbare Plausibilität genügen.[39] Im Vordergrund steht die Frage, ob nicht verschiedene Lehrerrollen Ansatzpunkte auch jeweils verschiedener Grundrechtszuordnungen sein können.

Es ist nun zunächst eine triviale, aber für die juristische Betrachtung eben doch ganz erhebliche Feststellung, daß der Lehrer eben auch Privatperson ist und als solche seine Meinungen, Glaubensüberzeugungen, politische Anschauungen, Ideale und Sachgüter hat, Vereinen und sonstigen sozialen Verbänden angehört und ein Familien- und Privatleben führt.

Der Lehrer ist auch Staatsbürger und nimmt als solcher am demokratischen Willensbildungsverfahren teil, sei es durch Mitgliedschaft in einer Partei oder in einer Bürgerinitiative, sei es durch öffentliche Meinungsäußerung, sei es durch die Stimmabgabe bei Wahlen, sei es durch die Bereitschaft zu einer Kandidatur für ein öffentliches Amt, sei es durch die Mitwirkung in einem Berufsverband. In all diesen Betätigungsfeldern tritt der Lehrer gewiß aus seiner Rolle als Privatperson heraus, ohne aber zugleich schon die eigentliche Lehrerrolle einzunehmen.

Die Rolle des Pädagogen ist es, die den Lehrer als solchen kennzeichnet. Das pädagogische Wirken in der Schule aufgrund entsprechender Qualifikationen, die pädagogische Professionalität macht die Lehrerrolle aus.

Nicht identisch mit der eigentlichen Lehrerrolle ist der dienstrechtliche Status, in dem der Lehrer steht. In der Regel ist der Lehrer Beamter und führt er die vom Beamtenrecht her definierte Rolle des öffentlichen Bediensteten aus.

Es wäre nun wirklichkeitsfremd, wollte man annehmen, daß in der Person ein und desselben Lehrers die verschiedenen Rollen säuberlich unterscheidbar wären. Es ist vielmehr umgekehrt: Ein und die-

673

selbe Person verwirklicht sich gerade in den von den Rollen her bestimmten Kreisen, führt die theoretischen Aufspaltungen in einer Persönlichkeit zusammen, sieht in den verschiedenen Rollen nur Handlungsfelder ein und desselben Temperaments. Und gerade hierin liegen die juristischen Probleme: Denn wenn die verschiedenen Rollen Ansatzpunkt jeweils spezifischer Rechtszuweisungen, aber auch Rechtsbeschränkungen sind, dann muß das persönliche Verhalten des Lehrers auch den jeweiligen Rollendefinitionen entsprechen; Rechte aus der einen Rolle können nicht in die andere Rolle übertragen werden, während aber doch ein und dieselbe Person sich nicht spalten kann. Es zeigen sich hierin geradezu klassische Spannungsfelder des Lehrerrechtes, die von der Rechtssetzung und der Rechtsanwendung sorgfältig auszutarieren und aushaltbar auszugestalten sind. Die Konflikte freilich sind programmiert.

2. Die Rolle des Lehrers als Ansatzpunkt spezifischer Grundrechtsgewährungen und -beschränkungen

Die jeweilige Rolle, die der Lehrer einnimmt, ist nun der Ansatzpunkt für jeweils spezifische Grundrechtsgewährungen und auch Grundrechtsbeschränkungen.

a) Unproblematisch in dem hier erörteren Zusammenhang ist die Grundrechtsgeltung für den Lehrer als Privatperson und als Staatsbürger. Hier stehen dem Lehrer selbstverständlich alle Grundrechte zu, die jedermann für sich in Anspruch nehmen kann.

Es bedarf an dieser Stelle allerdings zweier Anmerkungen: Zum einen reicht die Beamtenstellung, die der Lehrer innehat, auch in seinen allgemeinen Freiheitsraum insofern hinein, als sich der Beamte außerhalb des Dienstes so verhalten muß, daß er "der Achtung und dem Vertrauen gerecht" wird, "die sein Beruf erfordert".[40]

Der Beamte hat ferner bei "politischer Betätigung diejenige Mäßigung und Zurückhaltung zu wahren, die sich aus seiner Stellung gegenüber der Gesamtheit und aus der Rücksicht auf die Pflichten seines Amtes ergibt".[41]

Während so die eine Rolle in die andere gleichsam ausstrahlt, läuft zum anderen der beamtete Lehrer leicht Gefahr, seine Lehrer- und Beamtenrollen sozusagen aus diesem Bereich in den allgemeinen Freiheitsraum herüberzuholen: Dies ist dann der Fall, wenn der Lehrer einem etwaigen Beitrag zur Auseinandersetzung im allgemeinen politischen Raum durch Einbringung von Amt und Profession zusätzliches Gewicht verleihen will: Eine Aktion "Lehrer gegen Kernkraft-

674

werke" wäre im allgemeinen politischen Raum wegen des Einbringens privilegierender Standesmerkmale illegitim und aus beamtenrechtlicher Sicht eine unzulässige Rolleninterferenz.

b) Die für das Selbstverständnis des Lehrers brisante Frage ist die, ob gerade seine Rolle als professioneller Pädagoge besonderen verfassungsrechtlichen Schutz genießt. Sollten seine wissenschaftliche Qualifikation, sein berufliches und pädagogisches Ethos des grundrechtlichen Schutzes entbehren? Auf diese Frage wird eine differenzierende und im übrigen für die Pädagogen wohl auch eine unbefriedigende Antwort zu geben sein, wobei die Frage nach dem Grundrechtsschutz des Pädagogen an verschiedenen Stellen gleichsam festzumachen wäre.

Zunächst steht die Entscheidung für den Lehrerberuf jedermann von Verfassungs wegen selbstverständlich frei. Dies bedeutet jedoch nur, daß sich jedermann aus freien Stücken für eine entsprechende Berufsausbildung entscheiden kann.

Um jedenfalls diese Entscheidungsfreiheit zu wahren, hält der Staat die wissenschaftlichen Hochschulen für Anwärter auf den Lehrberuf offen und ermöglicht er auch die Ablegung der zweiten Staatsprüfung. Indem aber einerseits der Staat auf eine Bedarfsplanung verzichtet und dem einzelnen die Entscheidungsfreiheit anheimgibt, fällt das Risiko dieser Freiheit dem einzelnen voll zur Last. Denn auch der freigestellten Entscheidung für eine pädagogische Berufsqualifikation folgt nicht zugleich auch der Anspruch darauf, vom Staat in ein Lehramt an einer öffentlichen Schule eingestellt zu werden. Der angehende Lehrer studiert sozusagen auf eigene Gefahr. Die grundrechtlich-freiheitliche, geradezu marktwirtschaftliche Entscheidungsfreiheit zur Berufsausbildung stößt auf ein faktisches, etatistisch und sozialstaatlich begründetes Schulmonopol des Staates, das im Stellenbereich nur planwirtschaftlich gesteuert werden kann. Das Aufeinanderprallen zweier Prinzipien und die hieraus entstandene, zahllose Schicksale betreffende Arbeitslosigkeit der Lehrer ist zum ernstesten Konfliktfall der Bildungspolitik geworden. Unter Berufung auf etwaige Grundrechtspositionen der Lehrer, wie etwa ein "Recht auf Arbeit", wird dieses Problem jedoch nicht zu lösen sein.

An der Professionalität des Lehrers knüpft eine spezifische Ausprägung des Gleichheitssatzes an, der im Beamtenrecht die Übertragung eines Eingangs- oder Beförderungsamtes ausschließlich an die Eignung, die Befähigung und fachliche Leistung findet und bei Wahrung dieser Bedingungen den gleichen Zugang zu jedem öffentlichen Amt eröffnet.[42] Der Gleichheitssatz im allgemeinen und in der genannten speziellen Ausprägung bedeutet, daß von Staats wegen gleiche Sach-

verhalte gleich und ungleiche Sachverhalte nach Maßgabe ihrer Ungleichheit ungleich behandelt werden müssen. Dies heißt bezogen auf das Lehramt: Der Staat darf zwischen verschiedenen Lehrämtern differenzieren, wenn sich für diese Differenzierung in Besoldung und Laufbahn sachliche Gründe anführen lassen, die in der Ungleichheit der Lehreraufgaben begründet sind. Bei individuellen Personalentscheidungen ist die persönliche Qualifikation des Bewerbers zu bewerten, die er gerade in Ausübung seines Lehramtes zeigt.

Es ist jedoch ein anderes Merkmal der Lehrerrolle, in dem sich das Selbstverständnis des Lehrers in besonderem Maße äußert und in dem er den Kern eines verfassungsrechtlich verbürgten Schutzraumes erblicken möchte: Die sog. "pädagogische Freiheit". Es ist dies ein großes, mit viel Hoffnungen, Wünschen und Intentionen erfülltes Wort, das in vieler Munde ist und der verfassungsrechtlich adäquate Ausdruck der Professionalität des Lehrers zu sein scheint.[43] Inhaltlich verbindet sich mit dem Begriff der "pädagogischen Freiheit" die Vorstellung, daß die Arbeit des Lehrers, soll sie den Erziehungsauftrag der Schule erfüllen und pädagogisches Ethos verwirklichen, nur in einem Freiraum geschehen kann, in dem der Lehrer dem Einfluß von Eltern und dem Zugriff der Schulaufsicht entzogen ist und den er kreativ und autonom gestaltet. Gebildet ist der Begriff in Analogie zu dem Begriff der Wissenschaftsfreiheit, der im Grundgesetz seinen ausdrücklichen Niederschlag gefunden hat.[44] Es gibt nun in der Tat Versuche, eine derartige "pädagogische Freiheit" entsprechend der verfassungsrechtlich ausdrücklich verbürgten Wissenschaftsfreiheit als Grundrecht zu begründen.[45]

Eine derartige Begründung stößt jedoch auf drei Schwierigkeiten: Die *eine Schwierigkeit* besteht, scheinbar vordergründig, zunächst darin, daß jedenfalls dem Lehrer vom Grundgesetz her ausdrücklich eine Freiheitsposition nicht zugewiesen wird. Die *zweite Schwierigkeit* besteht darin, ob denn Amts- und Funktionsträger als solche Grundrechte innehaben können, die von ihrer Struktur und ihrem Herkommen nur privaten Personen zugeordnet sind. Auch der Hochschullehrer genießt nicht als solcher die Wissensfreiheit – jedermann darf erforschen und lehren, was er will; die Wissenschaftsfreiheit hat vielmehr institutionellen Charakter und ist an die Einrichtung der Hochschule gebunden.[46] *Drittens* steht eine "pädagogische Freiheit" in einem schwer lösbaren Widerspruch zu der vom Grundgesetz vorausgesetzten und in den Landesverfassungen teilweise noch verstärkten staatlichen Schulhoheit, die nur dann bestehen kann, wenn das Schulehalten, das im Namen des Staates stattfindet, auch öffentlich voll verantwortet wird und nicht in dezentrale Entscheidungshoheiten der einzelnen Lehrer zerfällt.

676

Aus diesen Überlegungen heraus wird man einer als Grundrecht ausgegebenen "pädagogischen Freiheit" Skepsis, wenn nicht gar Ablehnung entgegenbringen müssen.[47] Damit aber ist nicht zugleich auch ausgesagt, daß es eine pädagogische Freiheit jedenfalls faktisch nicht gäbe oder nicht geben dürfe. Gerade ein freiheitliches Schulwesen, das der grundrechtlich geprägten Verfassungsordnung verpflichtet ist und die Schüler zu "mündigen Bürgern" erziehen will, kann nicht dem Lehrer jede Bewegungs- und Gestaltungsfreiheit versagen. Das Leben in der Schule ist zu vielgestaltig, die Begegnung zwischen Lehrer und Schüler zu dialogisch, das geistige Wirken zu frei, als daß ein eisernes staatliches Reglement darübergelegt werden könnte oder dürfte. Von der Sache, der Schule, den Schülern her ist pädagogische Freiheit geboten – eine verfassungsrechtliche Überhöhung ist entbehrlich. Die Konstitutionalisierung einer pädagogischen Freiheit wäre darüber hinaus zum einen eine Überanstrengung der Verfassung und zum anderen mit der Gefahr verbunden, Grabenkämpfe um Privilegien zu erwecken. Die "pädagogische Freiheit" ist kein Grundrecht, wohl aber eine notwendige Bedingung dafür, daß sinnvollerweise Schule gehalten werden kann.

Allerdings ließe sich unter Zuhilfenahme des bereits skizzierten institutionellen Verständnisses von Grundrechtspositionen ein kühnerer Gedanke zum Ausdruck bringen: Gehört nicht auch ein freies, kreatives, spontanes, dialogisches Wirken des Lehrers in der Schule zum Begriff von Schule selbst? Ist nicht der Begriff der Schule in dem Sinn human und humanistisch bestimmt, als Schule geistigen Freiraum schenken und geistige Freiheit erwecken soll?[48] Ist ein Kernbereich institutionell verfaßter pädagogischer Freiheit nicht Begriffsmerkmal gerade der Schule, die das Grundgesetz unter die Obhut des Staates stellt? In diesem Sinne ließe sich pädagogische Freiheit auf Verfassungsebene begründen, und auf diese Weise ließe sich die Analogie zur Wissenschaftsfreiheit herstellen: Die Wissenschaftsfreiheit ist nicht um des Privilegs der einzelnen Hochschullehrer willen garantiert, sondern der Wissenschaft wegen, die sich in einem staatsfreien Raum geistiger Auseinandersetzungen und unabhängiger Wahrheitssuche soll entfalten können. So ließe sich auch "pädagogischer Freiheit" um der Schule willen begründen.

Eine besondere Ausprägungsform pädagogischer Freiheit ist im übrigen bereits jetzt in der Rechtsordnung verwirklicht. Rechtswissenschaft und Rechtssprechung haben in langjähriger Tradition den sog. "Beurteilungsspielraum"[49] entwickelt, der dem einzelnen Lehrer bei der Aufstellung von Leistungsanforderungen und bei der Leistungsbewertung eine höchstpersönliche Entscheidungsvollmacht gibt.[50] Verlangt der Lehrer von einem Schüler Prüfungsleistungen im

weitesten Sinne und gibt er dieser Leistung eine bestimmte Bewertung, kann keine Schulaufsicht ihm hierin eine bestimmte Weisung erteilen und setzt keine gerichtliche Instanz ihre eigene Bewertung an die Stelle derjenigen des Lehrers. Die höchstpersönliche, situationsbezogene Beurteilung des Lehrers bei der Vergabe von Prüfungsaufgaben und bei der Bewertung von Prüfungsleistungen ist aber wiederum kein Grundrecht, wohl aber unverzichtbare Voraussetzung dafür, daß Schule ihren Auftrag erfüllen kann.

c) Rollenverständnis und Berufsbild des Lehrers werden in erheblichem Maße davon geprägt, daß der Lehrer Beamter ist. Es entspricht den verfassungsrechtlich garantierten hergebrachten Grundsätzen des Berufsbeamtentums, daß die schulischen Aufgaben des Staates von beamteten Lehrern wahrgenommen werden.[51] Die Arbeit des Lehrers gilt als hoheitliche Tätigkeit.[52] Daß neben der überwiegenden Zahl der beamteten Lehrer zum Teil auch Lehrer im Angestelltenverhältnis beschäftigt werden, fällt zwar quantitativ nicht erheblich ins Gewicht, birgt aber eine verfassungsrechtliche und verfassungspolitisch durchaus beachtliche Problematik, die an dieser Stelle aber nicht weiter verfolgt werden kann. Nun ist es aber gerade auch der Beamtenstatus, der dem einzelnen Lehrer grundrechtsähnliche Positionen gewährt und auch im übrigen seine Grundrechtsposition bestimmt.

Zunächst hat der beamtete Lehrer Teil an allen verfassungsrechtlichen Garantien des Berufsbeamtentums. Dies ist hier nicht weiter zu vertiefen; verwiesen sei auf die Lebenszeitanstellung, die Wahrung des Besitzstandes, den Anspruch auf Alimentation und das Gebot der Amtsübertragung nur nach Maßgabe von Eignung, Befähigung und Leistung.[53]

Größere Aufmerksamkeit können in dem hier erörterten Zusammenhang die sich aus dem Beamtenstatus möglicherweise ergebenden Grundrechtsbeschränkungen beanspruchen. Derartige Grundrechtsbeschränkungen ergeben sich denn nun auch in der Tat.[53a] Dies gilt in dreierlei Hinsicht: Zum ersten legt der Beamtenstatus selbst dem einzelnen Beamten bestimmte Grundrechtsbeschränkungen auf. Wie er im Beamtenverhältnis besteht, unterliegt der Residenzpflicht[54], die das Grundrecht auf Freizügigkeit einschränkt, wobei moderne Verkehrsverhältnisse und örtliche Gegebenheiten den Umkreis des Lebensraumes, innerhalb dessen die Residenzpflicht noch erfüllt wird, durchaus unterschiedlich bestimmen können. Der Beamte hat inner- und außerdienstlich bei Meinungsäußerungen Zurückhaltung[55] und das heißt Sachlichkeit zu wahren, wobei es wiederum auf den Ton der Auseinandersetzung und die Umstände der Situation ankommt. Der Beamte muß Treue zur Verfassung an den Tag

legen[56]; der "Streik", in welcher Form auch immer, ist ihm untersagt – außerordentlich umstrittene Themen, für deren gewiß erforderliche Erörterung hier allerdings nicht der Raum ist.[57]

In diesen Zusammenhang gehört auch die wohl zu verneinende Frage, ob der Beamte berechtigt ist, seine dienstliche Stellung als zusätzliches Gewicht in die allgemeinpolitische Auseinandersetzung hineinzutragen.

In all diesen Beispielen zeigt sich, daß die Beamtenrolle geeignet ist, die Person des Lehrers als Grundrechtsträger in eine stärkere Pflicht zu nehmen, als sie ein Staatsbürger, der nicht Beamter ist, hinnehmen muß. Der Beamte kann Grundrechtspositionen, die ihm als Person im übrigen zuständen, nicht in das Beamtenverhältnis in vollem Umfange hineintragen, um dieses Verhältnis von innen her gleichsam aufzusprengen. Wer diese - im übrigen ertragbaren - Beschränkungen nicht hinnehmen möchte, darf nicht Beamter werden wollen. Gerade wegen der verfassungsrechtlich garantierten Institution des Berufsbeamtentums ist es zulässig, den einzelnen Bürger vor die Entscheidung zu stellen, entweder auf eine Beamtenstelle zu verzichten oder bestimmte Grundrechtsbeschränkungen hinzunehmen.

Eine zweite Beschränkung von Grundrechten ergibt sich aus dem Auftrag der staatlichen Schule.[58] Dies gilt zunächst im Innenverhältnis zwischen dem beamteten Lehrer und dem staatlichen Dienstherrn als dem Träger der Schulhoheit. Das Dienstverhältnis mit dem einzelnen Lehrer wird gerade deswegen begründet, weil der Lehrer namens des staatlichen Schulträgers, in dessen Verantwortung und auf dessen Kosten Erziehungsarbeit leisten und Unterricht halten soll. Die Schule ist staatliche Veranstaltung und mutet daher auch dem Lehrer sozusagen eine Funktionärsstellung zu. Der Lehrer ist daher, was die Inhalte seines pädagogischen Tuns und die sonstige Erfüllung seiner Dienstpflichten angeht, an die gesetzlichen Vorgaben, an Richtlinien und Weisungen gebunden.[59] Nur auf diese Weise kann im übrigen der Kultusminister die volle demokratische Verantwortung dafür übernehmen, was an der staatlichen Schule konkret geschieht.

Die staatliche Schulhoheit wirkt jedoch nicht nur in das interne Dienstverhältnis zwischen dem Dienstherrn und dem Lehrer hinein, sondern auch und gerade gegenüber denen, denen das Schulwesen vornehmlich gilt: Den Schülern und Eltern. Von hier aus ergibt sich eine dritte Begründung für die Beschränkung von Lehrergrundrechten. Der staatlichen Schulhoheit treten die verfassungsrechtlich garantierten Rechte der Schüler und der Eltern entgegen. Die staatliche Schulveranstaltung kann sich hierüber nicht hinwegsetzen; sie ist vielmehr umgekehrt gehalten, den Schüler- und Elterngrundrechten

Geltung zu verschaffen. Seinen konsequentesten Ausdruck hat dieser Gedanke in dem Postulat des "Rechtes auf Bildung" gefunden, das als solches verfassungsrechtlich nicht begründet sein mag, das andererseits aber auch summarisch die Entfaltungsrechte der Schüler in der Schule zum Ausdruck bringt.[60] Zu denken wäre hier an die Meinungsfreiheit von Schülern, an Urheberrechte, die Schüler durch schriftliche oder künstlerische Arbeiten erwerben, aber auch an die Glaubens- und Gewissensfreiheit der Schüler und Eltern, denen eine strikte Neutralitätspflicht des Staates entspricht.

Daß es in diesen Zusammenhängen Konfliktstoff gibt, ist offensichtlich. Es muß aber gelten, daß in dem grundrechtlich geschützten Bereich der Schüler und Eltern die Befugnisse des einzelnen Lehrers nicht weitergehen können als diejenigen, die der Staat selbst für sich in Anspruch nehmen darf. Darüber hinaus ist die staatliche Schulaufsicht berechtigt, gerade im Interesse der Grundrechte von Schülern und Eltern dem einzelnen Lehrer notfalls Handlungsbeschränkungen aufzuerlegen und insoweit auch seine Grundrechtsausübung jedenfalls innerhalb der Schule zu beschränken.

3. Zu einzelnen Grundrechten des Lehrers

Die bisherigen noch generalisierenden und abstrakten Überlegungen rufen jetzt geradezu nach konkreter Anwendung in einzelnen Problembereichen. Es mögen daher einzelne Grundrechte der Lehrer nach Maßgabe der genannten Kriterien kurz erörtert werden.[61]

a) Meinungsfreiheit

Eines der häufigsten Konfliktfelder in der Auseinandersetzung zwischen Lehrer, Staat, Schüler und Eltern ist der Bereich der Meinungsfreiheit. Das Grundrecht der Meinungsfreiheit ist in Artikel 5 des Grundgesetzes durchaus differenziert geregelt. Das Grundgesetz unterscheidet hierin zwischen der Meinungsfreiheit im allgemeinen und deren besonderen Ausprägungen als Pressefreiheit und als Wissenschafts- und Lehrfreiheit.

Zu diesem Thema ist bereits oben eine erste Aussage getroffen worden: An der freien politischen Auseinandersetzung darf der Lehrer durch eigene Beiträge und Meinungsäußerungen selbstverständlich teilnehmen; eine gewisse Beschränkung ergibt sich allenfalls aus seinem Beamtenstatus, der ihm eine bestimmte Mäßigung auferlegt, die sich allerdings mehr auf Form und Ton der Meinungsäußerung, nicht aber auf deren Inhalte bezieht. Gegenstand der Meinungsäußerung sind im übrigen nicht nur allgemeinpolitische Themen, sondern Ge-

650

genstände aller Art, wissenschaftliche, künstlerische oder beliebige Themen. Eine Grenze findet diese Meinungsfreiheit in dem verfassungsrechtlichen Vorbehalt selbst, der die allgemeinen Gesetze und die gesetzlichen Bestimmungen zum Schutze der Jugend sowie das Recht der persönlichen Ehre als Grundrechtsschranke aufstellt.
Für den innerdienstlichen Bereich stellen sich besondere Situationen. Zum einen kann es nicht streitig sein, daß der Dienstherr berechtigt ist, die Meinungs- und Lehrfreiheit des Lehrers insofern zu bestimmen, als er ihm Stundentafeln und verpflichtende Unterrichtsinhalte vorgibt. Dies folgt ganz selbstverständlich aus dem Dienstverhältnis und der Institution der Schule. Es stellen sich aber in diesem Zusammenhang zwei Fragen:

Die eine Frage geht dahin, ob der Dienstherr bei der Lehrplangestaltung sog. geschlossene Curricula und programmierte Lerneinheiten vorgeben darf, die dem wissenschaftlich ausgebildeten Lehrer jede Gestaltungshoheit nehmen. Was hier von der dienstrechtlichen Stellung des Lehrers her grundsätzlich begründbar erscheint, könnte dann an der Person des Lehrers seine Grenze finden, dem auch im Beamten- und im Lehrerverhältnis ein Minimum an Selbststand zugestanden werden muß. Es ist jedoch nicht ersichtlich, daß diese Frage schon virulent geworden wäre.

Die andere Frage ist die, ob nicht aus einem partizipatorischen Verständnis der Meinungs- und Lehrfreiheit heraus der Erlaß von inhaltlichen Vorgaben für die Schule durch den Dienstherrn an eine wie auch immer geartete Mitwirkung der Lehrerschaft gebunden werden müßte. Doch hierfür gibt es keinen verfassungsrechtlichen Ansatzpunkt; vielmehr setzen Grundgesetz und Landesverfassung eine Schulhoheit voraus, die gesamtstaatlich und nicht gegenüber Gruppeninteressen zu verantworten ist; einer staatlichen Schulhoheit als totaler Indienstnahme und Funktionalisierung des einzelnen Lehrers stünde ein Kernbestand persönlichen Grundrechtes ohnehin entgegen.

Im innerdienstlichen Betrieb ist im übrigen dem einzelnen Lehrer eine Meinungsäußerung durchaus nicht untersagt, er kann hierin durchaus zu Worte kommen; Lehrerkonferenzen und Dienstbesprechungen sind hierfür der Raum; im übrigen gelten die beamtenrechtlichen Vorschriften, die bestimmte Artikulationsformen vorsehen.[62]
Eine andere Situation ist die, daß sich eine vom Lehrer in Anspruch genommene Meinungs- und Lehrfreiheit gegenüber den Schülern äußert. In diesem Bereich sind Meinungsäußerungen des Lehrers an den Auftrag der Schule und an die inhaltlichen Vorgaben von Schulgesetz und Lehrplanrichtlinien gebunden. Politische Meinungsäußerungen finden an der Neutralitätspflicht des beamteten Lehrers

681

ihre Grenze; das Tragen einer politischen "Plakette" wäre den Schülern gegenüber eine unzulässige Rollenvermischung, indem das Amt des Lehrers gegenüber den hierfür empfänglichen Schülern zu einer Meinungsbildung eingesetzt wird, die außerhalb der Schule im allgemeinen politischen Raum stattzufinden hätte.

Zurückhaltung, Mäßigung und Objektivität im Schulunterricht muß allerdings nicht bedeuten, daß dem Lehrer jede politische Meinungsäußerung oder auch ein politisches Bekenntnis dann verboten wäre, wenn es gerade der schulische Erziehungsauftrag erfordert. Gerade wenn Schule die Schüler zu mündigen Bürgern erziehen soll, müssen sie zur Auseinandersetzung mit politischen Meinungen befähigt werden. Ein Lehrer, der aktuelle politische Diskussionen im Schulunterricht außer Acht ließe und sich immer auf eine "ausgewogene" Unverbindlichkeit zurückzöge, würde gerade das nicht leisten, was von der Schule erwartet wird: die Erziehung zu kritischer Loyalität. Vielleicht darf der Satz gewagt werden, daß ein guter Unterricht, d.h. eine kritische Darbietung und Aufbereitung möglicher Positionen, auch das als solches kenntlich gemachte politische Urteil des Lehrers erträgt. Und im übrigen: Gegen latente und unterschwellige politische Beeinflussungen ist ebenso wie gegen schlechten Unterricht kein schulaufsichtliches Kraut gewachsen.

b) Glaubens- und Bekenntnisfreiheit

Die Freiheit des Glaubens, des Gewissens und die Freiheit des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses sind nach Artikel 4 des Grundgesetzes unverletzlich. Dieses Grundrecht gilt ohne jeden Gesetzesvorbehalt. Es steht selbstverständlich dem Lehrer als Privatperson ohne weiteres zu. Im unterrichtlichen Bereich können sich aber durchaus Probleme ergeben.

Ein ausdrückliches Recht, einen bestimmten Unterricht verweigern zu dürfen, enthält allerdings das Grundgesetz selbst: Kein Lehrer darf gegen seinen Willen verpflichtet werden, Religionsunterricht zu erteilen.[63] Eine andere, aber viel konfliktreichere Frage ist jedoch die, ob der Lehrer verpflichtet werden kann, bestimmte, etwa im Schulgesetz oder in den Lehrplanrichtlinien niedergelegte Unterrichtsinhalte auch in seinen eigenen Unterricht zu übernehmen, wenn er sich mit diesen Inhalten aus Glaubens- und Gewissensgründen nicht identifizieren kann. Zu denken wäre etwa an eine Ablehnung jeder Art von Sexualerziehung oder Evolutionstheorie im Biologieunterricht.[64] Soweit es von der Sache her möglich ist, wird man dieses Problem möglicherweise dadurch lösen können, daß man dem Lehrer auch die Darstellung seiner eigenen Position freistellt, so z.B. seine persönliche Glaubensüberzeugung zur Erschaffung des

682

Menschen; im übrigen wäre eine Freistellung von dem entsprechenden Unterricht gewiß die dem Geist der Verfassung gemäßere Lösung als eine disziplinarische Verfolgung.

Auch wird man dem Lehrer nicht verwehren können, gerade in der Schule als dem Ort seines täglichen und von ihm auch als werthaft empfundenen Wirkens ein religiöses Bekenntnis abzulegen. Das Bundesverfassungsgericht hat hierzu in seiner bekannten Entscheidung zum Schulgebet[65] Lösungsmöglichkeiten aufgezeigt. Geschieht das religiöse Bekenntnis in Formen, in denen den Schülern kein Bekenntnisdruck auferlegt wird - wie z.B. einem gemeinsamen Schulgebet mit hierzu bereiten Schülern außerhalb des Klassenverbandes -, kann hiergegen nichts eingewendet werden. Dies gerade auch deswegen nicht, weil ein religiöses Bekenntnis des Lehrers durchaus mit entsprechenden Wünschen der Schüler zusammentreffen kann, denen die staatliche Schule ebenfalls Raum zu geben gehalten ist. Ein Bekenntnisdruck und eine unerträgliche religiöse Beeinflussung der Schüler tritt jedoch dann ein, wenn die Bekenntnisformen des Lehrers exzessiven Charakter annehmen, sich in außergewöhnlicher Kleidung äußern und auch sonst den gesamten Unterrichtsablauf bestimmen. Hier gebieten es gerade auch die Grundrechtspositionen von Schülern und Eltern, daß der Lehrer Mäßigung übt und sein ihm im übrigen unbenommenes Glaubensbekenntnis außerhalb der Schule, in welcher Form auch immer, kundtut.[66]

c) Koalitionsfreiheit

Gelegentlich entsteht ein Konflikt auch dann, wenn ein Lehrer sich auf die grundrechtlich garantierte Vereinigungsfreiheit beruft. Dies ist immer dann der Fall, wenn die Vereinigung, der der Lehrer angehört, eine Gewerkschaft ist. Die Teilnahme an gewerkschaftlichen Veranstaltungen und Betätigungen kann leicht in Konflikt mit der Unterrichtsverpflichtung des Lehrers geraten; dieser Situation allerdings trägt das geltende Beamtenrecht durchaus Rechnung, indem es Freistellungen unter besonderen Voraussetzungen vorsieht.[67] Nimmt die Gewerkschaft das Streikrecht für sich in Anspruch und nimmt der Lehrer an einem von seiner Gewerkschaft ausgerufenen Streik teil, setzt er sich allerdings in Widerspruch zu seiner Beamtenrechtsposition. Insofern muß gelten, daß der Beamtenstatus bereits auf der Ebene der Verfassung ein ebenfalls verfassungsrechtlich begründetes Streikrecht[68] einschränkt.

d) Persönlichkeitsschutz

Zwar ist das allgemeine Persönlichkeitsrecht in Artikel 2 des Grundgesetzes Gegenstand weitreichender Freiheitsgarantien, andererseits

steht dieses Freiheitsrecht wie kein anderes unter dem Vorbehalt gesetzlicher Einzelregelungen, von denen es die beamtenrechtlichen sind, die den Lehrer am spürbarsten bestimmen.

Zwei Dinge seien jedoch in diesem Zusammenhang hervorgehoben: Der Persönlichkeitsschutz gebietet die diskrete Behandlung von Personal- und insbesondere von Gesundheitsdaten, und die Personalverwaltung ist daher gehalten, in diesem Bereich besondere Schutzvorkehrungen zu treffen. Es ist unmittelbar Ausdruck des verfassungsrechtlichen Persönlichkeitsschutzes, wenn Beihilfedaten nur in verschlossenem Umschlag durch den Geschäftsgang gehen. Zum anderen hat das "Recht auf informationelle Selbstbestimmung" in jüngster Zeit besondere Bedeutung erlangt.[69] Das Bundesverfassungsgericht hat hierzu ausgeführt, daß es Bestandteil des verfassungsrechtlich geschützten Persönlichkeitsrechtes ist, daß der einzelne die Entscheidungshoheit über die ihn persönlich betreffenden Daten behalten muß, daß eine Erhebung persönlicher Daten nur auf gesetzlicher Grundlage erfolgen darf, daß diese Erhebung zu dem damit verbundenen Zweck in einem vernünftigen Verhältnis stehen muß und daß insbesondere die erhobenen Daten nur für den Bereich verarbeitet werden dürfen, innerhalb dessen und für den sie erhoben worden sind.[70]

e) Kunst- und Wissenschaftsfreiheit

Der wissenschaftlich oder auch künstlerisch ausgebildete Lehrer wird in dem Maße, wie er sich innerhalb der Schule engagiert, gerade auch diese seine Qualifikationen einbringen, mögliche wissenschaftliche Erkenntnisse erarbeiten und künstlerische Leistungen hervorbringen.[71] Die Grenzen dieser Tätigkeit bestimmen sicher wiederum der Lehrplan und der staatliche Erziehungsauftrag; aber es ist kaum denkbar, daß die freie Kreation im Unterricht, der nach Maßgabe des Lehrplans und des Erziehungsauftrages stattfindet, eben von daher begrenzt sein sollte. Probleme werden sich daher an dieser Stelle faktisch kaum stellen. Auch scheint es kaum denkbar, daß in künstlerische Arbeiten eines Lehrers, die er zusammen mit seinen Schülern erbringt, die Schulaufsicht eingreifen sollte. Im Bereich der Bildenden Kunst jedoch können sich aus dem Gesichtspunkt des Jugendschutzes Grenzen ergeben, auf deren Einhaltung die Schulaufsicht dann allerdings unter Berufung auf Artikel 5 Abs. 2 GG und den staatlichen Schulauftrag dringen könnte. Künstlerische und wissenschaftliche Tätigkeiten des Lehrers, die mit seiner schulischen Arbeit im Zusammenhang stehen, werden im übrigen auch nach Maßgabe des beamtenrechtlichen Nebentätigkeitsrechts[72] und der Urlaubsverordnung[73] privilegiert.

684

IV. Umstrittene Positionen

Die dargestellten Überlegungen zu den Grundrechten der Lehrer haben gelegentlich sogar bis in die Details gezeigt, daß der Gegenstand durchaus Konfliktstoff birgt und daß auftretende Auseinandersetzungen häufig politische Dimensionen annehmen. Dies gilt denn auch in besonderem Maße für umstrittene Grundrechtspositionen, in denen sich grundlegende politische Auseinandersetzungen gleichsam wie in einer Schnittstelle zeigen.

1. Gegen eine bestimmte Einstellungspraxis in den öffentlichen Dienst und disziplinarische Maßnahmen gegenüber Beamten wird häufig das Schlagwort vom "Berufsverbot" als Verletzung des Grundrechtes auf Berufsfreiheit polemisch ins Feld geführt. Die Auseinandersetzung zu diesem Thema kann an dieser Stelle nicht geführt werden. Es sei lediglich darauf hingewiesen, daß das verfassungsrechtlich begründete Berufsbeamtentum in der Tat einen gleichsam engeren Freiheitsbegriff enthält, als es jedenfalls einem Berufsbeamten nicht jede politische Wertvorstellung zugesteht und im übrigen die Verfassungstreue zur Dienstpflicht des Beamten erhebt. Der Kern des Problems liegt darin, daß sich beim Merkmal "Verfassungstreue" das Parteienprivileg des Artikels 21 Abs. 2 Grundgesetz mit der Beurteilungshoheit des Dienstherrn gegenüber dem einzelnen Beamten schneidet. Im übrigen tut sich die Praxis in der Auslegung des Begriffs der "Verfassungstreue" durchaus schwer, zumal da dies eine heikle Prognoseentscheidung abverlangt, ob der Bewerber in künftigen verfassungsrechtlichen und politischen Konfliktsituationen die Gesetzestreue wahren wird.

2. Gerade die Lehrerarbeitslosigkeit ist geeignet, ein "Recht auf Arbeit" als soziales Grundrecht mit politischer Schlagkraft auszustatten. Man wird ein derartiges "Recht auf Arbeit" allerdings nicht als individuellen Anspruch auf Übertragung eines Lehramtes interpretieren dürfen; mit diesem Gehalt wäre es - unbeschadet der verfassungsrechtlichen Problematik - auch in der Praxis kaum erfüllbar, da die erforderlichen finanziellen und organisatorischen Voraussetzungen in der dann gebotenen Schnelligkeit und Kurzfristigkeit kaum bereitgestellt werden können. Im übrigen würde ein "Recht auf Arbeit", konsequent als solches verstanden, die Entscheidungshoheit des demokratischen Parlaments über den Einsatz der öffentlichen Mittel und die Gewichtung der öffentlichen Aufgaben unterlaufen und wäre daher mit dem parlamentarischen Repräsentationssystem nur schwerlich in Einklang zu bringen. Als politisches Postulat mag ein "Recht auf Arbeit" zugunsten arbeitsloser Lehrer durchaus ins Feld geführt werden; ob die Erfüllung eines derartigen Anspruchs allerdings politisch zweckmäßig und sinnvoll wäre, steht dahin.

V. Anmerkungen

1) Vgl. den Beschluß des Hamburgischen Oberverwaltungsgerichts vom 26.11.1984, OVG Bs I 171/84: Dem Lehrer wurde das Tragen der "Bhagwan"-Kleidung untersagt. Veröffentlicht in: Deutsches Verwaltungsblatt, (1985), S. 456 f.

2) Vgl. das Urteil des Verwaltungsgerichts Freiburg (Br.) vom 18.8.1981. In: Neue Juristische Wochenschrift, (1981), S. 2829. Das Verwaltungsgericht hat die Entlassungsverfügung zunächst bestätigt; wie bekanntgeworden ist, wurde das Urteil jedoch nicht rechtskräftig und die Lehrerin wieder in das Beamtenverhältnis übernommen. Zu diesem beunruhigenden Fall vgl. *Ethel Leonore Behrendt*: Christengewissen gegen Beamtengewissen? Christenverfolgung durch Beamtenrecht? In: Dies. (Hrsg.): Rechtsstaat und Christentum. München 1982, Bd. 1, S. 275 ff.

3) Vgl. hierzu das Urteil des Verwaltungsgerichts Berlin vom 30.9.1981. In: Neue Juristische Wochenschrift, (1982), S. 1113; vgl. auch Bundesverfassungsgericht, Beschluß vom 30.8.1983, 2 BvR 1334/82. In: Die Personalvertretung, 2 (1985), S. 78 f.

4) Zum Thema vgl. auch *Knut Nevermann/Ingo Richter* (Hrsg.): Rechte der Lehrer – Rechte der Schüler – Rechte der Eltern. München/Zürich 1977; *Frank Hennecke*: Grundrechte der Lehrer. In: Wolfgang Wünschel/Reinhard Bender/Max Laveuve (Hrsg.): Schule in der Praxis. Essen 1982 ff., Tz. 8.1.

5) Zur Bedeutung des Landesverfassungsrechts für das Schulwesen vgl. *Hans-Ulrich Evers*: Die Befugnis des Staates zur Festlegung von Erziehungszielen in der pluralistischen Gesellschaft. Berlin 1979, S. 34 ff. und passim; *Frank Hennecke*: Der Erziehungsauftrag der Schule nach der Verfassung und dem Schulgesetz von Rheinland-Pfalz. In: Wolf D. Gumz/Holger Knudsen (Hrsg.): Schulrecht – Vorschriften für Schule und Schulverwaltung in Rheinland-Pfalz, Loseblatt-Werk. Neuwied-Darmstadt, Stand: 1984; *ders.*: Erziehungsnormen des Grundgesetzes und der Länderverfassungen – Umriß von Synopse und Analyse. In: Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg (Hrsg.): Dokumentation der Tagung "Normen und Werte der Erziehung". Braunschweig 1985.

6) Vgl. Art. 142 GG; zum Thema: *Siegfried Jutzi*: Landesverfassungsrecht und Bundesrecht. Berlin 1982; *Ernst-Wolfgang Böckenförde/Rolf Grawert*: Kollisionsfälle und Geltungsprobleme im Verhältnis von Bundesrecht und Landesverfassung. In: Die Öffentliche Verwaltung, (1971), S. 119 ff.; *Bengt Beutler*: Die Länderverfassungen in der gegenwärtigen Verfassungsdiskussion. In: Jahrbuch des Öffentlichen Rechts, NF, Bd. 26. Tübingen 1977, S. 1 ff. (33 f.).

686

7) Art. 93 Abs. 1 Nr. 2 und 4a GG.

8) Die Literatur kann an dieser Stelle nicht dokumentiert und nachgewiesen werden; als Hinweis vgl. *Albert Bleckmann*: Staatsrecht II – Allgemeine Grundrechtslehren. 2. Aufl. Köln u.a. 1985; *Konrad Hesse*: Grundzüge des Verfassungsrechts der Bundesrepublik Deutschland. 14. Aufl. Heidelberg 1984; *ders.*: Grundrechte. In: Ernst Benda/Werner Maihofer/Hans-Jochen Vogel (Hrsg.): Handbuch des Verfassungsrechts der Bundesrepublik Deutschland. Berlin-New York 1983, S. 79 ff.; *Manfred Lepa*: Der Inhalt der Grundrechte. 4. Aufl. Köln 1981; *Wilhelm Henke*: Juristische Systematik der Grundrechte. In: Die Öffentliche Verwaltung, (1984), S. 1 ff.; *Christian Starck*: Die Grundrechte des Grundgesetzes. In: Juristische Schulung, (1981), S. 237 ff.; *Joachim Perels* (Hrsg.): Grundrechte als Fundament der Demokratie. Frankfurt am Main 1979.

9) Zur Typologie der Grundrechtstheorien nachgerade schon klassisch: *Ernst-Wolfgang Böckenförde*: Grundrechtstheorie und Grundrechtsinterpretation. In: Ders.: Staat-Gesellschaft-Freiheit. Frankfurt am Main 1976, S. 221 ff. (= Neue Juristische Wochenschrift, (1974), S. 1529 ff.); vgl. ferner *Eberhard Grabitz*: Freiheit und Verfassungsrecht. Tübingen 1976, S. 180 ff.; *Klaus Grimmer*: Demokratie und Grundrechte – Elemente zu einer Theorie des Grundgesetzes. Berlin 1980, S. 105 ff.; *Klaus Kröger*: Grundrechtstheorie als Verfassungsproblem. Baden-Baden 1978; *Helmut Willke*: Stand und Kritik der neueren Grundrechtstheorie. Berlin 1975; *Hermann von Mangoldt/Friedrich Klein/Christian Starck*: Das Bonner Grundgesetz. 3. Aufl. München 1985, Bd. 1, Rdnrn. 100 f.

10) Die nachfolgende Darstellung darf auf Einzelnachweise verzichten und beschränkt sich auf exemplarische oder aktzentuierende Hinweise; Belege im einzelnen vor allem bei *Böckenförde*, a.a.O. (Anm. 9).

11) Vgl. wegweisend zur sog. "Status-Lehre" *Georg Jellinek*: System der subjektiven öffentlichen Rechte. 2. Aufl. Tübingen 1905 (Nachdruck 1963).

12) Zur liberalen Grundrechtstheorie vgl. klassisch *Carl Schmitt*: Verfassungslehre. 5. Aufl. Berlin 1970, S. 163 ff.: " ... muß daran festgehalten werden, daß Grundrechte im bürgerlichen Rechtsstaat nur solche Rechte sind, die als vor- und überstaatliche Rechte gelten können ... Diese Grundrechte sind also ihrer Substanz nach keine Rechtsgüter, sondern Sphären der Freiheit, aus der sich Rechte, und zwar Abwehrrechte ergeben ... der Staat dient ihrem Schutz und findet darin überhaupt erst seine Existenzberechtigung ... Grundrechte im eigentlichen Sinne sind also nur die liberalen Menschenrechte der Einzelperson." Die Anerkennung der Grundrechte in diesem Sinne bedeutet "das fundamentale Verteilungsprinzip des bürgerlichen Rechtsstaates ... eine prinzipiell unbegrenzte Freiheitssphäre des Einzelnen und eine prinzipiell begrenzte, meßbare und kontrollierbare Eingriffmöglichkeit des Staates." Vgl. auch *ders.*: Verfassungsrechtliche Aufsätze. 2. Aufl. Berlin 1973, S. 140 ff.

13) Zur Gegenüberstellung von Staat und Gesellschaft – auch im Zusammenhang mit dem entsprechenden Grundrechtsverständnis – vgl. *Ernst-Wolfgang Böckenförde*: Die Bedeutung der Unterscheidung von Staat und Gesellschaft im demokratischen Sozialstaat der Gegenwart. In: Ders.: Staat – Gesellschaft – Freiheit. Frankfurt am Main 1976, S. 185 ff.; *ders.*: Die verfassungstheoretische Unterscheidung von Staat und Gesellschaft als Bedingung der individuellen Freiheit. Opladen 1973; *ders.* (Hrsg.): Staat und Gesellschaft. Darmstadt 1976; *Ernst Forsthoff*: Der Staat der Industriegesellschaft. 2. Aufl. München 1971, S. 21 ff.

14) Das klassische Extrem eines individualistischen Eigentumsbegriffes: *Max Stirner*: Der Einzige und sein Eigentum. Leipzig 1845 (Neuausgabe Stuttgart 1972).

15) Zum Thema vgl. auch *Niklas Luhmann*: Grundrechte als Institution – Ein Beitrag zur politischen Soziologie. 2. Aufl. Berlin 1974.

16) Zur "Werttheorie" allerdings kritisch: *Carl Schmitt*: Die Tyrannei der Werte. In: Säkularisation und Utopie. Ebracher Studien 1967. Stuttgart 1967, S. 37 ff.

17) So etwa die Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts zur Novellierung des Abtreibungstatbestandes des § 218 StGB. In: Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts, Bd. 39, 1975, S. 1 ff. und zum atomarechtlichen Genehmigungsverfahren, ibid., Bd. 53, 1979, S. 30 ff.

18) Grundlegend in diesem Sinne: *Peter Häberle*: Verfassungsprinzipien als Erziehungsziele. In: Recht als Prozeß und Gefüge – Festschrift für Hans Huber zum 80. Geburtstag. Bern 1981, S. 211 ff.; *ders.*: Erziehungsziele und Orientierungswerte im Verfassungsstaat. Freiburg-München 1981.

19) Art. 38 GG.

20) Vgl. hierzu etwa *Konrad Redeker*: Grundgesetzliche Rechte auf Verfahrensteilhabe – Bemerkungen zu einem status activus processualis. In: Neue Juristische Wochenschrift, (1980), S. 1593 ff.; *Herbert Bethge*: Grundrechtsverwirklichung und Grundrechtssicherung durch Organisation und Verfahren. In: Neue Juristische Wochenschrift, (1982), S. 1 ff.; *Jürgen Held*: Der Grundrechtsbezug des Verwaltungsverfahrens. Berlin 1984, S. 66 ff.

21) §§ 2a, 39a Bundesbaugesetz.

22) §§ 4-13 der atomrechtlichen Verfahrensverordnung.

23) Zu diesem Problemkreis vgl. *Frank Hennecke*: Schule und Selbstverwaltung – Schülermitverwaltung und Elternmitwirkung in der Schulorganisa-

tion. In: Albert von Mutius (Hrsg.): Selbstverwaltung im Staat der Industriegesellschaft – Festgabe zum 70. Geburtstag von Georg Christoph von Unruh. Heidelberg 1983, S. 931 ff., (938 f.).

24) Vgl. die Nachweise bei *Ernst-Wolfgang Böckenförde/Jürgen Jekewitz/Thilo Ramm* (Hrsg.): Soziale Grundrechte. Heidelberg u.a. 1981; *Karl Hernekamp* (Hrsg.): Soziale Grundrechte. Berlin u.a. 1979; *Dieter Lorenz*: Bundesverfassungsgericht und soziale Grundrechte. In: Juristische Blätter, (1981), S. 16 ff.; *Jörg Lücke*: Soziale Grundrechte als Staatszielbestimmungen und Gesetzgebungsaufträge. In: Archiv des Öffentlichen Rechts. Tübingen 1982, Bd. 107, S. 15 ff.

25) Vgl. etwa *Klaus Dieter Heymann/Ekkehart Stein*: Das Recht auf Bildung. In: Archiv des Öffentlichen Rechts. Tübingen 1972, S. 185 ff.; *Bernd Clevinghaus*: Recht auf Bildung. Bremen: Diss. 1973; *Lutz Rainer Reuter*: Das Recht auf chancengleiche Bildung. Ratingen u.a. 1975. – Kritisch und differenzierend: *Hans Joachim Faller*: Bestand und Bedeutung der Grundrechte im Bildungsbereich in der Bundesrepublik Deutschland. In: Europäische Grundrechte (EuGRZ) 1981, S. 611 ff.; *Thilo Ramm*: Bildung, Erziehung und Ausbildung als Gegenstand von Grundrechten. In: Hermann Avenarius u.a. (Hrsg.): Festschrift für Erwin Stein zum 80. Geburtstag. Bad Homburg v.d.H. 1983, S. 239 ff.
Frühzeitig schon, aber mehr als "Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik" *Ralf Dahrendorf*: Bildung ist Bürgerrecht. Hamburg 1968.

26) Vgl. hierzu – über die in Anm. 8 und 9 genannten Autoren hinaus und mit besonderem grundrechtsdogmatischem Akzent – *Eberhard Grabitz*: Freiheit und Verfassungsrecht – Kritische Untersuchungen zur Dogmatik und Theorie der Freiheitsrechte. Tübingen 1976; *Klaus Grimmer*: Demokratie und Grundrechte – Elemente zu einer Theorie des Grundgesetzes. Berlin 1980; *Thomas Wülfing*: Grundrechtliche Gesetzesvorbehalte und Grundrechtsschranken. Berlin 1981.

27) Wiederum muß im nachfolgenden auf Einzelnachweise verzichtet werden. Gegeben werden lediglich exemplarische und naturgemäß zufällige Hinweise; im übrigen wird auf die in den Anm. 8, 9 und 26 erwähnte Literatur verwiesen.

28) Hierzu besonders: *Herbert Bethge*: Zur Problematik von Grundrechtskollisionen. München 1977.

29) Ständige Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts, vgl. etwa das "Förderstufenurteil" vom 6.12.1972. In: Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts, Bd. 34, S. 165 ff., und das "Sexualkundeurteil" vom 21.12.1977, ibid., Bd. 47, S. 46 ff.

30) Art. 33 Abs. 4 und 5 GG.

31) Vgl. etwa Art. 4 Abs. 3 Satz 2, 5 Abs. 2, 8 Abs. 2, 10 Abs. 2, 10 Abs.2 Satz 1, 11 Abs. 2, 12 Abs. 1 Satz 2, 14 Abs. 1 Satz 2 und Abs. 3 Satz 2 GG.

32) Art. 19 Abs. 2 GG; hierzu vgl. grundlegend *Peter Häberle*: Die Wesensgehaltsgarantie des Art. 19 Abs. 2 Grundgesetz. 3. Aufl. Karlsruhe 1983.

33) Art. 19 Abs.1, 20 Abs. 3 GG; hierzu jüngst: *Carl-Eugen Eberle*: Gesetzesvorbehalt und Parlamentsvorbehalt. In: Die Öffentliche Verwaltung, (1984), S. 485 ff. (mit weiteren Nachweisen aus Literatur und Rechtsprechung).

34) Vgl. *Frank Hennecke*: Staat und Unterricht. Berlin 1972; *Bernd Löhning*: Der Vorbehalt des Gesetzes im Schulverhältnis. Berlin 1974; *Thomas Oppermann*: Nach welchen rechtlichen Grundsätzen sind das öffentliche Schulwesen und die Stellung der an ihm Beteiligten zu ordnen? Gutachten für den 51. Deutschen Juristentag. München 1976; Kommission Schulrecht des Deutschen Juristentages (Hrsg.): Schule im Rechtsstaat, Bd. 1: Entwurf für ein Landesschulgesetz. München 1981; jüngst: *Hans-Uwe Erichsen*: Schule und Parlamentsvorbehalt. In: Dieter Wilke (Hrsg.): Festschrift zum 125jährigen Bestehen der Juristischen Gesellschaft zu Berlin. Berlin-New York 1984, S. 113 ff.

35) Vgl. die Entscheidung des Bayerischen Verfassungsgerichtshofs vom 27.5.1981, u.a. in: Neue Juristische Wochenschrift, (1982), S. 1089, und in: Die Öffentliche Verwaltung, (1982), S. 691; hierzu: *Dieter Suhr*: Ein Schul-Fall zur streitbaren Meinungsfreiheit. In: Neue Juristische Wochenschrift, (1982), S. 1065 ff.; *Frank Hennecke*: Schulreform durch Richterspruch?. In: Ders.: Schule zwischen Recht und Politik – Beiträge zum Recht des Bildungswesens. Kaiserslautern 1985.

36) Vgl. die Entscheidung des Hessischen Verwaltungsgerichtshofs vom 8.8.1976. In: Die Öffentliche Verwaltung, (1977), S. 211.

37) Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts, Bd. 47, S. 46 ff. (1977).

38) Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts, Bd. 41 (1976), S. 251 ff., ("Speyer-Kolleg"); Bd. 58 (1981), S. 257 ff. ("Schulentlassung").

39) Vgl. hierzu etwa neuerdings: *Wilfried Breyvogel*: Soziale Lage und Berufsbewußtsein von Lehrern. In: Martin Baethge/Knut Nevermann (Hrsg.): Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens. Stuttgart 1984., S. 298 ff.; *Michael von Engelhardt*: Schule und Arbeitssituation des Lehrers, ibid., S. 355 ff. (= Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 5).

40) § 64 Abs. 1 Satz 3 Landesbeamtengesetz Rheinland-Pfalz.

630

41) § 64 Abs. 2 Landesbeamtengesetz Rheinland-Pfalz.

42) Art. 33 Abs. 2 und 3 GG.

43) Aus der nicht mehr überschaubaren Literatur: *Willi Geiger*: Pädagogische Freiheit des Lehrers in juristischer Sicht. In: Engagement – Zeitschrift für Erziehung und Schule, 1 (1983), S. 3 ff.; *ders.*: Zur Pädagogischen Freiheit des Lehrers. In: Ulrich O. Sievering (Hrsg.): Schulrecht – Schulpraxis. Frankfurt am Main 1984, S. 92 ff.; *Frank Hennecke*: Rechtsaufsicht – Fachaufsicht. Die Stellung des Lehrers im Landesschulgesetzentwurf des Deutschen Juristentages, ibid. (wie zuvor), S. 104 ff.; *Ferdinand Kopp*: Die Pädagogische Freiheit des Lehrers. In: Die Öffentliche Verwaltung, (1979), S. 890 ff.; *Fritz Ossenbühl*: Die Pädagogische Freiheit und die Schulaufsicht. In: Deutsches Verwaltungsblatt, (1982), S. 1157 ff.; *Martin Stock*: Pädagogische Freiheit und politischer Auftrag der Schule. Heidelberg 1971; *ders.*: Die Pädagogische Freiheit des Lehrers im Lichte des schulischen Bildungsauftrags (noch unveröffentlichtes Manuskript 1985). Auch das Bundesverfassungsgericht hält eine "pädagogische Freiheit" für entscheidungserheblich, vgl. Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts, Bd. 58, S. 257 ff. (1981).

44) Art. 5 Abs. 3 GG.

45) Vgl. *Andreas Laaser*: Wissenschaftliche Lehrfreiheit in der Schule – Geschichte und Bedeutungswandel eines Grundrechts. Königstein/Taunus 1981; (vor allem hierzu): *Helga Romberg*: Wissenschaftliche Lehrfreiheit in der Schule. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, (1984), S. 134 ff.; *Eckehard Beck*: Die Geltung der Lehrfreiheit des Art. 5 Abs. 3 Grundgesetz für die Lehrer an Schulen. Bonn: Diss. 1975. Zur Meinungsfreiheit des Lehrers vgl. auch *Dietmar Hantke*: Meinungsfreiheit des Lehrers. München 1973.

46) Vgl. hierzu statt aller: *Rupert Scholz*: Kommentierung zu Art. 5 Abs. 3 GG, Rd.-Nrn. 131 ff. In: Theodor Maunz/Günter Dürig/Roman Herzog/Rupert Scholz: Grundgesetz, Kommentar. München: Loseblatt-Ausgabe, Stand 1984.

47) So denn auch die herrschende Staatsrechtslehre; vgl. *Theodor Maunz*: Kommentierung zu Art. 7 Abs. 1 GG, Rd.-Nr. 61-62a. In: Maunz/Dürig/Herzog/Scholz: Grundgesetz, a.a.O., (Anm. 46); *Ingo Richter*: Kommentierung zu Art. 7 GG. In: Kommentar zum Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (Reihe "Alternativkommentare"). Neuwied-Darmstadt 1984, Bd. 1, S. 722 f.; *Norbert Niehues*: Schul- und Prüfungsrecht. 2. Aufl. München 1983, S. 197 ff.; *Hermann von Mangoldt/Friedrich Klein /Christian Starck*: Das Bonner Grundgesetz. 3. Aufl. München 1985, Bd. 1, S. 613.

48) Vgl. hierzu auch *Frank Hennecke*: Der Beitrag der Gesetzgebung zur Gestaltung einer humanen Schule. In: Doris Bosch/Reinhard Fischer (Hrsg.): Schule für die Kinder? Schule für die Gesellschaft? Essen 1985.

49) Vgl. *Norbert Niehues*: Schul- und Prüfungsrecht. 2. Aufl. München 1983, S. 322 ff., 340 f. (m.w.Nw.).

50) Vgl. hierzu *Reinhard Bender*: Rechtsfragen der Leistungsmessung und -beurteilung. In: Wolfgang Wünschel/Reinhard Bender/Max Laveuve (Hrsg.): Schule in der Praxis. Essen 1982 ff., Tz. 9.2.

51) Zu den "hergebrachten Grundsätzen des Berufsbeamtentums" vgl. statt aller etwa *Klaus Stern*: Das Staatsrecht der Bundesrepublik Deutschland. München 1977, Bd. I, S. 270 f.; *Theodor Maunz/Günter Dürig/Roman Herzog/Rupert Scholz*: Grundgesetz, Kommentar, Loseblatt-Ausgabe. München, Stand: 1984, Randnummern 55 ff. zu Art. 33 Abs. 5.

52) § 6 Abs. 3 Landesbeamtengesetz Rheinland-Pfalz.

53) An systematischen Darstellungen des Beamtenrechts vgl. etwa *Josef Isensee*: Öffentlicher Dienst. In: Ernst Benda/Werner Maihofer/Hans-Jochen Vogel (Hrsg.): Handbuch des Verfassungsrechts. Berlin-New York 1983, S. 1149 ff.; *Hans W. Scheerbarth/Heinz Höfken*: Beamtenrecht, Lehr- und Handbuch. 3. Aufl. Siegburg 1979; *Helmut Schnellenbach*: Beamtenrecht in der Praxis. München 1983; *Walter Wiese*: Beamtenrecht. Köln u.a. 1979; vgl. auch insbesondere im Hinblick auf die Lehrer: *Frank Hennecke*: Beamten- und Laufbahnrecht der Lehrer. In: Wolfgang Wünschel/Reinhard Bender/Max Laveuve (Hrsg.): Schule in der Praxis. Essen 1982 ff., Tz. 4.1-4.4.

53a) Zu den Grundrechten im Beamtenverhältnis ausführlich: *Frank Rottmann*: Grundrechte und Rechtsschutz im Beamtenverhältnis. In: Zeitschrift für Beamtenrecht, (1983), S. 77 f.

54) § 82 Landesbeamtengesetz Rheinland-Pfalz.

55) § 63 Abs. 2 Landesbeamtengesetz Rheinland-Pfalz.

56) § 63 Abs. 1 Satz 3 Landesbeamtengesetz Rheinland-Pfalz.

57) Zu dem Grundsatzthema "Verfassungstreue" vgl. etwa die grundlegende Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts. In: Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts, Bd. 39 (1975), S. 336 f.; jüngst wieder: Bundesverwaltungsgericht, Urteil vom 10.5.1984. In: Neue Juristische Wochenschrift, (1985), S. 503 f. (mit Nachweisen aus der Rechtsprechung). Vgl. auch *Martin Kriele/Ernst-Wolfgang Böckenförde*: Gewähr der Verfassungstreue – Eine öffentliche Auseinandersetzung. In: Hans Koschnick

692

(Hrsg.): Der Abschied vom Extremistenbeschluß. Bonn 1979; im übrigen sind Literatur und Rechtsprechung kaum mehr übersehbar, als Hinweis vgl. *Eckhard Jesse*: Streitbare Demokratie. 2. Aufl. Berlin 1981; *Manfred Funke* (Hrsg.): Extremismus im demokratischen Rechtsstaat. Bonn 1978.

58) § 1 Abs. 1 und 2 Schulgesetz Rheinland-Pfalz.

59) § 20 Abs. 1 Satz 1 Schulgesetz Rheinland-Pfalz.

60) Vgl. auch die wegweisende Schrift von *Ekkehart Stein*: Das Recht des Kindes auf Selbstentfaltung in der Schule. Neuwied-Berlin 1967.

61) Auch die Literatur zu den einzelnen Grundrechten kann hier nicht im einzelnen nachgewiesen werden; für die nachfolgenden Darlegungen vgl. allgemein und unter Verzicht auf weitere Nachweise die entsprechenden Grundgesetzkommentare: *Theodor Maunz/Günter Dürig/Roman Herzog/Rupert Scholz*: Grundgesetz, Kommentar, Loseblatt-Werk. München, Stand 1984 (der z.Zt. umfangreichste Kommentar); handlicher: *Ingo von Münch* (Hrsg.): Grundgesetz-Kommentar. München 1985, 3 Bde., Bd. 1, 3. Aufl.; *Bruno Schmidt-Bleibtreu/Franz Klein*: Kommentar zum Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. 6. Aufl. Neuwied-Darmstadt 1983; Kommentar zum Grundgesetz für die Bundsrepublik Deutschland. Neuwied-Darmstadt 1984, Bd. 1 (Reihe "Alternativ-Kommentare"); *Hermann von Mangoldt/Friedrich Klein/Christian Starck*: Das Bonner Grundgesetz, Kommentar. 3. Aufl. München 1985 ff.

62) Etwa §§ 66 Abs. 2, 102, 217 Landesbeamtengesetz Rheinland-Pfalz.

63) Art. 7 Abs. 3 Satz 3 GG.

64) Vgl. etwa biblizistische und fundamentalistische Positionen wie z.B. Wachtturm-Bibel- und Traktatgesellschaft (Hrsg.): Jehovas Zeugen und die Schule. Wiesbaden 1983, S. 28 f.; *dies.* (Hrsg.): Hat sich der Mensch entwickelt, oder ist er erschaffen worden? Wiesbaden 1968.

65) Entscheidungen des Bundesverfassunggerichts, Bd. 52 (1979), S. 223 ff.; vgl. hierzu *Ernst-Wolfgang Böckenförde*: Zum Ende des Schulgebetsstreits. In: Die Öffentliche Verwaltung, (1980), S. 323 ff.; *Christoph Link*: Die Schulgebetsentscheidung des Bundesverfassungsgerichts. In: Juristenzeitung, (1980), S. 546 f.

66) Vgl. hierzu auch *Hans W. Alberts*: Neue Religionen und Beamtenrecht – Sannyasin als Lehrer? In: Neue Zeitschrift für Verwaltungsrecht, (1985), S. 92 ff.

69.3

67) § 103 Landesbeamtengesetz Rheinland-Pfalz; § 25 Urlaubsverordnung Rheinland-Pfalz.

68) Sofern man aus Art. 9 Abs. 3 GG ein Streikrecht entnehmen will.

69) Vgl. etwa *Peter Krause*: Das Recht auf informationelle Selbstbestimmung. In: Juristische Schulung, (1984), S. 268 ff.; *Spiros Simitis*: Die informationelle Selbstbestimmung – Grundbedingung einer verfassungskonformen Informationsordnung. In: Neue Juristische Wochenschrift, (1984), S. 398 ff.; *Frank Hennecke*: Der Begriff der "informationellen Selbstbestimmung" und die Bildung der Bürger. In: U. Bosler/ K. Frey/W. Hosseus/M. Kremer/P. Schermer/H. Wolgast (Hrsg.): Mikroelektronik und neue Medien im Bildungswesen. Kiel 1985, S. 73 ff.

70) Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts, Bd. 65, S. 1 ff. ("Volkszählungsurteil" vom 15.12.1983).

71) Zur "Freiheit der Kunst in staatlichen Institutionen" – im wesentlichen allerdings an den Kunst- und Musikhochschulen – vgl. grundlegend das gleichnamige Werk von *Friedhelm Hufen*. Baden-Baden 1982.

72) § 74 Abs. 1 Nr. 3 Landesbeamtengesetz Rheinland-Pfalz.

73) § 26 Abs. 1 Nr. 1, 32 der Urlaubsverordnung Rheinland-Pfalz, wonach jedenfalls, ohne daß dies ausdrücklich erwähnt wäre, Urlaub für künstlerische Betätigung gewährt werden kann. Es wäre aber nachdenkenswert, ob nicht die einseitige Privilegierung des Sports in § 26 Abs. 1 Nr. 1 der Urlaubsverordnung durch eine Novellierung dieser Verordnung gerade auch zugunsten künstlerischer Tätigkeiten ausgeglichen werden sollte.

Christoph Führ

Die unrealistische Wendung

- Rückblick auf Bildungsreformkonzepte der sechziger Jahre -

Zusammenfassung:

Ausgehend von der sich seit Jahren verstärkenden Akademikerarbeitslosigkeit, die besonders junge Lehrer betrifft, werden Reformvorschläge der Jahre 1959 bis 1965 daraufhin gesichtet, ob sie unrealistische Zielvorstellungen enthielten. Dazu wird z.B. der Vorschlag gerechnet, das Bildungssystem vom Beschäftigungssystem abzukoppeln. In den Rückblick einbezogen werden z.B. die Washingtoner OECD-Konferenz über Wirtschaftswachstum und Ausbau des Erziehungswesens, Pichts Artikelserie über die drohende Bildungskatastrophe und Ralf Dahrendorfs Schrift "Bildung ist Bürgerrecht".

Summary:

Against the background of the unemployment of academically qualified persons, which has been greatly increasing over the past few years and which particularly affects aspirants to the teaching profession, the reform proposals made between 1959 and 1965 are reviewed to examine whether they contained unrealistic objectives. Included in these conceptions was, for example, the proposal to de-couple the education system from the employment market. Reference is made to such examples as the OECD Washingtoner Conference in 1961, Picht's series of articles on the threatening catastrophe in education and Ralf Dahrendorf's book 'Bildung ist Bürgerrecht' (Education is a Citizen's Right).

Akademiker-, vor allem Lehrerarbeitslosigkeit ist seit Jahren ein viel erörtertes Thema. Von dieser traurigen Realität sind viele Zehntausende junger Menschen betroffen. Leider dürfte ihre Zahl in den nächsten Jahren sogar noch wachsen. Dies alles ist mit die Folge einer ohne Blick auf gesellschaftliche, wirtschaftliche und soziale Realitäten betriebenen Expansion der Gymnasien und Universitäten in den sechziger Jahren, also des Versuchs einer "Abkoppelung" des Bildungssystems vom Beschäftigungssystem. So liegt es nahe, auf die Weichenstellungen zurückzublicken, die zu jener "unrealistischen Wendung" führten. Die Problematik, ja mitunter Verwegenheit und Kurzschlüssigkeit damaliger bildungspolitischer Argumente soll herausgearbeitet werden. Verfehlt wäre es jedoch, dem Verfasser deshalb zu unterstellen, es ginge ihm darum, die mit diesen Argumenten eingeleiteten bildungsgeschichtlichen Entwicklungen der letzten beiden Jahrzehnte rückgängig machen zu wollen. Der Autor sieht keineswegs im Bildungswesen der fünfziger Jahre ein "goldenes Zeitalter", meint allerdings, daß mit einem stetigeren, vorsichtigeren Ausbau des Bildungswesens allen Beteiligten und Betroffenen besser gedient gewesen wäre.

Wir greifen im folgenden Argumente einiger Befürworter der expansiven Bildungspolitik auf und beginnen mit Heinrich Roth. Der 1983 verstorbene Göttinger Psychologe war in den sechziger Jahren einflußreiches Mitglied der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats. 1962 proklamierte er für die Bildungsforschung die Notwendigkeit einer "realistischen Wendung".[1] Damals herrschten in der deutschen Erziehungswissenschaft noch weithin geisteswissenschaftliche Forschungsansätze vor, die durch empirisch-sozialwissenschaftliche abgelöst werden sollten. Roths Vorschlag fand ein starkes Echo. Im Gegensatz zu der "realistischen Wendung" forderte er 1965 im Blick auf die Bildungspolitik: "Wir brauchen mehr Abiturienten, auch wenn wir nicht mehr 'brauchen' sollten. Zum Überleben im Konkurrenzkampf zwischen Ost und West brauchten wir die sich schon vollziehende Verdoppelung; um den 'Frieden' zu gewinnen, brauchen wir noch bedeutend mehr; denn um in dieser Richtung weiterzukommen, ist eine Erhöhung des Denk- und Entscheidungsniveaus aller die Mindestvoraussetzung."[2] Übergehen wir hier die Problematik der Einbeziehung des Ost-West-Gegensatzes in die Argumentation ebenso wie die Fragwürdigkeit der Vorstellung, der Frieden könne durch Bildung gewonnen werden. Hervorgehoben sei lediglich die Gefährlichkeit und Leichtfertigkeit des Satzes "Wir brauchen mehr Abiturienten, auch wenn wir nicht mehr 'brauchen' sollten". Aus heutiger Perspektive klingt er geradezu zynisch. Der Roth nahestehende Direktor des Max-Planck-Instituts für Bildungs-

69b

forschung, Hellmut Becker, sprach noch 1972 schlicht von der "Legende vom akademischen Proletariat", räumte jedoch ein, es bestehe kein Zweifel, "daß sich in einer Übergangsperiode ... manch einer als akademischer Proletarier fühlen wird. Aber zu hoffen ist, daß sich sehr schnell immer mehr Menschen als aufgeklärte Bürger verstehen."[3] Schon damals fragte der Verfasser: "Wie lange soll eine solche Übergangsperiode dauern und was werden die betroffenen arbeitslosen Akademiker dazu sagen? Welche sozialen und politischen Folgen wird eine solche Entwicklung haben?"[4]

Einer der schärfsten Kritiker dieser "unrealistischen Wendung" war der damalige Direktor des Hamburger Weltwirtschaftsarchivs, Heinz-Dietrich Ortlieb, der in seinem Buch "Die verantwortungslose Gesellschaft" hart mit den Ansprüchen der Bildungseuphoriker ins Gericht ging. Er schrieb 1971: "Wer zum gegenwärtigen Zeitpunkt eine Bildungsgesellschaft propagiert, muß sich den Vorwurf gefallen lassen, daß er eine neue Ideologie vertritt, die günstigstenfalls nur einer privilegierten Gruppe von Intellektuellen und Halbintellektuellen zugute kommen kann, für die andere das Opfer bringen müssen. Wir sind heute und in absehbarer Zeit noch weit von einer Überflußgesellschaft entfernt, die es gestatten kann, nicht mehr darauf zu achten, wie es um die individuelle und gesellschaftliche Aufwand-Nutzen-Relation der Bildungsinvestitionen, d.h. wie es um den Preis solcher Expansionen bestellt ist."[5] Wir wenden uns nun schwerpunktartig einigen besonders markanten und viel diskutierten Reformkonzepten aus dem Zeitraum von 1959 bis 1965 zu.

1. Zum Rahmenplan des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen

Im Februar 1959 legte der Deutsche Ausschuß, der seit 1953 an der Arbeit war, den wichtigsten und umfassendsten seiner Vorschläge, den Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens, vor.[6] Der Plan führte zu einer intensiven Diskussion und setzte die große Bildungsreform-Debatte mit in Gang. Auf Einzelheiten des Rahmenplans brauchen wir hier nicht näher einzugehen. Von großer Bedeutung für die Debatte war die Ausgangsüberlegung des Rahmenplans, nämlich die Vorstellung, "daß das deutsche Schulwesen den Umwälzungen nicht nachgekommen ist, die in den letzten 50 Jahren Gesellschaft und Staat verändert haben".[7] Diese kühne Behauptung wurde ohne näheren Beleg ausgesprochen. Genauere Bewertungsmaßstäbe der angeblichen

697

Rückständigkeit fehlen. Eine ins einzelne gehende Auseinandersetzung mit dieser These ist hier nicht möglich. Mehr schlagwortartig sei daran erinnert, daß das deutsche Schulwesen am Anfang des Jahrhunderts und selbst in der Zeit der Weimarer Republik "Weltgeltung" genoß. Und hatte man nicht in der Nachkriegszeit sogar immer wieder den Vorwurf erhoben, das Schulwesen habe sich zwischen 1933 und 1945 allzusehr staatlichen und gesellschaftlichen Umwälzungen angepaßt? Die in den fünfziger Jahren sich vollziehenden Entwicklungen im Schulwesen hat der Deutsche Ausschuß wohl schlicht übersehen, so z.B. die wichtige Tatsache, daß erst in der Nachkriegszeit das Realschulwesen, besonders in den süddeutschen Ländern, flächendeckend ausgebaut wurde. Auch der Ausbau des gymnasialen Schulwesens machte in den fünfziger Jahren in der Bundesrepublik große Fortschritte. Zwischen 1952 und 1960 wuchs z.B. die Zahl der Realschüler von 301.000 auf 430.000 (also um 43%), die der Gymnasiasten von 681.000 auf 853.000 (um 25%), während die Zahl der Schüler an allgemeinbildenden Schulen insgesamt von 6,8 auf 6,6 Millionen leicht zurückging.[8] War dieser Ausbau nicht bereits ein Zeichen der Anpassungsfähigkeit des angeblich rückständigen Bildungssystems an die wachsende Nachfrage nach Bildung? Außer Betracht ließ der Deutsche Ausschuß auch die international anerkannte Modernität unseres beruflichen Bildungswesens, in dessen Rahmen ein "Zweiter Bildungsweg" aufgebaut wurde.

Dieses Argument der Rückständigkeit wurde damals ungeprüft von vielen übernommen. Es half, jene Reformkonzepte zu legitimieren, die angeblich das Bildungswesen endlich an die zeitgenössischen gesellschaftlichen Erfordernisse heranführen sollten, in Wirklichkeit aber zu jener unrealistischen Wendung führten, deren Folgen das Bildungswesen heute beeinträchtigen.

2. Zur Washingtoner OECD-Konferenz von 1961 über die Wechselwirkungen von Bildungsplanung und Wirtschaftswachstum

Die Notwendigkeit einer langfristigen, umfassenden, länderübergreifenden Bildungsplanung in der Bundesrepublik Deutschland wurde erstmals einer breiten Öffentlichkeit bewußt, als die Kultusministerkonferenz im Februar 1962 einen Bericht über die Washingtoner OECD-Konferenz vorlegte.[9] Der Konferenzbericht hatte den Titel "Wirtschaftswachstum und Ausbau des Erziehungswesens". Seit Jahren hatte die Organisation for Economic Cooperation and Develop-

ment vor allem Entwicklungsländern bei der Bildungsplanung zu helfen versucht. An der Konferenz, die vom 16.-20. Oktober 1961 stattfand, nahmen hochrangige Vertreter der Bildungs- und Wirtschaftsverwaltungen der Mitgliedsstaaten teil. Der amerikanische Außenminister Dean Rusk hielt die Eröffnungsrede. Dies unterstreicht, daß es sich nicht um eine Allerweltstagung für Fachleute handelte.

Wenn wir uns im folgenden dieser Konferenz näher zuwenden, so deshalb, weil sie den Anstoß für die Aufstellung der Bedarfsfeststellung der Kultusministerkonferenz gab, die im März 1963 veröffentlicht wurde und auf die wir später zu sprechen kommen. Die Konferenz-Papiere und die Bedarfsfeststellung wiederum bildeten die wichtigste Grundlage für Georg Pichts Artikelserie "Die deutsche Bildungskatastrophe".

Die von der Kultusministerkonferenz veröffentlichte Dokumentation über die Washingtoner Tagung wurde eingeleitet durch ein instruktives Vorwort des damaligen Generalsekretärs der Kultusministerkonferenz Kurt Frey. Er schrieb: "Dem deutschen Leser bringen die Konferenz-Dokumente eine ihm ungewohnte Betrachtungsweise nahe, die ... Bildung und Erziehung in bezug zur Wirtschaft setzt. Eine solche Betrachtungsweise, die pädagogische Aspekte zu vernachlässigen scheint, mag uns sogar befremden. Dem Ausland, vor allem den angelsächsischen Ländern, denen seit langem die wissenschaftlichen Ergebnisse moderner Bildungssoziologie und Bildungsökonomie vertrauter sind als uns, ist sie geläufig ... Daß Bildung und Ausbildung des einzelnen seine individuelle Arbeitsleistung beeinflussen, daß daher der Bildungsstand eines Volkes und seine wirtschaftliche und soziale Entwicklung in Beziehung stehen - dies ist offenkundig; wie aber im einzelnen Bildung auf Wirtschaft und Wirtschaft auf Bildung einwirken, bedarf noch mannigfacher Forschungsarbeit, bis gesicherte, anwendbare Erkenntnisse vorliegen." Mit leicht skeptischem Unterton fährt Frey fort: "Dagegen ist es mindestens für den Nichtfachmann in Wirtschaftsfragen neu, daß die heutige Wirtschaftswissenschaft und Wirtschaftspolitik zu Recht den Anspruch erheben, ein stetiges Wirtschaftswachstum gewährleisten zu können, daß die künftige ökonomische und demographische Entwicklung - den Weiterbestand normaler Verhältnisse unterstellt - weitgehend vorausberechenbar geworden ist und daß daher die künftigen quantitativen und qualitativen Anforderungen an den Bildungs- und Ausbildungsstand der Berufstätigen in fünf oder zehn Jahren schon heute im groben ermittelt werden können."[10]

Aus heutiger Perspektive wissen wir, daß jener Anspruch von Wirtschaftswissenschaft und Wirtschaftspolitik kaum zu Recht erhoben wurde, ein stetiges Wirtschaftswachstum gewährleisten zu können.

Wie schwer es im einzelnen war, Entwicklungen im Bildungswesen sachgerecht vorauszuschätzen und zu "planen", werden wir später an mehreren Beispielen sehen.

Im Rahmen der Konferenzdokumentation wurde auch ein Bericht dreier namhafter Professoren veröffentlicht, der den Titel trägt "Ziele für den Ausbau des Erziehungswesens in Europa". Der Bericht wurde verfaßt von Ingvar Svennilson, Professor an der Universität Stockholm und Generalsekretär der OECD, von Professor Friedrich Edding, damals tätig an der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung (dem heutigen Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung) sowie von Professor Lionel Elvin, dem Direktor des Instituts für Erziehung der Londoner Universität. Schon in diesem Bericht findet sich eine These, die Ralf Dahrendorf später aufgreifen und nachhaltig vertreten wird: "Der Zugang zu Bildung und Erziehung wird in zunehmendem Maße als ein Grundrecht aufgefaßt. In einer demokratischen Gesellschaft muß dieses Grundrecht anerkannt werden, auch muß seine Verwirklichung in einem Ausmaß erfolgen, das mit der raschen wirtschaftlichen Entwicklung Schritt hält."[11] Diese Forderung wurde auf dem Hintergrund langanhaltender wirtschaftlicher Expansion und Vollbeschäftigung erhoben. Der auf den ersten Blick überzeugende Gedanke wird in seiner ganzen Problematik deutlich, wenn die "rasche wirtschaftliche Entwicklung" in eine langanhaltende Rezession umschlägt oder in eine Phase übergeht, in der trotz Expansion große Arbeitslosigkeit herrscht. Bezeichnenderweise findet sich an keiner Stelle in der Dokumentation das Stichwort "Arbeitslosigkeit". Planungsoptimismus hinderte damals offensichtlich selbst anerkannte Fachleute daran, den Gedanken an eine mögliche Rezession und Arbeitslosigkeit und ihre Rückwirkungen auf das Bildungssystem mit zum Gegenstand von Überlegungen zu machen. Die logische Folge der erwähnten These wäre nämlich, das Grundrecht auf Bildung bei wirtschaftlichen Rückentwicklungen entsprechend einzuschränken. Hier ist also eine zunächst überzeugend klingende These nicht konsequent zu Ende gedacht worden. Mit Recht betonen die drei Autoren in ihrem Bericht, in der Vergangenheit habe der Zugang zu Bildung und Erziehung nicht jedem Begabten offen gestanden: "Soziale Schranken erzeugten ungerechte Diskriminierungen. Dies bedeutete nicht nur einen Verlust für das Individuum, sondern auch für die Gesellschaft, die unter den modernen Verhältnissen nicht darauf verzichten kann, einen großen Teil ihres Potentials an Arbeitskräften und Begabungen ungenutzt zu lassen ... Die Erkenntnis, daß die Erziehung auch das Wirtschaftswachstum fördert, verbreitet sich immer weiter."[12]

700

Auch dieser Aspekt erwies sich in der Bildungsreform-Debatte von großer Durchschlagskraft. Die im Rahmen der Dokumentation vorgelegten umfänglichen statistischen Übersichten über den relativen Schulbesuch weisen den Rückstand der Bundesrepublik etwa im Vergleich zu Ländern wie USA, Kanada, Schweden und Frankreich deutlich auf. Dieser erstmals publizierte internationale Vergleich förderte die Vorstellung, das deutsche Bildungswesen habe im Unterschied zu anderen Industrienationen mit den gesellschaftlichen Entwicklungen nicht Schritt halten können. Ob diese These und der statistische Nachweis wirklich stichhaltig waren, ist bezeichnenderweise damals nicht näher kritisch untersucht worden. Allerdings hat der Generalsekretär der Kultusministerkonferenz bei der Washingtoner Konferenz in einem Diskussionsbeitrag auf die enormen Leistungen für bauliche Investitionen im Erziehungswesen hingewiesen, die die Länder in der Bundesrepublik Deutschland in den fünfziger Jahren erbrachten. Frey machte damit deutlich, daß es entgegen der Vorstellung, Bildungsplanung lasse sich nur zentralisiert verwirklichen, durchaus Möglichkeiten einer dezentralisiert vorgenommenen Planung und Vorausschätzung auf dem Erziehungssektor gab. Dabei verwies Frey auf die Gefahren, "die in der isoliert vorgenommenen Einrichtung von zentralen Planungsstellen liegen könnten, wenn die regionalen staatlichen Behörden nicht von vorneherein und in jedem Stadium an einer solchen Planung beteiligt seien. Allzu leicht ziehe schließlich auch eine zentrale Planung eine Verschiebung der Verantwortlichkeiten nach sich".[13]

Schließlich sei als wichtiges Ergebnis der OECD-Konferenz hervorgehoben, daß sich die Überzeugung durchsetzte, der Ausbau des Erziehungswesens in den sechziger Jahren müsse sich auf die höhere Schule und die Hochschule konzentrieren. Die drei Sachverständigen, Svennilson, Edding und Elvin, stellten fest: "Das nächste Jahrzehnt wird Zeuge eines großen Durchbruchs auf diesen beiden Gebieten in den meisten europäischen Ländern sein."[14] Diese Voraussage war zutreffend. Die dahinter stehende Überlegung, daß durch den Ausbau automatisch auch das Wirtschaftswachstum gefördert werde, erwies sich hingegen nicht als stichhaltig.

Die Publikation der Konferenz-Dokumentation durch die KMK im Februar 1962 hatte eine nachhaltige bildungspolitische Wirkung. Zu den bildungspolitischen Konsequenzen zählte auch der Beschluß der Kultusministerkonferenz, eine Bedarfsfeststellung in Angriff zu nehmen.

701

3. Zur Bedarfsfeststellung der Kultusministerkonferenz 1961/1970

Im März 1963 veröffentlichte die Kultusministerkonferenz erstmals eine umfassende Bedarfsfeststellung für Schulwesen, Lehrerbildung, Wissenschaft und Forschung, Kunst und Kulturpflege für den Zeitraum bis 1970.[15] Wir beziehen sie hier in unsere Betrachtungen ein, einmal, weil an ihr gezeigt werden kann, wie schwer es war, die Entwicklungen realistisch vorauszuschätzen, zum anderen, weil sie zum Hintergrundmaterial von Georg Pichts Artikelserie über die drohende Bildungskatastrophe gehört.

Die Bedarfsfeststellung von 1963 verstand sich nicht als Planung im dirigistischen Sinne, sondern versuchte, die künftige Nachfrage nach Schul- und Studienplätzen als Grundlage für den weiteren Ausbau des Erziehungswesens und den dadurch entstehenden Personal- und Finanzbedarf vorauszuschätzen. Die Kultusministerkonferenz umriß die großen sachlichen Aufgaben, die in den sechziger Jahren zu lösen waren. Dazu gehörten insbesondere:

- die allgemeine Einführung des 9. Schuljahres,
- der Ausbau der Realschulen und Gymnasien,
- die Reform der Oberstufe der Gymnasien,
- der Ausbau des beruflichen Schulwesens und des Zweiten Bildungsweges,
- die Gewinnung eines ausreichenden Lehrernachwuchses und der Ausbau der Pädagogischen Hochschulen,
- der Ausbau der bestehenden wissenschaftlichen Hochschulen gemäß den Empfehlungen des Wissenschaftsrates,
- die Neugründung von Universitäten, Technischen Hochschulen und Medizinischen Akademien,
- der Ausbau der Erwachsenenbildungseinrichtungen.

Die Schulbedarfsfeststellung beruhte teilweise auf den vorliegenden Ausbauplänen der Länder. Die Kultusministerkonferenz legte zwei Maßstäbe der Vorausschätzung des Personal- und Finanzbedarfs für das Bundesgebiet bis 1970 zugrunde: Zielwerte und Mittelwerte. Beide Male handelte es sich um Werte für die Relationen: Schüler je Klasse und Lehrer je Klasse. Die Zielwerte stellten Meßzahlen dar, die pädagogisch wünschenswert und als praktische Zielsetzung nicht unrealistisch waren, während die Meßzahlen der Mittelwerte bereits 1963 in einigen Ländern erreicht waren und in allen Ländern bis 1970 erreicht werden sollten. Als Beispiele seien einige Zielwerte und Mittelwerte gegenübergestellt:

702

	Klassenfrequenz 1967 - 1970	Lehrer je Klasse 1967 - 1970
Volksschulen:		
Zielwert	30	1,3
Mittelwert	33	1,15
Realschulen:		
Zielwert	26	1,7
Mittelwert	30	1,5
Gymnasien:		
Zielwert	20	1,9
Mittelwert	24	1,7

Grundlage der Schulbedarfsfeststellung war die Ermittlung der Schülerzahl in den einzelnen Schularten. Der für 1970 vorausgeschätzte Schülerbestand ergab sich aus zwei Faktoren: Aus der demographischen Entwicklung und aus dem verstärkten Trend zum Besuch weiterführender Schulen, also der Realschulen und Gymnasien. Die Kultusministerien hatten in ihren Ländern jeweils aufgrund ihrer bisherigen Erfahrung zu ermitteln versucht, wie stark dieser Trend sich auswirken würde. Praktisch handelte es sich also um eine Fortschreibung der in den Jahren zuvor beobachteten Entwicklungen.

Bei ihrer Veröffentlichung 1963 wurde die Bedarfsfeststellung vielfach wegen der angeblich überhöhten Vorausschätzung der Schüler- und Lehrerzahlen und wegen des für den Ausbau des Bildungswesens erforderlichen Finanzbedarfs kritisiert. In Wirklichkeit wurde sie schnell vom Gang der Ereignisse überholt. Lagen doch die Schülerbestände 1970 bei Realschulen, Gymnasien und Sonderschulen weit höher als 1963 vorausgeschätzt; hingegen bei Grund- und Hauptschulen sowie bei Berufsschulen niedriger[16]:

70.3

Schularten	Geschätzter Bestand für 1970	Tatsächlicher Bestand 1970
Grund- und Hauptschulen	6.566.197	6.342.468
Realschulen	627.706	865.617
Gymnasien	954.344	1.371.576
Sonderschulen	210.649	321.585
Berufsschulen	1.925.916	1.603.663

So ist die Bedarfsfeststellung ein Beleg dafür, wie wenig es selbst Fachleuten gelang - vielleicht sogar gelingen konnte , die Entwicklungen einigermaßen zutreffend vorauszuschätzen; z.B. wurde nach 1963 der expansive Trend beim Ausbau der Realschulen und Gymnasien zusätzlich verstärkt durch eine umfassende Strategie der Bildungswerbung in den Medien und durch bildungspolitische Maßnahmen zur Erschließung standortferner Gebiete.

Auch der Finanzbedarf für den Ausbau wurde erheblich zu niedrig angesetzt. 1963 wurde zunächst der Finanzbedarf für utopisch gehalten, der im Zeitraum bis 1970 je nach Zuständigkeit gemeinsam von den Ländern und Gemeinden oder von den Ländern weitgehend allein zu decken war. Die Vorausschätzung des Finanzbedarfs ging von den Besoldungs- und Vergütungssätzen sowie dem Preisniveau des Jahres 1961 aus, berücksichtigte also künftige Preissteigerungen nicht. Lagen die Ausgaben der Länder und Gemeinden für Schulen, Lehrerbildung, Wissenschaft und Forschung, Kunst und Kulturpflege 1961 bei DM 9,03 Milliarden, so wurden für 1970 rd. DM 20 Milliarden vorausgeschätzt. Diese Summe wurde dann erheblich überschritten. Schon 1968 erreichten die Kulturausgaben insgesamt einen Betrag von DM 21,3 Milliarden. 1970 lagen sie bei DM 28,3 Milliarden.[17]

Obschon die Bedarfsfeststellung vor allem in den überregionalen Zeitungen und in den Landtagsdebatten ein starkes Echo fand, ging die öffentliche Meinung bald über sie hinweg. Dies änderte sich erst, als Georg Picht die Bedarfsfeststellung seiner Artikelserie über die drohende Bildungskatastrophe mit zugrunde legte.

4. Zu Georg Pichts Artikelserie "Die deutsche Bildungskatastrophe"

Pichts Artikelserie begann, am 31. Januar 1964 in der protestantisch-konservativen Wochenzeitung "Christ und Welt" zu erscheinen. Der Chefredakteur dieses Blattes, Giselher Wirsing, kündigte die Serie mit einem Leitartikel unter der Rubrik an: "Dunkel über der pädagogischen Provinz. Unser Bildungsnotstand". Über das deutsche Bildungssystem und seine Mängel reden, heiße, sich über die Gesamtsituation Deutschlands in der modernen Welt klar werden. Dies sei die Absicht von Pichts Darstellung. "Wir gehen also davon aus, daß keine deutsche Generation der nachfolgenden ein relativ so geringes geistiges Kapital hinterlassen hat wie die gegenwärtige. Unser noch vorhandenes reiches Bildungskapital hat die wirtschaftliche Überwindung der dunkelsten Katastrophe der deutschen Geschichte möglich gemacht ... Warum ist unser Bildungswesen - gemessen an der technischen Entwicklung - so erschreckend zurückgeblieben? ... Unser Bildungssystem entspricht nicht den Wandlungen eines hochindustriellen Wirtschaftssystems."[18] Hier stoßen wir also in zugespitzter Form auf das durch den Deutschen Ausschuß abgesegnete Argument von der Rückständigkeit unseres Bildungssystems. Im übrigen reiht Wirsing Behauptung an Behauptung und beginnt schlicht: "Wir gehen also davon aus ..."Ob alle diese Annahmen zutreffend waren, wird nicht erörtert.

Picht (1913-1982) - bis dahin bildungspolitisch kaum hervorgetreten - arbeitete nach dem Studium der klassischen Philologie und Philosophie, das er mit der Promotion abschloß, als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Kirchenväter-Kommission der preußischen Akademie der Wissenschaften, leitete von 1946 bis 1956 die Privatschule Birklehof im Schwarzwald und war von 1953 bis 1963 Mitglied des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen. Seit 1958 war er Leiter der Forschungsstätte der Evangelischen Studiengemeinschaft in Heidelberg, die von der Evangelischen Kirche in Deutschland getragen wird. Von 1964 bis 1978 lehrte er als Religionsphilosoph an der Universität Heidelberg.

Picht beschwor in der Artikelserie, die später auch als Sonderdruck, Buch und Taschenbuch in unterschiedlichen Ausgaben erschien, die seiner Überzeugung nach drohende deutsche Bildungskatastrophe mit wirksamer Rhetorik: "Es steht uns ein Bildungsnotstand bevor, den sich nur wenige vorstellen können. Bildungsnotstand heißt wirtschaftlicher Notstand ... Wenn das Bildungswesen versagt, ist die ganze Gesellschaft in ihrem Bestand bedroht."[19] Wiederholt spricht er von unserem "vom Ruin bedrohten Bildungswe-

705

sen".[20] "Notstände, die im Bildungswesen herrschen, vergiften das Leben des ganzen Volkes."[21] Noch sei es möglich zu verhindern, daß die Bildungskatastrophe in ihrer vollen Gewalt über uns hereinbreche. Die Regierung und die Parlamente aber müßten jetzt handeln: "Tun sie es nicht, so steht schon heute fest, wer für den dritten großen Zusammenbruch der deutschen Geschichte in diesem Jahrhundert verantwortlich ist."[22] Apokalyptische Visionen treten also an die Stelle sachgerechter Analysen. Picht stellt die von ihm proklamierte angeblich bevorstehende Bildungskatastrophe gleichrangig neben "die großen Zusammenbrüche", also den Ausgang der beiden Weltkriege. Dies ist ein in den Dimensionen unsachlicher, ja ungeheuerlicher und unhaltbarer Vergleich. Pichts Argumentation zielte also auf eine emotionale Tiefenschicht deutscher Verunsicherung. Ihm ging es darum, mit Hilfe von Zukunftsangst seine bildungspolitische "Botschaft" unter die Leute zu bringen.

Picht stützte sich auf Studien der OECD, eine viel beachtete Untersuchung von Friedrich Edding und Roderich von Carnap, in der ein Ländervergleich des mittleren Bildungswesens in der Bundesrepublik vorgelegt wurde[23], vor allem aber auf die Bedarfsfeststellung der Kultusministerkonferenz von 1963. Aus den statistischen Daten zog Picht den Schluß, das Erziehungs- und Bildungswesen der Bundesrepublik sei bei weitem nicht in der Lage, den Bedarf unserer Gesellschaft an qualifizierten Nachwuchskräften zu decken und den durchschnittlichen Bildungsstand unseres Volkes auf einem Niveau zu halten, das dem Standard des 20. Jahrhunderts entspräche. Die Zahl der Abiturienten müsse mindestens verdoppelt, die der Akademiker erheblich gesteigert werden, "wenn Westdeutschland im Zuge der Entwicklung der wissenschaftlichen Zivilisation nicht unter die Räder kommen soll. Wir brauchen eine riesige Vermehrung der Quantitäten auf den höheren Ausbildungsstufen".[24]

Verantwortlich für die negative Entwicklung macht Picht das "System unserer Kulturverwaltung"[25], das falsch konstruiert sei. Wie sich aus einem mehrfachen Briefwechsel zwischen Picht und Kurt Frey von Ende 1963 und Anfang 1964 ergibt, versuchte der Generalsekretär der Kultusministerkonferenz vergeblich, Picht mit überzeugenden Argumenten an die bildungspolitischen Realitäten unseres Bildungsföderalismus' heranzuführen. Picht hingegen vertrat die Auffassung, "eine so gigantische Aufgabe"[26] lasse sich in dem politischen und administrativen Rahmen, in dem sich unsere Kulturpolitik bisher bewege, nicht lösen. Drei Maßnahmen seien notwendig:

- ein Finanzausgleich im Sinne einer Notstandsplanung zwischen Bund und Ländern,

- eine Bekämpfung des Lehrermangels und
- ein Notstandsprogramm mit Hilfe des Bundes.

Binnen zehn Jahren sollen das ländliche Schulwesen modernisiert, die Zahl der Abiturienten verdoppelt und die nötigen Lehrer ausgebildet werden. Im Zentrum steht Pichts These: Das Kardinalproblem sei die Vermehrung der Abiturientenzahl. In breitem Umfang sollten Aufbauzüge an Volksschulen und Realschulen entwickelt werden; so könnte der Zweite Bildungsweg zum Normalweg werden.

Pichts Behauptung, unser Bildungswesen sei damals funktionsunfähig gewesen, war eine Fehldiagnose. Offensichtlich hat Picht die Entwicklungstrends im Schulwesen der fünfziger Jahre nicht wahrgenommen. Bereits zwischen 1952 und 1962 vollzog sich in der Bundesrepublik Deutschland eine Verdoppelung der Abiturientenzahl und eine erhebliche Ausweitung des mittleren und höheren Bildungswesens. Die Expansion des Bildungswesens, die Picht forderte, zeichnete sich längst deutlich ab. Pichts Hauptziel, eine Verdoppelung der Abiturientenzahl binnen eines Jahrzehnts, wurde übrigens tatsächlich erreicht: 1963 hatten wir rd. 61.000 Abiturienten, 1973 148.300, darunter 39.000 Absolventen mit Fachhochschulreife. Der Vorschlag, den Zweiten Bildungsweg zum Normalweg zur Hochschulreife zu machen, erwies sich als unrealistisch.

In der Öffentlichkeit hatte besonders Pichts mehrfacher Hinweis auf Frankreich durchschlagende Wirkung. Frankreich bilde "trotz kleinerer Bevölkerungszahl fast dreimal so viele Abiturienten" aus wie die Bundesrepublik.[27] Picht hielt die Prognose des französischen Soziologen Alfred Sauvy für überzeugend, daß Frankreich im Jahr 1970 das Zentrum von Europa sein werde. Hingegen werde die Bundesrepublik in naher Zukunft wegen der Rückständigkeit ihres Bildungswesens auch wirtschaftlich und politisch nur noch eine untergeordnete Rolle spielen können. Auch diese Prognose war falsch. Giselher Wirsing hatte in seinem die Artikelserie Pichts einführenden Leitartikel betont, "daß wir jetzt vor allem auch gegenüber unserem französischen Nachbarn in einen Rückstand geraten sind, den sich der Bund und die Kultusminister nur verschämt einzugestehen getrauen ... Welche Wirkungen das auf unsere wirtschaftliche und politische Gesamtsituation haben wird, kann man sich ausmalen".[28] In der Massenpresse wurde diese Argumentation auf das Schlagwort gebracht: Sind Deutsche dümmer als Franzosen? Hier berührten Picht und Wirsing eine emotionale Tiefenschicht des deutsch-französischen Verhältnisses. Daß die Prognose in die Irre ging, bedarf keiner Unterstreichung.

Wer also von Pichts Darstellung eine präzise Analyse der Sachverhalte erwartete, sah sich getäuscht. Picht ging es um eine Anklage. Unter den politischen Neuerungen, die Picht forderte, stand ein Notstandsprogramm mit an erster Stelle. Um dieses Programm zu verwirklichen, forderte Picht eine besondere Planungskompetenz für die Bundesregierung, die von der traditionellen Gesetzgebungs- und Verwaltungskompetenz abgehoben werden sollte. Picht vertrat die These, im Blick auf die Planungskompetenz finde sich eine Lücke im Grundgesetz. Deshalb bedürfe es nicht einmal der Änderung des Grundgesetzes, um eine zentrale Stelle für Bildungsplanung zu errichten. Diese Lückentheorie war jedoch keineswegs stichhaltig. Picht übersah, daß nach deutschem Staatsrecht die Gesetzgebungs- und Verwaltungskompetenz die Planungskompetenz mit einschließen. Pichts Vorschlag einer zentralen Planungsinstanz mußte die Kulturautonomie der Länder berühren. Was Picht wollte, lief praktisch auf eine Umgehung des Grundgesetzes mit dem Ziel hinaus, die kulturpolitischen Kompetenzen neu zu verteilen. Hier stellt sich die Frage: Wurde der angeblich drohende Zusammenbruch des Bildungswesens, der Zusammenbruch von Wirtschaft und Gesellschaft deshalb an die Wand gemalt, um so den Weg für eine zentralistische Planungsinstanz - nach französischem Vorbild! - zu ebnen?

Pichts Artikelserie führte im Frühjahr 1964 zu einer breiten bildungspolitischen Diskussion in der Bundesrepublik. Debatten in den Landtagen, im Bundestag, auch die Beratungen der Kultusministerkonferenz standen im Banne von Pichts Thesen. Die programmatische Erklärung der Kultusministerkonferenz aus Anlaß ihrer 100. Plenarsitzung im März 1964 in Berlin legt davon Zeugnis ab.

Von dem großen Aufsehen der Artikelserie zeugen auch zahllose Leserbriefe. Die Redaktion von "Christ und Welt" kommentierte: "Die Zahl der uns zugegangenen Leserbriefe ist Legion."[29] Die Mehrzahl der veröffentlichten Leserbriefe zeigte sich von Pichts Warn- und Mahnrufen tief beeindruckt. So schrieb z.B. die damalige bayerische Landtagsabgeordnete Dr. Hildegard Hamm-Brücher im Blick auf die Schulpolitik der Länder: "Um es einmal ganz, ganz bitter und herausfordernd zu formulieren: Kein schulpolitischer 'Morgenthau-Plan' hätte sich den schleichenden Ruin unseres einst so blühenden Schul- und Bildungswesens erfolgversprechender ersinnen können."[30] Daß es sich hier um eine maßlose Übertreibung, einen haarsträubenden Vergleich handelt, braucht wohl nicht besonders begründet zu werden.

Oder eine andere Stimme: "Ihre Artikelserie ... nimmt mir den letzten Glauben daran, daß aus der bundesdeutschen Demokratie noch etwas werden könnte. Dem Ausverkauf aller Dinge, die einmal zum

70s

Gedanken einer deutschen Nation gehörten, ist nun auch noch die Bankrotterklärung des deutschen Bildungswesens gefolgt."[31] Ein anderer Leser schreibt: "Nur mit tiefer Beschämung kann man den Bericht über die bundesdeutsche Schulsituation lesen!"[32]

Unter den kritischen Stimmen, die zu Wort kamen, seien die Fragen zitiert, die der Essener Oberstudiendirektor Dr. Werner Zimmermann aufwarf und deren Berechtigung auch aus heutiger Sicht nicht abzuweisen ist.

"1. Wie ist diese Forderung (nach Verdoppelung der Abiturientenzahl) mit der bislang noch bei uns gültigen Grundauffassung vom Wesen der Bildung und des Menschen vereinbar, wonach das Ziel der Bildung nicht die Erfüllung einer von außen gesetzten quantitativen Norm sein sollte, sondern die innere Formung des jungen Menschen durch die Begegnung mit wesentlichen, zum Welt- und Selbstverständnis führenden Gegenständen?

2. ... Muß man nicht die Sorge haben, daß bei einer bedenkenlosen Steigerung der Abiturientenzahlen die Gefahr eines akademischen Proletariats heraufbeschworen wird?

3. Ist Herr Picht der Meinung, daß sich die Zahl der Abiturienten unbegrenzt erhöhen läßt, ohne das Bildungsniveau empfindlich zu senken? Ist ihm die Auffassung vieler, wenn nicht der meisten Hochschullehrer unbekannt, die nicht mehr, sondern besser qualifizierte Abiturienten fordern?

4. Wie kann die Universität die doppelte Zahl von Studenten ausbilden, nachdem sie schon jetzt derart überfüllt ist, daß ein normales Studium oft nicht mehr betrieben werden kann?"[33]

Zimmermann empfahl statt der Verdoppelung der Abiturientenzahl den Ausbau und die Aufwertung des Real- und Fachschulwesens, die Verbesserung der Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen für die Lehrer der höheren Schulen, die Vermehrung der Übergangsmöglichkeiten zwischen den verschiedenen Schulformen und den Abbau des Berechtigungswesens.

Rund ein Jahrzehnt später sah sich Picht als Hauptschuldiger für die "Überproduktion von Abiturienten" auf die Anklagebank gesetzt und reagierte darauf im Juli 1973 bei dem Symposion "Bildungskatastrophe - Ergebnis einer Prognose", das die Evangelische Akademie Tutzing veranstaltete.[34] Picht ging zum Gegenangriff über mit der radikalen bildungspolitischen Kampfansage: "Vom Bildungsnot-

709

stand zum Notstand der Bildungspolitik." Mit prophetischer Attitüde erklärte Picht, der Zeitpunkt sei gekommen, wo es wieder sinnvoll werde, gewisse Sachverhalte klarzustellen, die niemand wahrhaben wolle. Er habe der Bildungspolitik vor allem deshalb den Rükken gekehrt, weil er zu dem Ergebnis gelangte, daß eine Neuordnung der Schulen und Hochschulen erst möglich werde, wenn der Bund eine Rahmenkompetenz erhalte. Der Kulturföderalismus sei gescheitert. Eine konstruktive Bildungspolitik sei in der gegenwärtigen Verfassung der Bundesrepublik nicht möglich. Längst sei er zu der Überzeugung gelangt, daß die gesamte Struktur unseres Bildungssystems - sein dreigliedriger Stufenaufbau, die Trennung von Berufsbildung und Allgemeinbildung, die Verkoppelung der Zeugnisse mit einem Berechtigungswesen, das die klassische Struktur der Gesellschaft des 19. Jahrhunderts zementiere, die Vernachlässigung der Erwachsenenbildung und ein durch nichts mehr gedeckter Bildungsbegriff - den gesellschaftlichen Realitäten und der geistigen Lage des 20. Jahrhunderts nicht mehr entspreche. Unser Bildungssystem verhindere die Herstellung der Chancengleichheit - genau zu diesem Zweck sei es nämlich im 19. Jahrhundert erfunden worden. Der Grundfehler unseres bürokratischen Bildungswesens bestehe in dem Zwang, die Lebenschancen ausschließlich unter der Perspektive der Aufstiegschancen zu betrachten. "Aufstieg" sei ein Begriff der bourgeoisen Klassengesellschaft: "Deshalb muß eine Gesellschaft, die Gleichheit der Bildungschancen fordert, eine Erweiterung der Spielräume für die Entfaltung jedes einzelnen verlangen; sie muß jedem die Möglichkeit eröffnen, die Ungunst seiner Startbedingungen in späteren Lebensphasen auszugleichen. Das ließe sich erreichen, wenn

1. das Bildungswesen vom Laufbahnsystem abgekettet wird,
2. die nur durch das Berechtigungswesen legitimierte bürokratische Reglementierung der Bildungsgänge abgeschafft wird ..."[35]

Pichts Vorschläge tragen eindeutig einen bildungsutopischen Charakter. Bildungspolitische Realitäten werden ausgeblendet. Wer z.B. das Berechtigungswesen abschaffen und das Bildungssystem vom Laufbahnsystem trennen will, muß klar sagen, was er an dessen Stelle setzen will.

710

5. Zu Ralf Dahrendorf: Bildung ist Bürgerrecht

Ende des Jahres 1965, anderthalb Jahre nach Pichts Kassandra-Ruf, veröffentlichte Ralf Dahrendorf sein Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik als Zeit-Buch des Nannen-Verlags.[36] Dahrendorf, damals Ordinarius an der Universität Tübingen, hatte sich bereits einen Namen als profilierter Soziologe der jüngeren Generation gemacht.

Dahrendorf setzte sich auch mit Pichts Argumenten auseinander. Picht argumentiere zumal vom Lehrerbedarf her und mache Bedarfsprognosen zur Grundlage seiner Forderungen. Nach Dahrendorf hingegen sind Bedarfsprognosen "ein allzu schwankender Boden".[37] Um den Bedarf an Akademikern oder Abiturienten zu bestimmen, müßte man Entwicklungen kennen, deren Merkmal gerade ihre Offenheit sei. So könne das Bedarfsargument weder eine aktive Bildungspolitik begründen, noch gegen sie ins Feld geführt werden. Die überzeugende Begründung einer aktiven Bildungspolitik sieht Dahrendorf "nur in Anknüpfung an den Gedanken eines Bürgerrechts auf Bildung",[38] der - wie wir sahen -schon durch die OECD-Konferenz von Washington 1961 zur Diskussion gestellt wurde.

Dahrendorf betont drei Aspekte des Bürgerrechts auf Bildung:

- Bürgerrecht auf Bildung als soziales Grundrecht,
- Bürgerrecht auf Bildung als Chancengleichheit,
- Bürgerrecht auf Bildung als aktive Bildungspolitik, die dieses Bürgerrecht verwirklicht.

Rechtliche Chancengleichheit bleibe eine Fiktion, wenn Menschen aufgrund ihrer sozialen Verflechtungen und Verpflichtungen nicht in der Lage seien, von ihren Rechten Gebrauch zu machen: "Das Recht aller Bürger auf Bildung nach ihren Fähigkeiten bliebe daher unvollständig ohne das Zerbrechen aller ungefragten Bindungen, also dem Schritt in eine moderne Welt aufgeklärter Rationalität."[39] Wie oft in der europäischen Geistes- und Sozialgeschichte, wird somit die Soziologie zum Schrittmacher radikaler Aufklärung. Dieser Satz Dahrendorfs kann so verstanden werden, daß dem "Zerbrechen aller ungefragten Bindungen" gewissermaßen Modernität als selbstverständliches Ergebnis folgt. Wir wissen heute, daß diese These nicht sachgerecht war, weil die ungewollten Nebenwirkungen jenes "Zerbrechens" nicht berücksichtigt wurden. Zu diesen ungewollten Nebenwirkungen könnte man z.B. die heutige Orientierungskrise vieler Jugendlicher rechnen.

Doch zurück zu Dahrendorfs Thesen. Das Reservoir einer expansiven Bildungspolitik sah Dahrendorf in jenen sozialen Gruppen, die seiner Ansicht nach bei der Entwicklung effektiver Bürgerrechte bisher zu kurz gekommen seien: Landkindern, Arbeiterkindern, Mädchen und, mit erheblichen Einschränkungen, katholischen Kindern. Immer wieder kommt Dahrendorf auf den angeblichen gesellschaftlichen Modernitätsrückstand der Bundesrepublik zu sprechen, dem Fehlen einer Bildungsmotivation in den erwähnten sozialen Schichten. Um jenes Bürgerrecht auf Bildung zu garantieren, reiche auch die beste Verfassung nicht aus: "Darum begründet das Prinzip des Bürgerrechtes auf Bildung eine aktive Bildungspolitik. Aktive Bildungspolitik zur Verwirklichung der Bürgerrechte ist die große Aufgabe der inneren Politik in Deutschland."[40] Um dies zu belegen, greift Dahrendorf zu einem großen, ja pathetischen Vergleich: "Der Bildungspolitik stellt sich bei uns das deutsche Problem der civil rights, das dem der faktischen Befreiung der Farbigen in den Vereinigten Staaten an Pathos und Bedeutung nicht nachsteht."[41] Hier ist einzuwenden: Wo gab es Mitte der sechziger Jahre in der Bundesrepublik Deutschland eine Bevölkerungsgruppe, die, den Farbigen in den USA vergleichbar, einer Befreiung bedurfte? Heißt dies nicht, von abstrakten Bildungsmaßstäben her bestimmte Bevölkerungsgruppen als "unfrei" und somit der Befreiung durch Bildung bedürftig erklären? Wird die Bedeutung der Bildung nicht weit überschätzt?

Von ähnlichem Pathos getragen ist Dahrendorfs These: "Mit der Bereitschaft zu einer Bildungspolitik für die Verwirklichung des Rechts auf Teilnahme aller Bürger an der Bildung entscheidet sich für Deutschland mit dem Weg in die Modernität auch der in die Freiheit."[42] Ist nicht der Weg in die Modernität wie der in die Freiheit längst durch das Grundgesetz von 1949 und die Länderverfassungen vorgezeichnet und garantiert?

An vorderster Stelle unter den Zielen der aktiven Bildungspolitik steht bei Dahrendorf - wie bei Picht - die Erhöhung der Abiturientenzahl: "Der wichtigste Index aber und insofern das symbolische Ziel jeder Politik der Expansion des Bildungswesens liegt in der Erhöhung der Abiturientenzahlen."[43] Bezeichnenderweise wird das berufliche Bildungswesen aus der "aktiven Bildungspolitik" hier ausgeklammert.

Das "Bürgerrecht auf Bildung" reicht nach Ansicht Dahrendorfs noch in die Sphäre der Universitäten hinein. Die deutschen Hochschulen könnten eine "erhebliche Erhöhung der Studentenzahlen"[44] vertragen, wenn sie sich in ihrer inneren Organisation darauf ein-

stellten. Das war leicht gesagt! Verkannte nicht auch hier Dahrendorf das Ausmaß der Probleme und der Folgewirkungen der von ihm geforderten Zielsetzungen?

Andererseits ist nicht von der Hand zu weisen, daß Dahrendorf zumindest gewisse Folgen der von ihm geforderten Bildungspolitik in den Blick nahm. Denn er schreibt: "Was aber sollen die neuen Abiturienten tun, wenn sie das Gymnasium hinter sich haben? Hier stoßen wir auf die dritte These, die einer aktiven Bildungspolitik der Expansion durch Reform gerne entgegengehalten wird. Auch diese These operiert mit der Drohung eines bösen Schlagworts, nämlich mit dem 'akademischen Proletariat' ... der Abiturient, der ... keine seiner Ausbildung angemessene Stellung findet, ist, wie manche meinen, eine Belastung für die Gesellschaft, ein Element der Unruhe, das sich auch politisch auswirkt. Er wird als einzelner nicht glücklicher und hindert durch seine Unbefriedigtheit zugleich die Entwicklung der freien Gesellschaft ... Dafür, daß es so etwas wie einen 'unbefriedigten Akademikerkomplex' gibt, liefert die Zahl der arbeitslosen Akademiker unter den Nationalsozialisten vor 1933 nur ein extremes, aber nicht das einzige Beispiel".[45] So muß Dahrendorf zugeben: "Es ist schlimm, wenn hochqualifizierte Menschen keine Arbeit finden, und schlimm genug, wenn ihnen die Arbeit, die sie finden, unangemessen vorkommt ... Trotz solcher Verdächte gibt es jedoch einige Argumente gegen die These vom drohenden 'akademischen Proletariat'."[46] Nach Dahrendorf bringt die Expansion selbst Veränderungen im Erwartungshorizont derer mit sich, die höhere Bildungsabschlüsse erreichen: "Die Verdoppelung der Abiturientenquoten kann nicht ohne Rückwirkungen auf das Selbstbild der Abiturienten bleiben ... Jenes Elitebewußtsein, das einzelne Gegner einer aktiven Bildungspolitik hervorkehren, hat bei jährlich 50.000 Abiturienten bereits seinen Sinn verloren und wird ihn bei 100.000 im Jahr vollends verlieren."[47] Lassen wir die Frage offen, ob 1965 die Abiturienten in der Bundesrepublik noch vom "Elitebewußtsein" geprägt waren und ob und wie sich das Selbstbild der Abiturienten in den letzten zwei Jahrzehnten gewandelt hat. Dies bedürfte genauer empirischer Untersuchungen. Festzuhalten ist, daß Dahrendorf mögliche Einwände - wie die Drohung mit dem "akademischen Proletariat" oder einem "unbefriedigten Akademikerkomplex" - ins Positive zu wenden sucht, indem er sie in Beziehung zu jenen früher elitär geprägten Abiturienten und Akademikern setzt. Dahrendorf hofft auf Veränderungen im Erwartungshorizont bei denen, die des "Bürgerrechtes auf Bildung" teilhaftig wurden. Davon zeugt auch die folgende, doch wohl bildungsutopische Vorstellung Dahrendorfs, die Verkürzung der Arbeitszeit versetze mehr und mehr Menschen in

713

die Lage, ihre verdrängten Talente zu entwickeln, "also - um mit Marx zu sprechen - heute dies, morgen jenes zu tun, morgens zu jagen, nachmittags zu fischen, abends Viehzucht zu treiben, nach dem Essen zu kritisieren, wo ich gerade Lust habe".[48] Kündigt sich hier nicht bereits jene "alternative Lebenswelt" an, von der heutzutage viele Abiturienten und Studenten durchdrungen sind und die sie zu praktizieren suchen, da ihnen Arbeit und Mitarbeit in unserer Gesellschaft schwer möglich sind oder sinnlos erscheinen?

Hinter der Proklamation "Bildung ist Bürgerrecht" steht bei Dahrendorf die politische Überzeugung, die Wahrnehmung politischer Rechte und Pflichten und die Teilnahme am öffentlichen Leben hänge heute ausschließlich vom Bildungsstand ab. Hier stellt sich die Frage, ob damit die Rolle der Bildung nicht überschätzt wird. Machen Entwicklungen der jüngsten Zeit nicht deutlich, daß ein formal hoher Bildungsstand keineswegs zur Verbesserung politischer Kultur führt und keineswegs die Teilnahme am öffentlichen Leben oder die Ausübung demokratischer Freiheit garantiert. Wer meint, daß die Wahrnehmung politischer Rechte und Pflichten erst bei einem Bildungsstand etwa des Abiturs gesichert erscheint, teilt damit unsere Gesellschaft in eine Zwei-Klassen-Gesellschaft, macht aus einem angeblichen Bildungsprivileg ein politisches Privileg, begründet als "Schritt in eine moderne Welt aufgeklärter Rationalität". Wurden damit Haupt- und Realschulabsolventen sowie Absolventen beruflicher Bildungsgänge nicht von vornherein zu "unmodernen" gesellschaftlichen Relikten eines "verfehlten" Bildungssystems?

Wir blickten aus dem Abstand von zwei Jahrzehnten auf einige für Bildungsreform-Konzepte der sechziger Jahre zentrale Argumente zurück. Grundschriften der damaligen Bildungsreform wurden kritisch gesichtet. Die Überzeugungskraft der zitierten Argumente in der Öffentlichkeit war damals enorm. Sie halfen, die größte Expansion in die Wege zu leiten, die unser Bildungswesen bis dahin durchlief. Freilich zeigte sich bald, daß damit wohl mehr neue Probleme aufgeworfen, als alte gelöst wurden. Die bildungs- und gesellschaftspolitischen Folgen, z.B. die Akademikerarbeitslosigkeit, lassen die These von der "Abkoppelung" des Bildungssystems vom Beschäftigungssystem als unrealistisch und fragwürdig erscheinen.

Anmerkungen

1) *Heinrich Roth*: Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung. Hannover: Schroedel 1967, S. 113 f.

2) Zitiert nach *A.O. Schorb* (Hrsg.): Bildungsplanung und Bildungspolitik. Frankfurt a.M.: Akademische Verlagsgesellschaft 1970, S. 146.

3) In: Universitas, 27 (1972), S. 21 f.

4) Vortrag im Hessischen Rundfunk im April 1972 über das Thema "Ist die Bildungsreform gescheitert?", veröffentlicht in: Christopher Dannenmann (Hrsg.): Bildung und Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Neuwied: Luchterhand 1973, S. 259.

5) *H.D. Ortlieb*: Die verantwortungslose Gesellschaft oder wie man eine Demokratie verspielt. Goldmanns gelbe Taschenbücher, Bd. 2729. München: 1971, S. 118.

6) Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953-1965. Gesamtausgabe. Stuttgart: Klett 1966.

7) Ebd., S. 60.

8) Näheres dazu findet sich in meinem Aufsatz "Ausbau des Bildungswesens". In: Gegenwartskunde, 13 (1964), S. 208 f.

9) Dokumentation Nr. 2. OECD-Konferenz in Washington 1961. Wirtschaftswachstum und Ausbau des Erziehungswesens. Arbeitsunterlagen. Herausgegeben vom Sekretariat der Kultusministerkonferenz. O.O. Februar 1962.

10) Ebd., S. II.

11) Ebd., S. 27.

12) Ebd., S. 27

13) Ebd., S. IV.

14) Ebd., S. 65.

15) Bedarfsfeststellung 1961-1970. Dokumentation. Herausgegeben von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart: Klett 1963.

715

16) *Christoph Führ*: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Überblick. Weinheim und Basel: Beltz 1979, S. 19.

17) Quelle: Statistisches Bundesamt.

18) Christ und Welt. Deutsche Wochenzeitung, Nr. 5, 31.1.1964, S. 1.

19) *Georg Picht*: Die deutsche Bildungskatastrophe. München: dtv (Bd. 349) 1965. Wir zitieren Pichts Schrift nach der im Oktober 1965 erschienenen Ausgabe. Das Zitat findet sich auf Seite 9.

20) Ebd., S. 11.

21) Ebd., S. 12.

22) Ebd., S. 68.

23) *Roderich von Carnap, Friedrich Edding*: Der relative Schulbesuch in den Ländern der Bundesrepublik 1952-1960. 4. Aufl. Weinheim: Beltz 1966.

24) *Georg Picht*: Die deutsche Bildungskatastrophe, a.a.O., S. 19.

25) Ebd., S. 32.

26) Ebd., S. 32.

27) Ebd., S. 17. f.

28) Vgl. Anmerkung 18.

29) Christ und Welt. Deutsche Wochenzeitung, Nr. 11, 13.3.1964, S. 24.

30) Ebd., S. 24.

31) Ebd., S. 25.

32) Ebd., S. 25.

33) Ebd., S. 24.

34) *Georg Picht*: Vom Bildungsnotstand zum Notstand der Bildungspolitik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 19 (1973), S. 665 f.

35) Ebd., S. 677.

36) *Ralf Dahrendorf*: Bildung ist Bürgerrecht. O.O. 1965.

37) Ebd., S. 20.

38) Ebd., S. 22.

39) Ebd., S. 24.

40) Ebd., S. 24.

41) Ebd., S. 24.

42) Ebd., S. 25.

43) Ebd., S. 30 f.

44) Ebd., S. 102.

45) Ebd., S. 60. f.

46) Ebd., S. 61.

47) Ebd., S 61.

48) Ebd., S. 35.

71 7

Ewald Terhart

Das Einzelne und das Allgemeine

- Über den Umgang mit Fällen im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Forschung -

Zusammenfassung:

Innerhalb erziehungswissenschaftlicher Forschung finden Fallstudien und ihre Methodologie ein zunehmendes Interesse. Nach einigen begrifflichen Vorklarungen (1) geht der Aufsatz den Gründen für dieses wachsende Interesse nach (2) und beschreibt drei wichtige Bereiche erziehungswissenschaftlicher Einzelfallforschung (3): Innovationsstudien, narrative Pädagogik, pädagogische Biographik. Der abschließende Teil (4) wendet sich einem zentralen methodologischen Problem zu: der Frage nach der Verallgemeinerbarkeit fallbezogener Erkenntnis. Dieses Problem wird anhand des Verhältnisses von Aggregation und Emergenz diskutiert.

Summary:

Currently the case-study-method and its methodology are intensively discussed in educational and social research. Beginning with brief conceptual clarifications (1) the author presents some reasons for the growing interest in case-studies (2) and describes three important areas of doing case-studies in educational research (3): dissemination of innovations, narrative pedagogy, biographical explorations. Finally (4), the crucial problem of generalizing from case-studies is discussed in the context of the relation between aggregation and emergence.

Einführung

Der Umgang mit Fällen wird vornehmlich in denjenigen Disziplinen gepflegt, die sich als Theorie einer bestimmten (beruflichen) Praxis verstehen. Kasuistik gilt hier als ein Instrument zur Vorbereitung auf bzw. Einübung in die entsprechende Profession. An 'typischen' wie auch an 'besonderen' Fällen soll gelernt werden – in der Hoffnung, daß hierdurch eine doppelte Transferleistung initiiert wird: Zum einen die Übertragung allgemeiner Ausbildungsinhalte auf eine exemplarisch ausgewählte Problemsituation des zukünftigen Berufsfeldes, zum anderen die Übertragung dieser ersten, 'am Fall' geübten Übertragungskompetenz auf andere, wenn möglich: alle zukünftigen beruflichen Problemsituationen. Der Fall scheint damit genau zwischen Theorie und Praxis zu stehen, das Lernen am Fall wird zum Übungsfeld für den Umgang mit Wissen, wobei hier sowohl das auf Allgemeinheit gerichtete wissenschaftliche Wissen als auch das persönliche Erfahrungswissen zu einer auf die jeweilige Situation bezogenen Verknüpfung und Umsetzung gelangen müssen. Bekanntestes Beispiel für eine kasuistisch operierende Berufsausbildung ist die Jurisprudenz: A schlägt B einen Nagel auf den Kopf – wem gehört der Nagel? Dieser Juristenwitz dokumentiert allerdings schon eine Fehlform kasuistischen Operierens, nämlich die Konstruktion von z.T. abstrusen Fällen allein zum Zweck, ein abstraktes Regelsystem korrekt zu exerzieren – mit der Folge, daß die Realität selbst demgegenüber mehr und mehr zum Randphänomen oder gar zum Störfaktor zu werden droht. Ein anderes Beispiel ist die Medizin: In der direkt berufsvorbereitenden Phase wird auch hier vornehmlich kasuistisch vorgegangen; ähnlich sieht es in der Psychologenausbildung aus. – Schließlich wurde und wird auch in der Lehrerausbildung in unterschiedlichen Formen wie auch in unterschiedlicher Intensität an Fällen gelehrt und gelernt. Im Universitätsseminar diskutiert man einzelne unterrichtliche Problemsituationen und -fälle (z.B. einen Disziplinkonflikt, die Lernbiographie eines Schülers, die in Tagebuchnotizen dargelegten Erfahrungen eines Lehrers etc.).

Die Beschäftigung mit Fällen ist jedoch nicht nur ein Element der Ausbildung für Professionen. Sie gilt zugleich auch als eine Methode wissenschaftlicher Forschung, und zwar insbesondere in den Human- bzw. Sozialwissenschaften. Die entsprechende und als solche schon tradierte Problemkonstellation ist schnell skizziert: Wissenschaft, insbesondere Naturwissenschaft, ziele auf die Erkenntnis allgemeiner Zusammenhänge; das "Gesetz", unter das eben alle Fälle fallen, bilde den Zielpunkt der Bemühungen, wobei besondere Charakteristika des Einzelfalles unbewußt zu vernachlässigen seien. Zu-

gleich besteht aber der umgekehrte Verdacht, daß – insbesondere in den Humanwissenschaften – gerade die Analyse von Einzelfällen besondere Erkenntnis ermögliche – eben aufgrund der mikroskopischen Betrachtungsweise und der damit verbundenen Intimität zwischen Forscher und Forschungsgegenstand. Tradiert hat sich in diesem Zusammenhang die auf den Neukantianismus zurückgehende Unterscheidung von nomothetischer und idiographischer Forschungsstrategie: Hier die Tendenz zum Allgemeinen, in den modernen Sozialwissenschaften gefördert durch die technisch gegebene Möglichkeit der computergesteuerten Verarbeitung großer und größter Datenmengen – bei Gefahr der Erzeugung von Forschungsartefakten, die nicht mehr auf Einzelsituationen zurückgezogen werden können; dort der Hang zum Besonderen und die Liebe zum Detail – bei Gefahr der Vernachlässigung übergreifender Konstellationen, des Rückfalls in einen schlechten Partikularismus oder schlicht der Anhäufung von Trivialitäten. Ein anderer tradierter Topos ist in diesem Zusammenhang auch *Diltheys* Unterscheidung zwischen den "erklärenden" Naturwissenschaften und den "verstehenden" Geisteswissenschaften.[1]

In einem vorläufigen Definitionsversuch können die Unterschiede zwischen einer auf statistisch-quantifizierenden Operationen beruhenden Untersuchungsstrategie und einer qualitativen Einzelfallstudie folgendermaßen gekennzeichnet werden: Bei dem ersten Verfahren wird unter Zugrundelegung einer vorab formulierten bestimmten Fragestellung eine große Anzahl von N untersucht, wobei N die Elemente einer bestimmten, evtl. durch die Fragestellung umrissenen Menge sind. *Eine vordefinierte Fragestellung* wird auf *viele N* gerichtet; an diesen N interessiert jeweils nur der Teil, der von der Fragestellung erfaßt und abgegriffen wird (selektive Analyse/viele N). – Bei der qualitativen Einzelfallstudie bildet umgekehrt *ein N*, das von unterschiedlich großem 'Umfang' sein kann, den Ausgangspunkt, *wobei es als Ganzes interessiert*. Im Rahmen einer umfassenden Exploration und Inspektion dieses einen N sollen möglichst *viele unterschiedliche Fragestellungen* zuallererst entwickelt werden (intensive Analyse/ein N; vgl. *Marceil* 1977). – Dieser Bestimmungsversuch muß durch zwei weitere Hinweise ergänzt werden:

- *Fallstudien sind nicht notwendig qualitativer Natur*, d.h. es sind sehr wohl Analysen von einzelnen Fällen möglich, die mit quantitativen Methoden arbeiten – wie natürlich auch umgekehrt qualitative Aussagen über aggregierte Datenmengen möglich und notwendig sind. Die gegenwärtige Aktualität qualitativer Methoden sollte nicht dazu verleiten, nunmehr sämtliche Forschungskonzepte und -projekte diesem Pol des Methodenspektrums zuzuordnen. Dies ver-

720

weist auf Unsicherheiten des Begriffsgebrauchs: Als übergeordnete Kategorie könnte "Einzelfallforschung" dienen, worunter sowohl quantitative ("Einzelfallanalyse") und qualitative ("Fallstudie", "Fallgeschichte") Ausprägungsformen zu subsumieren wären. Der Begriff "Kasuistik" schließlich sollte für eine primär an Fällen orientierte Form der Berufsfeldvorbereitung verwendet werden.[2]

- *Fallstudien sind nicht hinreichend dadurch ausgezeichnet, daß sie sich auf nur einer Untersuchungseinheit beziehen.* Zumindest ist der Hinweis auf die Menge der Untersuchungsobjekte ("N=1") nicht ausreichend, um ein Projekt der quantitativen oder qualitativen Einzelfallforschung zuzurechnen. Hinzutreten muß zumindest eine genauere Spezifikation der Zusammensetzung und des Aufbaus dieses einen N: In der Sozialforschung können sowohl Personen, Gruppen, Institutionen, Regionen oder gar Gesellschaften zum Gegenstand von Einzelfallforschung gemacht werden (vgl. *Aleman/Ortlieb* 1975). Die Bestimmung der analytischen Einheit wird damit zu einem zentralen Problem, ebenso die Frage der Kriterien, welche bei der Verlagerung ihrer Grenzen (Vergrößerung oder Verkleinerung) angewandt werden sollen.

Im folgenden möchte ich einige Überlegungen zum forschungsbezogenen Umgang mit Fällen in der Erziehungswissenschaft vorstellen. Ausgangspunkt hierfür ist die Frage, was alles 'der Fall' sein kann. Hieran schließt sich eine Erörterung von Gründen für das wachsende Interesse an Fallstudien an. Im dritten Teil wird ein Überblick über gegenwärtig diskutierte Anwendungsformen und -bereiche der qualitativen Einzelfallforschung innerhalb der Erziehungswissenschaft vermittelt. Der letzte Abschnitt wendet sich dem zentralen Problem der Verallgemeinerbarkeit von fallbezogenen Erkenntnissen zu.

1 Was ist der Fall?

Für den *Wittgenstein* des 'Tractatus' bildete diese Frage das Ausgangsproblem. Er beginnt seine Reflexionen mit der nur scheinbar lapidaren Bemerkung: "Die Welt ist alles, was der Fall ist" (*Wittgenstein* 1975, S. 11; orig. 1921). Demgemäß wäre jedes wissenschaftliche Forschungsvorhaben – sofern es sich überhaupt auf 'Welt' bezieht – eine Fallstudie. Dieser Gedanke verliert dann seine Befremdlichkeit, wenn man sich von der Vorstellung löst, daß bei Einzelfallanalysen immer nur *ein Mensch* oder – bestenfalls – eine kleine Grup-

721

pe von Menschen die zu untersuchende Einheit bildet. Demgegenüber beginnt das Problem der Fallstudie als Forschungsmethode ja schon dort, wo Art und v.a. Umfang der Untersuchungseinheit – eben: des Falles – abgesteckt werden sollen. Die Schullaufbahn von Fritz Müller – als Fall für die Bildungsgeschichte vieler/aller Schüler; die Einführung eines neuen Curriculum – als Fall für eine pädagogische Reform; ein bestimmtes Schulverwaltungsamt – als Fall für eine Instanz der Schulorganisation oder gar als Exempel für Organisationen schlechthin. Schließlich: Die Bundesrepublik als Fall einer modernen Industriegesellschaft ... oder aber als Beispiel für ein spätkapitalistisches System.

Das letzte Beispiel ist an dieser Stelle bewußt gewählt worden, um auf eine mit der Bestimmung des Umfangs der Untersuchungseinheit eng verknüpfte Anschlußproblematik hinzuweisen: Was der Fall ist, wird nur deutlich im Blick bzw. Vorgriff auf dasjenige Allgemeine, wofür es als Fall steht – wie umgekehrt dieses Allgemeine nur am Fall exemplifiziert zu werden vermag. Auf das genannte Beispiel bezogen: Wofür die Bundesrepublik ein Beispiel ist, hängt ab von der übergeordneten Blickperspektive. Insofern setzt sich in diesem Zusammenhang auch die für wissenschaftliche wie alltägliche Erkenntnis- und Entscheidungsprozesse grundlegende hermeneutische Teil/Ganzes-Problematik durch. Dies soll nicht heißen, daß 'Fall' hier mit dem 'Teil' zu identifizieren ist. Zum Fall gehört – wie *Günther* (1978, S. 168) formuliert hat – *beides*: "das Paradigmatische und das Besondere weist ihn als Variation des Allgemeinen aus. Ein Fall ist zwar wie kein anderer, er ist aber immer auch 'ein Fall von'". Als solcher "weist er immer über sich hinaus auf den Zusammenhang, aus dem er herausgeschnitten wurde" (ibid., S. 167).

Diese Problemlage bildet den Einstieg in ein ganzes Spektrum von miteinander verknüpften theoretischen Folgeproblemen. Einige kurze Stichworte mögen hier genügen:

- *Induktion/Deduktion*: Kann man von einem Fall ausgehend auf viele (alle?) Fälle schließen? Lassen sich hierfür Regeln angeben? Kann umgekehrt ein Fall eine Aussage über alle Fälle widerlegen? Inwiefern stärkt ein positiver Fall eine entsprechende allgemeine Aussage? In welcher Phase des gesamten Forschungsprozesses können Fallstudien fruchtbare Erkenntnisse liefern?
- *Generalisierung/Konkretisierung*: Was nützen am Fall gewonnene Einzelaussagen ohne eine systematische Einordnung? Kann man über den Fall hinaus generalisieren, indem man etwa parallel hierzu den Umfang der Untersuchungseinheit erweitert? Wie könnte dies aussehen? Besteht die Möglichkeit, umgekehrt zu verfahren,

722

d.h. ausgehend von globalen Fällen sukzessive auf weniger umfangreiche Fälle zu schließen?

- *Theorie/Erfahrung*: Sind Fallstudien ohne vorherige (implizite oder explizite) Theorie überhaupt möglich? Wie lassen sich derartige Vorab-Konzeptualisierungen analysieren? Wird durch diese hermeneutische Problematik nicht die für empirisch-erfahrungswissenschaftliche Erkenntnisbildung notwendig vorauszusetzende eindeutige Trennbarkeit zwischen einer Theorie- und einer Beobachtungssprache hinfällig? Wenn Beobachtungen also theoriegeladen sind: Welche Instanz der Kontrolle bzw. Prüfung von konkurrierenden Theorien steht uns dann noch zur Verfügung?
- *Mikroanalyse/Makroanalyse*: Wie lassen sich Erkenntnisse aus unterschiedlich hoch aggregierten Fällen miteinander verknüpfen, mit anderen Worten: welche Verbindung besteht zwischen den Strukturen einer Organisation und dem Verhalten eines ihrer Mitglieder? Läßt sich das Verhalten von Organisationen ohne Rest durch Rekurs auf das Verhalten ihrer Mitglieder erklären? Wie ließe sich dies wiederum erklären? Unabhängig vom Forschungsproblem: Wie kommt es zustande, daß aus dem zeitlichen Nacheinander von Einzelaktionen und -fällen komplexe, in ihrer Bedeutung und Folgehaftigkeit unterschiedliche, also hierarchische Strukturen entstehen (Problem der 'Gestaltbildung', soziologisch: 'Emergenz')? Kann dies in Fallstudien abgebildet werden?

Durch solche Überlegungen verliert die Rede vom Fall ihre scheinbare Unschuld. Wo alles der Fall sein kann, verschwimmen tradierte Abgrenzungen und Zuordnungen methodologischer wie theoretischer Art. Schließlich wird der Begriff des "Falles" selbst immer unschärfer, womit man als Autor in die fatale Lage gerät, mitansehen zu müssen, wie der Gegenstand der eigenen Bemühungen seine Darstellbarkeit zu verlieren droht. – Umgekehrt läßt sich diese Situation auch als eine günstige Chance für präzisierende Klärungsversuche und weiterführende Vorschläge interpretieren.

2 Das wachsende Interesse an Fallstudien und Kasuistik

Die Aktualität des Themas "Fallstudien" ist selbst noch ein Faktum, das durch eine Theorie der pädagogischen Kasuistik zu erklären wäre. Sicherlich ist hier ein ganzes Bündel von Faktoren zu nennen; auf die Probleme der Beschreibung, Erklärung und Bewertung von wissenschaftlichen Wandlungsprozessen generell soll hier nicht wei-

723

ter eingegangen werden (zur Einzelfallstudie bzw. pädagogischen Kasuistik allgemein vgl. *Gamm* 1967; *Maurer* 1970; *MacDonald/Walker* 1977; *Günther* 1978; *Smith* 1978; *Rumpf* 1979; *Binneberg* 1979; *Hastenteufel* 1980; *Stenhouse* 1980; *Simons* 1980; *Fischer* 1982, 1983). Seitdem die Epoche der Bildungsreform – im modernen Wortsinne – an ihrem Ausgang steht und aus dem ehedem konstatierten Bildungsnotstand der Notstand der Bildungspolitik wurde, seitdem hat die Idee einer durch Wissenschaft anzuleitenden, politisch zentral gesteuerten und primär auf die "äußere" Organisation des Bildungswesens zielende Reform ihre Zugkraft verloren. Als Ursachen und Gründe hierfür sind veränderte ökonomische Bedingungen zu nennen, wechselseitige Mißverständnisse innerhalb der institutionellen und personellen Grauzone zwischen Bildungsforschung, Politikberatung und politischer Entscheidungsfindung, der generelle Verschleiß des Reformthemas und auch die Einsicht in die nicht-intendierten, aber trotzdem durchschlagenden Nebenwirkungen und -folgen des "äußeren" Reformansatzes. Natürlich sind weitere Gründe zu nennen. – Die Erziehungswissenschaft als Disziplin hat relativ schnell auf die skizzierten Veränderungen ihres politischen und kulturellen Umfeldes reagiert. Dies wirft zwar ein bezeichnendes Licht auf ihre Fähigkeit, ihren eigenen Entwicklungsprozeß 'intern' und autonom zu regulieren – aber möglicherweise hat in den letzten 15 Jahren aufgrund hoher, von außen kommender Erwartungen (und eines Generationenwechsels) die Ruhe zur Entwicklung einer stabilen inneren Struktur gefehlt. Zugleich ist diese Rezeptivität der Erziehungswissenschaft verständlich und sogar notwendig angesichts der Tatsache, daß es eben ihr Gegenstand ist, der in einer engen Verbindung zu den sich verändernden politischen, gesellschaftlichen und kulturellen Bedingungen steht. Ihre erfahrungswissenschaftliche Orientierung wie auch die exzeptionelle quantitative Ausweitung ihres wissenschaftlichen Personals als Voraussetzung für die Erfüllung der konstruktiven, politikberatenden Funktion von Erziehungswissenschaft haben die an sie geknüpften Hoffnungen allerdings nicht erfüllen können (vgl. zusammenfassend *Drerup* 1985). *Eine* Reaktion hierauf ist das Verschieben der theoretischen Optik: "Die Aufklärung des pädagogischen Alltagshandelns auf der Mikroebene wird in den nächsten Jahren Vorrang haben" (*Blankertz* 1978, S. 178).

Die Bezugnahme auf die Ebene des unmittelbaren pädagogischen Geschehens, des pädagogischen "Alltags", geht einher mit einer an vielen Details (Publikationspraxis, Wortwahl, Ausschreibungstexte) ablesbaren Renaissance geisteswissenschaftlicher Pädagogik. *Beide* Tendenzen fließen zusammen in dem wachsenden Interesse an qualitativen Fallstudien als Forschungsmethode und Kasuistik als Ele-

ment der Berufsvorbereitung. Die wissenschaftliche und berufsvorbereitende Erkenntnisbildung am Fall erscheinen zunehmend als attraktive Alternative zu erfahrungswissenschaftlich-quantifizierenden Formen der Forschung wie auch zu den sich technologisch gebenden Konzepten der Lehrerausbildung. Der Hochmut einer an der organisatorischen *Struktur* ansetzenden Reformperspektive (wie auch einer maßlos übersteigerten Erwartungshaltung etwa im Blick auf Lehrertraining etc.) kommt so – im doppelten Sinne – vor den Fall. Nunmehr müssen sich die Konsequenzen von Reformen anhand der Analyse von konkreten *Situationen*, "Fällen" ausweisen. Ist nicht mehr die Struktur des Bildungswesens der Punkt, an dem die Forschungsperspektive wie auch der Reformhebel ansetzen, sondern tritt an seine Stelle das an konkrete Situationen geknüpfte pädagogische Handeln selbst, so hat sich die Erforschung wie auch die Ausbildung für dieses Handeln an Fällen solchen Handelns zu orientieren.

Kann man die Hinwendung zur Mikro-Ebene pädagogischen Alltagshandelns als eine *Verschiebung der theoretischen Optik auf ihren Gegenstand* bezeichnen, so geht hiermit zugleich eine *Umorientierung hinsichtlich des methodischen Instrumentariums* einher: Die aus dem empirisch-psychologischen bzw. -soziologischen Methodenarsenal übernommenen quantifizierenden Forschungsmethoden, die die an die Bildungsreform geknüpfte sozialwissenschaftliche Orientierung der Erziehungswissenschaft entscheidend bestimmt haben, treffen auf immer stärkere Vorbehalte; unterstützt wird dies durch die schon länger anhaltenden, bisher aber in der Pädagogik kaum detailliert zur Kenntnis genommenen immanenten Auflösungserscheinungen des die empirisch-erfahrungswissenschaftlichen Methoden fundierenden wissenschaftstheoretischen Konzepts. Diese Entwicklung ist nun allerdings nicht so zu verstehen, daß nunmehr die Phase der Adaption von Forschungsmethoden aus anderen Disziplinen in die Erziehungswissenschaft hinein ein Ende gefunden hätte. Vielmehr wiederholt sich ein eingespielter Prozeß: Die Tendenz zu "qualitativen" bzw. "interpretativen" Verfahren wird durch die – wie immer um einige Jahre verzögerte – Rezeption von Entwicklungen innerhalb der Sozialforschung stark gefördert; Phänomenologie, symbolischer Interaktionismus und ethnographische Feldforschung stellen hier ein reichhaltiges Reservoir an methodologisch-methodischen Konzepten zur Verfügung. Insbesondere im Bereich der Unterrichtsforschung ist diese Tendenz sehr deutlich ausgeprägt. Interessant hierbei ist allerdings, daß auf diesem Umweg über die 'West-Coast-Sociology' traditionell europäische Denktraditionen wie Verstehende Soziologie und Hermeneutik re-importiert werden – und sich kon-

sequenterweise mit der entsprechenden Tradition in der Pädagogik verbinden. Diese einzigartige Gemengelage von *Kritik des Empirismus, Rezeption 'qualitativer' Verfahren* und der *Reaktualisierung scheinbar überholter Konzepte* in Verbindung mit einem deutlichen Bestreben, auf dieser Basis ein *Programm spezifisch pädagogischer Forschung* zu etablieren, lassen die gegenwärtige 'Theorielage' relativ uneinheitlich und diffus erscheinen. – Um diese Diffusität zumindest für den Bereich der qualitativen Einzelfallforschung versuchsweise zu strukturieren, sollen im folgenden drei Anwendungsbereiche dieser Methode eingehender untersucht werden.

3 Einzelfallforschung in der Erziehungswissenschaft

Wirft man einen Blick auf die historische Entwicklung pädagogischer Forschung, so kann man sowohl Beispiele eines emphatischen Plädoyers *für* (z.B. *Hönigswald* 1927, S. 214 f.) wie auch scharfe Polemiken *gegen* (z.B. *Campbell/Stanley* 1970, Sp. 463 f.) das Studium von Einzelfällen anführen[3]. Wie bereits erwähnt, zeichnet sich z.Zt. wieder eine eher positive Bewertung dieses Forschungsinstrumentes ab. Dabei lassen sich drei unterschiedliche Formen der Beschäftigung mit Einzelfällen unterscheiden: zunächst die Analyse einzelner *Reformfälle* im Bereich der Innovations- und Evaluationsforschung, weiterhin die Dokumentation und Interpretation von *Fallgeschichten* im Rahmen sog. "narrativer Pädagogik" und schließlich die *pädagogische Biographik*, mit anderen Worten die Analyse von (Stücken aus) Lebensläufen unter pädagogischen Gesichtspunkten.

3.1 Fallstudien in der Innovationsforschung

Fester Bestandteil einer Reform oder eines Experimentalprogramms im Bildungsbereich ist die wissenschaftliche Begleitung oder anders: Evaluation dieses Versuchs. Dabei spielt es keine Rolle, wie umfassend das Reformprogramm angelegt ist und wie die Ziele gesteckt sind. Dies hat lediglich Konsequenzen für die Art der Evaluation; *daß* sie stattfindet, ist in den meisten Bundesländern schon durch ein entsprechendes Gesetz, in jedem Fall aber auch durch das Kontrollinteresse der Politiker gesichert.

Die Evaluations- bzw. Begleitforschung hat unterschiedliche Ansätze zur Erfüllung ihrer Aufgaben entwickelt (z. B. "verhaltenstheoretisch", "entscheidungstheoretisch", "zielorientiert", "zielfrei",

726

"handlungsorientiert" etc.). Bisher blieb jedoch die Frage weitgehend ausgeklammert, wie sich der Charakter von Reformen im Prozeß der administrativen Umsetzung und legislativen Absicherung verändert, welche Langzeiteffekte und unintendierten Nebenwirkungen sie haben, wie die Betroffenen selbst eine Innovation aufnehmen, wie sie sie beurteilen, mit ihr umgehen, sie verschärfen, neutralisieren, modifizieren etc. Als Reaktion auf diese Blindstelle bisheriger Evaluationsforschung ist eine deutliche Tendenz zu einem 'kulturanthropologischen' Verständnis von Reform festzustellen: Durch detaillierte Feldstudien und qualitative Analyse einzelner Reformfälle und -verläufe soll ermittelt werden, wie Reformen und mit ihnen neue Wahrnehmungsweisen, Wissenssysteme, Routinen etc. an bereits bestehende alte Strukturen assimiliert werden (*Smith/Keith* 1971; *Reid/Walker* 1975; *Wilson* 1979; *Yin* 1981b), wobei grundsätzlich davon ausgegangen wird, daß bei Reformversuchen gewissermaßen zwei 'Kulturen' aufeinandertreffen (*Rudduck* 1977). Die hierbei ablaufenden Prozesse des Ausbalancierens und Aushandelns von neuen Strukturen, Wissensformen und Verhaltensweisen werden in Verlauf wie Ergebnis möglichst minutiös aus der Sicht der Betroffenen exploriert und nachgezeichnet. Auch im Bereich der wissenschaftlichen Begleitforschung findet sich also die Kombination von Einzelfallanalyse (Gegenstand) und qualitativem Zugang (Methode) (vgl. *Diederich/Wulf* 1979).

Von herkömmlichen Reform-Fallstudien (vgl. *Hameyer* 1978; *Mitter/Weishaupt* 1979) unterscheiden sich qualitative Einzelfallstudien zu Reformverläufen dadurch, daß sie sich vornehmlich auf die Perspektive der von Reform Betroffenen einlassen, um hierdurch zu ermitteln, was von einer Reform tatsächlich übrigbleibt. Wissenschaftliche Begleitforschung wird damit zu einer Art 'Evaluation von unten': Unmittelbar vor Ort muß die Wirkung von neuen Organisationsformen, Lehrplänen, Medien etc. geprüft werden. Forschungsmethodologisch macht dies interpretative Strategien erforderlich; zu Formen qualitativer Evaluation vgl. *Hamilton et al.* (1977), *Willis* (1977) und *Eisner* (1979), zu methodologischen Problemen *Cook/Reichard* (1979), *Patton* (1980) und *Sadler* (1981). Erst wenn die unmittelbare Realisierungsebene von Reformen durch ein für subjektive Wahrnehmungsperspektiven sensibles Instrumentarium exploriert und systematisiert worden ist, lassen sich Reformversuche auf ihren Erfolg bzw. ihr Scheitern hin beurteilen – einmal vorausgesetzt, daß diese Frage so überhaupt gestellt und beantwortet werden kann. Der qualitativen Einzelfallstudie wird im Rahmen einer so verstandenen wissenschaftlichen Begleitforschung in Zukunft eine wachsende Bedeutung zukommen, denn die Öffentlichkeit wie auch politi-

sche Entscheidungsträger werden sich bei der Beurteilung von Reformmaßnahmen nicht mehr allein mit umfassendem statistischen Material über Schulabschlüsse und deren Verteilung etc. zufriedengeben, sondern wissen wollen, was *wirklich* in den einzelnen Schulen vorgeht (vgl. *Mulhauser* 1975; *Gross* 1977).

3.2 Fallgeschichten und "narrative Pädagogik"

Genauso wie die qualitative Analyse einzelner Reformfälle zwar einen Einblick in den "Alltag" von Innovationen vermitteln will, aber dies letztlich doch unternimmt, um zu allgemeinen, d.h. auf einer strukturellen Ebene aussagekräftigen Ergebnissen zu kommen, genauso ist der Umgang mit Fallgeschichten im Rahmen "narrativer Pädagogik" nur auf den ersten Blick ausschließlich an naturalistischen Schilderungen von Konflikt- und anderen Fällen bzw. Situationen interessiert. Dies geschieht nämlich nicht um seiner selbst willen oder aus einem impressionistischen oder 'bloß narrativen' Interesse: Erzähltes als Forschungsgegenstand, Ausbildungsmaterial und Forschungsmethode ist eingeordnet in einen sich derzeit zuallererst entfaltenden Theorie-Kontext.

Der Programmschrift einer solchen "narrativen Pädagogik" (*Baacke/Schulze* 1979), die den Leser auffordert, "aus Geschichten (zu) lernen", bzw. dem Leser die These plausibel zu machen versucht, daß man aus, genauer: *an* Geschichten lernen kann – dieser Programmschrift also ist folgende Passage entnommen:

"Die Komplexität und Facettenhaltigkeit sozialer Situationen, mit denen es der pädagogisch Handelnde immer zu tun hat, erschließt sich in ihren Dimensionen und Möglichkeiten reflektierender Betrachtung am ehesten in Texten, die erzählen. Sie vermitteln ein Reservoir an Erfahrungen, die man aus der Distanz betrachten, ordnen und interpretieren kann. Insofern können sie zu Vehikeln pädagogischer Einsicht werden, deren Interesse an verstehendem Handeln durch sogenannte wissenschaftliche Literatur mit Tabellen, Statistiken, Schemata und terminologisch gezügelten Aussagen unter einem mehr oder weniger aufgeheiterten Theoriehimmel oft nicht befriedigt werden kann" (*Baacke* 1979, S. 11). Und weiter: "Ich vermute ..., daß das 'Eigene' der Pädagogik im Narrativen zu entdecken ist" (ibid., S. 46). Ähnlich formuliert *Rumpf* (1979, S. 47 f.): "Möglicherweise sind es die in ... Geschichten noch spürbaren Irritationen, Faszinationen, Verwundungen durch Realität, die Handelnde wie auch Studierende nachhaltiger und praxisrelevanter zur Auseinandersetzung, zum Gespräch anregen, als es – meiner Erfahrung nach – noch so gesicherte Forschungsergebnis-

se, noch so triftige theoretische Texte je fertigbringen. Über die in Geschichten steckenden Deutungen, Wertungen, Annahmen – über die kann man viel eher reden, sie entbinden Erinnerungen, Phantasien, eigene, kaum bewußte Ideen. Eine Pädagogik, die reflektierte Geschichten ... zu bieten hätte, eine solche Pädagogik müßte deswegen noch lange nicht der Beliebigkeit und des Feuilletonismus geziehen werden".

Hierdurch wird ein weitreichender Anspruch erhoben: Erneuerung der Pädagogik als Wissenschaft durch Rekurs auf Erzähltes – obwohl hierbei beachtet werden muß, daß keine Kampfposition gegenüber empirisch-analytischer Forschung oder ein Rückgriff auf traditionelle Texthermeneutik intendiert sind. Aufgrund der m.E. gegenwärtig noch kaum geklärten Konturen einer solchen narrativen Pädagogik ist es fast unmöglich, ein halbwegs einheitliches Bild zu gewinnen. Immerhin lassen sich Vermutungen über den unterschiedlichen Stellenwert von Geschichten bzw. Erzähltem anstellen:

- Dokumentierte Geschichten aus dem Alltag von Erziehung können ein sinnvoller *Gegenstand* erziehungswissenschaftlicher Forschung sein. Anhand der (exemplarischen) Analyse einzelner Fälle lassen sich komplexe und weitreichende Außenbeziehungen und -bedingungen konkreter Erziehungssituationen anschaulich verdeutlichen.
- Erzählen bzw. Erzählen-lassen ist selbst eine Form erziehungswissenschaftlicher *Forschung*. Die in Erzählungen dokumentierte subjektive Sicht auf bzw. Verarbeitung von selbsterlebten oder beobachteten Erziehungsprozessen vermittelt einen Einblick in die individuell bedeutsame Rezeption, Sedimentierung und Explikation erfahrener pädagogischer Einflußnahme.
- Erzählte Fallgeschichten lassen sich als Material im Rahmen der *Ausbildung* für pädagogische Berufe heranziehen. An erzählten Fällen läßt sich speziell ein pädagogisches Verstehen sowie die Reflexion über eigene Handlungsmöglichkeiten üben.

Diese Vermutungen über den unterschiedlichen Status von Erzählungen lassen sich derzeit nicht abschließend klären; möglicherweise ist ihr Wert gerade darin zu sehen, daß sie weitere Fragen und Hypothesen provozieren. – Aber die Schwierigkeiten der Gewinnung eines einheitlichen Bildes vom Charakter narrativer Pädagogik sind nicht einfach nur auf den derzeitigen Entwicklungstand dieser Konzeption zurückzuführen, sondern scheinen von ihren Protagonisten intendiert zu sein. Immer wieder wird versucht, sich der "Routine wissenschaftlicher Paradigmatisierung" zu widersetzen; deutlich schimmert

72:1

die Absicht durch, nicht als ein weiterer 'Ansatz' zur Kenntnis genommen und als solcher in Lehrbüchern und Überblicksartikeln etc. absorbiert zu werden. Sieht man einmal von der Koketterie ab, einer Programmschrift bewußt keinen programmatischen Titel zu geben – um diesen nicht gewählten Titel sowie den Widerwillen dagegen dann unmittelbar in der Einleitung dem Leser mitzuteilen (vgl. *Baake/Schulze* 1979, S. 7), so ist hinter den Versuchen, nicht vorschnell als 'Ansatz' aufgefaßt zu werden, das Motiv erkennbar, die "Wiedergewinnung des Narrativen" (*Baacke* 1979, S. 49) als eine durch die Sache selbst verlangte, d.h. in der pädagogischen Aufgaben- und Fragestellung selbst liegende Anforderung zur Geltung zu bringen. Auch dies kann als ein Hinweis auf den ebenso grundlegenden wie weitreichenden Anspruch bisheriger Versuche einer narrativen Pädagogik gewertet werden.[4]

3.3 Lebenslaufanalyse und pädagogische Biographik

Eine eindeutige Trennlinie zwischen den Fallgeschichten einer narrativen Pädagogik und dem Bemühen um die Analyse von (Teilen aus) Lebensläufen und Autobiographien im Rahmen pädagogischer Biographik läßt sich nicht ziehen. Ganz im Gegenteil sind diese beiden Formen des Umgangs mit Fällen eng miteinander verwandt. Besonders deutlich wird dies am (didaktischen) Konzept von *Loch*, (1978) in dem das Erzählen des Schülers das entscheidende Element eines am vergangenen und zukünftigen Lebenslauf des Schülers orientierten Unterrichts ist. Der Beschäftigung mit Autobiographien, den Ergebnissen von 'biographischen Interviews' oder auch autobiographischen Materialien (Photographien, Skizzen, Tagebüchern, Briefen etc.) wird für die Forschung *und* Ausbildung innerhalb der Erziehungswissenschaften[5] eine zunehmend größere Bedeutung zugemessen: "Lebensgeschichten sind immer auch Lerngeschichten, und ich erwarte, daß uns die Beschäftigung mit autobiographischen Materialien einen neuen Zugang zu einigen wichtigen Bedingungen und Strukturen längerfristigen menschlichen Lernens in unverkürzten Lebenszusammenhängen eröffnet" (*Schulze* 1979, S. 51).

Die pädagogische Ergiebigkeit einer Beschäftigung mit autobiographischen Werken, Informationen oder Materialien liegt in der Besonderheit ihrer Gegenstände begründet: Ein Individuum reflektiert über seine eigene Vergangenheit, erstellt dadurch – nach rückwärts gewandt – eine gewisse Ordnung und Sequenzierung der vergangenen Ereignisse und Erfahrungen, wobei natürlich bestimmte, aus der vergangenen Erfahrung wie aktuellen Situation resultierende Per-

730

spektiven, Interessen, Bedürfnisse, Wünsche, Akzentuierungen, 'Begradigungen' und Verzerrungen mit eingehen, hierdurch aber insgesamt – für den Augenblick – eine Art Stabilisierung der Identität erreicht wird, die wiederum – nach vorwärts gewandt – eine Voraussetzung für ein Handeln ist, welches in relativ konsequenter Weise an Bisheriges und Gegenwärtiges anknüpft. Ist diese autobiographische Reflexion auf selbst erfahrene erzieherische bzw. pädagogische Einflußnahme (oder auch auf Versuche dazu) bezogen, so läßt sich anhand dieser Materialien auf je individuelle Verarbeitungsformen und -folgen von Erziehung schließen.[6] Die erziehungswissenschaftliche Reflexion über autobiographisches Material hat damit etwas bereits Reflektiertes zum Gegenstand; die Interpretationen des 'Autors' einer Autobiographie zu seinem eigenen bisherigen Lebenslauf sind deshalb – auf einer neuen Reflexionsebene – von der pädagogischen Biographik erneut zu interpretieren, und zwar gegebenenfalls unter Hinzuziehung von Informationen, die dem Autor selbst nicht zugänglich sein konnten, die er möglicherweise unberücksichtigt gelassen hat, oder über die er sich eventuell sogar selbst getäuscht hat. Es entstehen somit *zwei* ineinander 'verschraubte' Spiralen der Interpretation (Selbst-Interpretation des Autobiographen/Fremd-Interpretation des Lesers der Autobiographie). Das hierin insgesamt liegende Erkenntnispotential macht die besondere Dignität pädagogischer Biographik aus: Analyse der individuell-subjektiven Verarbeitung von objektiven Gegebenheiten.

Diese Analyse hat selbst wiederum objektiv zu sein in dem Sinne, daß sie sich zumindest nicht nur auf die intuitiven Interpretationsleistungen des Interpreten einer Autobiographie stützt. Die mögliche Objektivität der Analyse von dokumentierter subjektiver Verarbeitung objektiver Gegebenheiten ist jedoch, wenn ich richtig sehe, derzeit innerhalb der pädagogischen Biographik als Problem noch kaum diskutiert. Dabei müßte gerade für eine biographie-analytische Position, die die Ebene der objektiven Bedingungen (Objektivität des Gegenstandes) mit der subjektiven Verarbeitung verknüpfen will, Autobiographien also "dialektisch liest", indem sie den Text, den Kontext und den Gegen(kon)-text mitberücksichtigt (vgl. hierzu *Gstettner* 1980, S. 376 ff.), das Problem der Objektivität (der Methode) besonders dringlich sein, und zwar in mehrfacher Hinsicht: Auf den *Gegenstand* bezogen wäre zunächst zu fragen, wie objektiv er ist und wo z.B. die Grenze zwischen objektiven Gegebenheiten und ihrer subjektiven Verarbeitung liegt; auf die Methoden bezogen wäre zu klären, inwiefern sich *Aussagen über* diesen Gegenstand auf subjektive Gewißheitserlebnisse des Forschers oder aber auf rational begründbare und kontrollierbare Argumente stützen.[7]

Besonders gravierend ist das Objektivitätsproblem jedoch insofern, als bei der Analyse von Autobiographien die Gefahr besteht, daß die Selbst-Interpretationen des Autors vom Interpreten lediglich als illustrierendes Material aus der Welt des 'subjektiven Faktors' herangezogen werden, d.h. die Interpretation ihren Gegenstand unter präfixierte geschichts- und/oder gesellschafts-analytische Kategorien subsumiert. Dies würde nicht nur keinen Erkenntnisfortschritt nach sich ziehen, sondern darüber hinaus auch einem Grundmotiv qualitativer Einzelfallforschung zuwiderlaufen: Ihre Basis bildet ja die Kritik eines Wissenschaftsverständnisses in der Erziehungswissenschaft, welches seine Gegenstände unter Zugrundelegung *vor*formulierter Perspektiven in den Blick nimmt. Ein falsch verstandenes "dialektisches Lesen" würde sich zwar den einzelnen Subjekten und ihren Reflexionen zuwenden – aber nur, um diese dann erneut von der höheren Warte eines 'kritischen' Wissenschaftsverständnisses heraus zu analysieren: Die Autobiographie selbst sinkt damit ab "in den Status defizienten Wissens über sich selbst ... Alles in allem stellt sich der wissenschaftliche Beobachter nicht in die Realität der Subjekte, sondern holt sich umgekehrt diese in die Wirklichkeit seiner Definitionen ... herein" (*Leitner* 1980, S. 37 und 44).

Eine methodisch kontrollierte und kontrollierbare (aussagenobjektive) Verknüpfung von "objektiver" und "subjektiver Ebene" macht aber nur einen Aspekt des besonderen Erkenntnisanspruchs pädagogischer Biographik aus; ein weiteres Element ist der Anspruch auf eine *spezielle Verallgemeinerbarkeit* der gewonnenen Erkenntnisse. *Bittner* (1979, S. 126 f.) hat dies so formuliert: "Wenn es gelänge, einen einzigen menschlichen Lebenslauf in seinem 'so und nicht anders' vollständig durchsichtig zu machen, wüßten wir zugleich alles Wissenswerte über alle nur erdenklichen Lebensläufe" (i.O. hervorgehoben): Und bezogen auf pädagogische Biographik: "Wenn es gelänge, die Erziehungsgeschichte eines einzigen Individuums richtig, d.h. vollständig mit den zutreffenden Bedeutungsakzenten darzustellen, wären gleichzeitig alle nur denkbaren Erziehungsgeschichten mit aufgeklärt". Dies sind sicherlich Perfektionsformeln, wie der Autor selbst konzediert: "Natürlich gelingt das nicht und wird niemals gelingen. Die 'vollständige Biographie' ist gleichsam die Quadratur des Zirkels, der Stein der Weisen ..." (ibid.). Als Regulativ bleibt dieser Anspruch aber ausdrücklich in Kraft. Insofern ist es sinnvoll, seine Implikationen klarzulegen, da sich an ihm die Bemühungen der pädagogischen Biographik – zumindest in den Augen *Bittners* (ähnlich *Goodson* 1981) – auszurichten haben.

Der Anspruch als solcher läßt sich nur aufrechterhalten, wenn man annimmt, daß es zwischen "alle(n) nur erdenkliche(n) Lebensläu-

fe(n)" etwas Gemeinsames gibt, das nicht zugleich trivial ist, und daß dieses Gemeinsame aller Lebensläufe bzw. Erziehungsgeschichten durch die vollständige Explikation *eines* Lebenslaufes bzw. einer Erziehungsgeschichte herauspräpariert werden kann. Bezieht man an dieser Stelle die im Vorangegangenen erwähnte Absicht einer Verknüpfung von objektiver und subjektiver Ebene mit ein, so ließe sich der Anspruch, im Einzelnen das Allgemeine zu erkennen, als Versuch interpretieren, ein allgemeingültiges Modell von bzw. eine Art 'Formel' für die 'Transformation' von objektiven in subjektive Strukturen und umgekehrt zu finden. Die jeweiligen zeit-, orts- und personenspezifischen Gegebenheiten wären die inhaltlichen Variablen eines solchen 'Übersetzungsmodells', deren Zusammenwirken jedoch – zumindest bis zu einem gewissen Grade – als konstant aufgefaßt werden könnte und insofern eben eine Formel zuallererst möglich machen würde.

Obwohl die Anhänger der pädagogischen Biographik einer solchen, auf ein lebensgeschichtlich akzentuiertes Modell der Person/Umwelt-Interaktion zielenden Interpretation der *Bittner*schen Perfektionsformeln vielleicht widersprechen würden, scheint mir dieses dennoch eine mögliche Lesart zu sein, die die ungeheuren Schwierigkeiten der damit explizierten Aufgabenstellung verdeutlicht. Ein solches 'Übersetzungsmodell' kann es in endgültiger Form nicht geben, und zwar schon deshalb nicht, weil es – als ein von Menschen gemachtes – letztlich den Bedingungen unterliegt, deren komplexes Zusammenwirken es selbst theoretisch abbilden will: Im Rahmen pädagogischer Biographik spielen auch die Biographien der Interpreten eine Rolle. Dies beeinflußt auch das Verhältnis zwischen den weiter oben erwähnten, ineinander verschraubten Spiralen der Interpretation: Im Verlaufe der Fremd-Interpretation einer Selbst-Interpretation (= Autobiographie) verändern sich wahrscheinlich auch die auf sich selbst bezogenen Interpretationsgewohnheiten des Analytikers. *Möglicherweise liegt hierin, d.h. in der den Interpreten verändernden Potenz der besondere Wert pädagogischer Biographik begründet: 'Verallgemeinerung' (im Sinne neuen, auf die eigene Person bezogenen Lernens) im Kopf desjenigen, der Fallanalysen betreibt.* – Im folgenden letzten Abschnitt soll dieser Gedanke, der insbesondere hinsichtlich der durch *Kasuistik* einzuleitenden Lernprozesse im Rahmen von Maßnahmen zur Vorbereitung auf berufliches Handeln (z.B. Lehrerausbildung) von Interesse ist, allerdings nicht weiter verfolgt werden (vgl. hierzu *Fischer* 1983; *Terhart* 1986). Demgegenüber steht Verallgemeinerbarkeit als Methoden- und Theorieproblem im Mittelpunkt.

73.

4 Verallgemeinerbarkeit als Problem

Die Frage nach den Möglichkeiten der Verallgemeinerbarkeit von am Einzelfall gewonnenen Erkenntnissen ist für die qualitative Einzelfallforschung von zentraler Bedeutung, und zwar nicht nur deshalb, weil von erfahrungswissenschaftlicher Seite immer wieder die fehlende Generalisierbarkeit von fallbezogenen Erkenntnissen eingeklagt worden ist, sondern weil qualitative Fallanalysen, Dokumentationen von Geschichten/Erzählungen sowie Interpretationen von (Auto-)Biographien u.U. zu einem Partikularismus führen könnten, indem sie zwar eine weitgehende Detailtreue realisieren, evtl. aber die Kommunikation über die erzielten Erkenntnisse unmöglich machen, da alle Aussagen immer nur im Rahmen des "Ein Fall – ein Forscher!" – Bezugssystems gelten. Im folgenden werden in einem ersten Schritt einige problemaufschließende Fragen formuliert; der zweite Schritt beinhaltet Überlegungen hinsichtlich unterschiedlicher Verständnisse von "Verallgemeinerung".

4.1 Einige Fragen

(a) Absolute Verallgemeinerbarkeit ist auch im Rahmen quantifizierender Sample-Forschung eine Fiktion. Insofern muß man – anstatt Maximalpositionen zu diskutieren – immer von *unterschiedlichen Graden an Verallgemeinerbarkeit* sprechen. Auf der Basis der Inferenzstatistik wird ja schließlich auch nur von Stichproben unter Zuhilfenahme wahrscheinlichkeitstheoretischer Überlegungen auf Grundgesamtheiten 'geschlossen' – wobei immer (allerdings mathematisch präzisierbare) Unsicherheiten vorliegen. Darüber hinaus ist seit *Popper* die Problematik induktiver Generalisierungen erwiesen. (Zur Verallgemeinerungsproblematik von Fallstudien vgl. *Marceil* 1977; *Westmeyer* 1979; *Kennedy* 1979; *Elliot* 1980; *Hamilton* 1981; *Mitchell* 1983; *Tripp* 1985).

(b) Über diesen formalen Einwand hinaus ist grundsätzlich nach den Implikationen der (jeweiligen) Verwendung des Begriffs der Verallgemeinerung zu fragen: *Woraufhin soll was mit welchem Zweck, ausgehend von welcher Basis verallgemeinert werden?* Sind es die Resultate von Fallstudien oder die Erfahrungen des/der Forscher(s) beim Durchführen dieser Studie? Unterscheidet sich das Verallgemeinerbarkeitsproblem bei Fallstudien von dem bei Fallgeschichten? Wie lassen sich die unterschiedlichen empirischen Validitätskonzepte (interne Validität, externe Validität, Situationsvalidität, Populationsvalidität) in den Zusammenhang von Fallstudien einbringen?

734

(c) Ist die *Frage der Verallgemeinerbarkeit identisch mit der Frage nach der methodischen Glaubwürdigkeit bzw. Geltungsbegründung* von fallbezogenen Erkenntnissen (etwa: "Je allgemeingültiger, desto zuverlässiger; je zuverlässiger, desto wahrer!")? Im Rahmen der methodologischen Sicherheitsproblematik sind zwei Dinge auseinanderzuhalten: Zum einen die Frage, ob die an einem Fall gewonnenen Erkenntnisse für alle entsprechenden Fälle repräsentativ und insofern 'objektiv' sind (Gegenstandsobjektivität), oder aber ob die *Aussagen über* einen spezifischen Fall für (potentiell) Jedermann – da aufgrund der Anwendung bestimmter methodologischer Regeln gewonnen – kontrollierbar sind (Aussageobjektivität). Beides darf nicht miteinander vermischt werden bzw. jeder Geltungsanspruch ist dementsprechend auf seine spezifische Begründungsbasis hin zu prüfen. Auf diese Weise müßten auch objektive, d.h. nachvollziehbar zustande kommende Aussagen über subjektive Phänomene möglich sein. (Zur Vermischung zweier, bei *Dilthey* noch auseinandergehaltener Allgemeingültigkeitsbegriffe in der *Nohl*-Schule und den daraus resultierenden Schwierigkeiten geisteswissenschaftlicher Pädagogik vgl. *Zedler* 1981).

(d) Die Frage nach der 'Wahrheit' von interpretativ gewonnenen Aussagen über soziale Prozesse kann in zwei Richtungen gestellt werden: einmal hinsichtlich des Dialogbereichs Autor-Leser, zum anderen aber auch hinsichtlich des Dialogbereichs Interpretierte(r) – Interpret(Autor). Sofern Fallstudien nicht auf die Dokumentation von Skurrilem, Banalem oder Tiefsinnigem beschränkt bleiben, eröffnen sie einen (fiktiven oder realen) Dialog mit dem Leser, aber auch mit dem/den Interpretierten. Die Argumentationsprozesse in beiden Dialogbereichen sind für die Validität der Aussagen des Forschers von Bedeutung (vgl. hierzu *Terhart* 1981; 1985). In diesem Zusammenhang spielen natürlich komplizierte wahrheitstheoretische Erwägungen eine Rolle. So wäre etwa das Verhältnis von dialogischem Wahrheitsbegriff zum Intersubjektivitätspostulat der empirischen Wissenschaften zu bestimmen.

4.2 Verallgemeinerbarkeit: Aggregation und Emergenz

Geht man von der Frage aus, was wohin verallgemeinert werden soll, so sind zwei unterschiedliche Antwortstrategien denkbar, die am Beispiel der Analyse des Erziehungs- bzw. Bildungsschicksals eines Schülers verdeutlicht werden sollen.

(a) Die Erkenntnisse, die man im Verlaufe einer solchen qualitativen Einzelfallanalyse gewinnt, können natürlich nicht in einem quan-

titativen Sinne verallgemeinert werden; sie sind nicht 'repräsentativ' für eine bestimmte Schülerpopulation. Im Hinblick auf eine solche *'horizontale' Verallgemeinerung*, bei der von einem N auf möglichst viele N geschlossen wird, ist die selektive, unmittelbar viele N umfassende und durch wahrscheinlichkeits- und stichprobentheoretische Konzepte fundierte quantifizierende Forschung sicherlich angebrachter und aussagekräftiger, da deren Begriff von Verallgemeinerung auf der Idee der *Aggregation* von Daten basiert. Auf der Basis von Einzelfällen können keine übergreifenden oder gar allgemeingültig formulierte Hypothesen endgültig positiv bestätigt werden; *Poppers* Kritik des Induktivismus hat darüber hinaus gezeigt, daß aber auch durch die Analyse von 100 oder 100.000 Fällen eine entsprechende Aussage nicht endgültig positiv verifiziert werden kann.

(b) M.E. ist diese Form von Verallgemeinerung (eine Schülerbiographie ⇒ viele Schülerbiographien) letztlich gar nicht das entscheidende Motiv für qualitative Einzelfallforschung. Gemessen an einem solchen Verständnis von Verallgemeinerung bleiben ihre Ergebnisse notwendig defizitär. Ihr positives Potential kann qualitative Einzelfallforschung zuallererst dann ausspielen, wenn eine Art *'vertikale' Verallgemeinerung* im Mittelpunkt des Interesses steht. Von vertikaler Verallgemeinerung soll dann die Rede sein, wenn von einem N auf einer bestimmten Analyse-Ebene auf ein anderes N, welches auf einer anderen, unter- oder übergeordneten Analyse-Ebene zu verorten ist, geschlossen wird, wenn also etwa anhand der Analyse des Bildungsgangs eines Schülers Aussagen über die Schule (oder gar das Schulsystem) getroffen werden, in deren (dessen) organisatorisch-institutionellen Bahnen der in Rede stehende Bildungsgang ja abgelaufen ist.[8]

Mit anderen Worten: Die Frage der Generalisierbarkeit von fallbezogenen Erkenntnissen stellt sich m.E. nicht im Blick auf die Verallgemeinerung von einem N auf möglichst viele entsprechende N, sondern besteht letztlich in dem Problem des 'vertikalen' Übergangs zwischen unterschiedlichen Ebenen der Analyse, in der Relationierung von unterschiedlich weit gefaßten Fällen als analytische Einheiten. Insofern bildet hier nicht die *Aggregation* von Einzeldaten und die hierauf sich stützende 'horizontale' Verallgemeinerung die Grundannahme, sondern die Idee der *Emergenz*, die als ein m.E. ebenso zentrales wie ungelöstes Konzept ja besagt, daß der Gegenstand sozial- und erziehungswissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung – Handeln – gleichsam strukturbildende Qualitäten hat. Ein Fall ist in solche Strukturen eingelagert, und die 'vertikale' Verallgemeinerbarkeit fallbezogener Erkenntnis basiert auf dem Faktum

dieser 'Einlagerung'. Die Aufgabe der Fallstudie besteht dann darin, dieses Eingelagert-Sein zu explizieren. So bestimmt ordnet sich das Problem der *Verallgemeinerbarkeit von fallbezogenen Erkenntnissen* ein in die übergreifende erziehungs- und sozialisationstheoretische Fragestellung der *Vermittlung von unterschiedlichen Ebenen der Analyse*.

Nun hat der Begriff der "Ebene" bzw. Analyse-Ebene in der soziologischen Theoriebildung eine lange Tradition und steht im Mittelpunkt der für diese Disziplin theoretisch grundlegenden Frage nach dem Verhältnis von individuellem Handeln und gesellschaftlicher Struktur, subjektiven Handlungsintentionen und unintendierten Nebenfolgen etc. (vgl. zur soziologischen Diskussion *Crozier* 1972; *Crook* 1973; *Kemeny* 1976; *Willke* 1978; *Boudon* 1980; *Collins* 1981). Von hier ausgehend sind Ebenenmodelle in den sozialisations- (vgl. *Hurrelmann* 1975; *Geulen/Hurrelmann* 1980) und erziehungstheoretischen (vgl. *Ulich* 1976) Kontext übertragen worden, wobei hier gemeinhin zwischen einer Gesellschafts-, Institutions-, Interaktions- und Individualebene unterschieden wird. Auf die insgesamt hiermit verbundenen inhaltlichen und methodischen Probleme kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden. Lediglich die Bedeutung von Ebenenmodellen einer 'vertikalen', strukturbildenden Generalisierung von Fallstudien-Ergebnissen ist hier von Interesse.

Die Plazierung *dieser* Verallgemeinerungsproblematik in den Kontext sozial- und erziehungswissenschaftlicher Ebenen-Modelle erfolgt nun nicht unter der Annahme, daß hiermit direkt eine Lösung greifbar werden könnte. Im eben angedeuteten Verständnis von Verallgemeinerung sind Annahmen über unterschiedliche Emergenz- (nicht nur Aggregations-!) Niveaus von am Fall gewonnenen Erkenntnissen zwar notwendig, aber umgekehrt macht die Fallstudienmethode auf eine spezielle Gefahr im Umgang mit Ebenen-Modellen aufmerksam: Die Verdinglichung (Reifikation) dieser 'architektonischen' Modell-Annahme im Sinne einer Hineinverlagerung 'in' ihren Gegenstand unter Absehung des metaphorischen Charakters solcher Modelle im Rahmen sozialwissenschaftlicher Argumentation (vgl. auch *Frey* 1975, S. 39 ff.). Die Struktur solcher Modelle fördert zwar in gewisser Hinsicht diese Verdinglichungs-Tendenz, da sie z.B. bestimmte Vorstellungen des Alltagsverstandes aufnimmt: 'Von Unten nach Oben', 'Von Innen nach Außen', 'Vom Nahen zum Fernen' etc. Demgegenüber sollte aber die simple Tatsache im Auge behalten werden, daß Gesellschaften keine Schichttorten, Zwiebeln, Schachtelsysteme o.ä. sind ...

73,

Das Einbringen der Case-Study-Methode und der mit ihr verknüpften Frage nach der strukturorientierten Verallgemeinerung ihrer Ergebnisse in den Horizont sozialwissenschaftlicher Ebenen-Modelle und deren Problematik könnte möglicherweise für beide Bereiche Perspektiven eröffnen. Zum einen würde einer verdinglichenden Verwendung von Ebenen-Modellen entgegengewirkt, da unter Befolgung der für Fallstudien ja zentral wichtigen ganzheitlichen Perspektive eine vorschnelle Plazierung des Falles bzw. seine Auffächerung in verschiedene Ebenen vermieden würde. Die Wahrung der Einheitlichkeit des Falles ist ja der besondere Erkenntnisvorteil von Fallstudien; in einem je besonderen Fall fließen die auf unterschiedlichen Ebenen situierten Einflußfaktoren zusammen und sind dort immer schon vermittelt. Umgekehrt können Fallanalysen von adäquat verwendeten Ebenen-Modellen insofern profitieren, als durch sie eine umfassendere Perspektive im Sinne der oben erwähnten strukturbildenden, die emergenten Qualitäten sozialen Handelns auch methodisch nachschreitenden Verallgemeinerung verfolgt werden kann und damit der Gefahr des mit der Fallstudienmethode ja immer verbundenen Partikularismus entgegengewirkt wird. Ohne implizite Bezugnahme auf ein solches übergreifendes Bezugssystem sind Fallstudien sowohl undurchführbar als auch für den Leser unverständlich: Der Fall ist erst vor dem Hintergrund eines übergeordneten Bezugssystems überhaupt, nämlich als Fall von ... erkennbar, wie umgekehrt dieses übergeordnete Bezugssystem sich zuallererst durch den Fall konkretisiert, vielleicht sogar materialisiert. – Von der skizzierten Zusammenfügung von sozialwissenschaftlicher Ebenenproblematik einerseits und der Frage nach der Verallgemeinerbarkeit von am Fall gewonnenen Erkenntnissen andererseits könnten auf dem Weg über die in Fallstudien nachzuzeichnende emergente (strukturgenerierende) Qualität sozialer Handlungsprozesse beide Seiten gerade im Blick auf ihr jeweils zentrales Problem profitieren.

73

5 Anmerkungen

1) Die neukantianische Trennung von nomothetischen Natur- und idiographischen Kulturwissenschaften ist aber nicht einfach gleichzusetzen mit der Erklären/Verstehen-Unterscheidung bei *Dilthey*. Obwohl gerade seine diesbezüglichen Äußerungen stark schwanken (vgl. *Huschke-Rhein* 1979, S. 92 f., 98, 104 f.), hat er – entgegen weitverbreiteter Auffassung – den Unterschied zwischen beiden Orientierungen als einen "gradweisen" (Ges.Schr. V., S. 336) verstanden; beide seien durch eine allgemeine (!) "Theorie des Wissens" zu fundieren (vgl. hierzu *Huschke-Rhein* 1979, S. 92 ff.; zu den Unterschieden zwischen Neukantianismus und *Dilthey* vgl. Ges. Schr. V., S. 256 bis 258; *Riedel* 1978, S. 23 f. sowie *Huschke-Rhein* 1979, S. 109).

2) Auf die unterschiedlichen Formen der Einzelfallforschung im Rahmen von Psychologie und Soziologie soll hier nicht ausführlich eingegangen werden, obwohl natürlich insbesondere hinsichtlich der methodologischen Problematik Überschneidungen zur Einzelfallanalyse und Kasuistik innerhalb der Erziehungswissenschaften zu verzeichnen sind. – Für die Einzelfallforschung innerhalb der *Psychologie* ist festzuhalten, daß gerade hier die Beschäftigung mit nur einem N keineswegs gekoppelt ist an ein qualitatives Vorgehen. Ganz im Gegenteil kommt das experimentelle und diagnostische Instrumentarium der Psychologie voll zum Zuge – allerdings immer auf einen Fall bezogen (vgl. hierzu *Dukes* 1977; *Petermann/Hehl* 1979; *Huber* 1973 sowie *Petermann* 1981). In der *Soziologie* ist die Einzelfallforschung demgegenüber auf der qualitativen Seite des Methodenspektrums anzusiedeln. Insofern ist die Einzelfallforschung in der Erziehungswissenschaft, insbesondere durch diese Variante empirischer Sozialforschung sowie deren Theorie inspiriert worden (vgl. hierzu *Foremann* 1947; *Stouffer* 1941; *Goode/Hatt* 1956; *Aleman/Ortlieb* 1975; *Stake* 1978; *Miles* 1979; *Yin* 1981a).

3) Galt *D. Campbell* lange Zeit als Gralshüter des quantifizierend-experimentellen Zugriffs auf soziale und pädagogische Prozesse, so hat er mittlerweile seine eigene, von ihm selbst heute so bezeichnete "dogmatische Verunglimpfung" (*Campbell* 1979, S. 66) der 'case-study'-Methode zurückgenommen und in einem 'exploratory paper' genauso dogmatisch für die qualitative Einzelfallanalyse plädiert. Hierbei geht er bis zu der Empfehlung, "wo (qualitative) Evaluationsergebnisse im Widerspruch zur quantitativen stehen, sollte man den quantitativen Ergebnissen solange nicht trauen, bis man die Gründe für diese Differenz herausgefunden hat" (ibid., S. 52). Zur Auseinandersetzung vgl. auch *Runyan* (1982) sowie *Walker* (1983).

4) Als eine gemeinsame Tendenz dieser Entwürfe muß der Versuch gelten, die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung, Forschung und Ausbil-

dung wieder deutlicher in der erzieherischen Realität zu verankern bzw. von dieser vorgefundenen Erziehungswirklichkeit – dokumentiert in Fällen oder erzählten Fallgeschichten – ihren Ausgang nehmen zu lassen. Dieses durchgehende Element provoziert einen Blick auf die Geschichte pädagogischer Theoriebildung und Forschung: auf die geisteswissenschaftliche Pädagogik, zu deren Grundbestandteilen ja ebenfalls das Postulat des 'Ausgangs von der Erziehungswirklichkeit' gehörte. Dieses Postulat wiederum läßt sich zurückführen auf das lebensphilosophische Fundament der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. So könnte man z.B. *Diltheys* vielzitierten, vieldeutigen und häufig mißverstandenen Satz, daß "hinter das Leben (...) das Erkennen nicht zurückgehen (kann)" (Ges. Schr. VIII, S. 180; vgl. hierzu *Arndt* 1967) – bei etwas exegetischer Phantasie auch als eine Kernannahme narrativer Pädagogik bezeichnen. Konsequenterweise kommt es diesbezüglich dann auch – wie im Anschluß an *Dilthey* – zu konträren Deutungen: "Lebensphilosophie", "Erfahrungsorientierung", "Alltag" als irrationale, anti-wissenschaftliche und anti-aufklärerische Elemente – oder aber als wissenschafts- und institutionenkritische, das Individuum stützende Bestandteile? Die Theorielage ist in diesem Punkt durchaus ungeklärt, eine systematische Untersuchung über Affinitäten, Parallelen und/oder Kongruenzen zwischen traditioneller und neuester Pädagogik liegt noch nicht vor – wohl auch deshalb, weil dies eine Theorie der Theorieentwicklung und des Theorienvergleichs voraussetzen würde, dergegenüber jedoch das derzeitige Interesse mehr in Richtung auf eine Ausfaltung des "narrativen" Ansatzes geht und diffizile Theorieprobleme in den Hintergrund treten läßt.

5) Aber nicht nur dort: Zu 'lebenslaufbezogenen' Tendenzen in der Soziologie vgl. *Kohli* (1978), in der Psychologie *Oerter* (1978). Allerdings ist die pädagogische Biographik nicht gleichzusetzen mit lebenslauftheoretischen Ansätzen in der Sozialisationsforschung. Zur Geschichte der Biographieforschung vgl. *Fuchs* (1979) und *Kohli* (1981).

6) *Schulze* (1979, S. 54 ff.) unterscheidet fünf Stufen bzw. Materialschichten des Prozesses autobiographischer Produktion: a) die objektiven Gegebenheiten und Tatsachen, b) die subjektiven Erfahrungen und ihre Organisation, c) die späteren Erinnerungen, d) die nachträgliche sprachliche Darstellung, e) die kommentierenden Reflexionen und übergreifenden Deutungsversuche. Alle diese 'Schichten' sowie speziell die Übergänge zwischen ihnen sind Gegenstand eines selbst wiederum 'geschichteten' Prozesses der Interpretation im Rahmen pädagogischer Biographik. Hier sind Parallelen zur oben erwähnten Psychologie des Schreibens und Psychologie des Lesens von Fallgeschichten festzustellen.

7) Zur Erläuterung von "Objektivität", "Subjektivität" und "Allgemeingültigkeit" im Zusammenhang mit hermeneutischer Erkenntnisbildung vgl. *Bollnow* (1966) und *Litt* (1980; orig. 1941) sowie *Zedler* (1981). Zur Frage der Geltungsbegründung von interpretativ gewonnenen Aussagen über so-

ziale Prozesse vgl. *Terhart* (1981) sowie die hieran sich anschließende Diskussion in Heft 4/1982 der 'Zeitschrift für Pädagogik'.

8) In der empirischen Sozialforschung/Statistik ist ein ähnliches Denkmodell unter dem Namen "Mehrebenenanalyse" bekannt: "Der Grundgedanke ist, daß die Elemente einer bestimmten Ebene zu Mengen zusammengefaßt werden, die ihrerseits dann als Elemente der nächsthöheren Ebene aufgefaßt werden. Der höheren Ebene können andere (neue) Arten von Eigenschaften ... zugeschrieben werden, die aus den Eigenschaften der Elemente der unteren Ebene nicht abzuleiten sind". Allerdings "ist fraglich, ob eine zunehmende Aggregierung von Individuen zu Begriffen und Hypothesen führen kann, die sich auf die *gesellschaftlichen Bedingungen* individueller Sozialisationsprozesse beziehen ..." (*Geulen/Hurrelmann* 1980, S. 57). Die statistische Methode der Mehrebenenanalyse ist allerdings nicht pauschal gleichzusetzen mit solchen Formen soziologischer Theoriebildung, die von Ebenen-Strukturen ausgehen!

6 Literatur

Aleman, H.v. u. Ortlieb, P.: Die Einzelfallstudie. In: J. v. Koolwijk u. M. Wicken-Mayser (Hrsg.): Techniken der Sozialforschung. Bd. 2. München: Oldenbourg 1975, 157-177.

Arndt, H.W.: Zu Diltheys Wort: Hinter das Leben kann das Erkennen nicht zurückgehen. In: Festschrift f. Josef Klein zum 70. Geburtstag. Hrsg. von E. Fries. Göttingen: Vandenhoek & Ruprecht 1967, 152-168.

Baacke, D.: Ausschnitt und Ganzes. Theoretische und methodologische Probleme bei der Erschließung von Geschichten. In: Ders. u. Th. Schulze (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. München: Juventa 1979, 11-50.

Baacke, D. u. Schulze, Th. (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München: Juventa 1979.

Binnenberg, K.: Pädagogische Fallstudien. Ein Plädoyer für das Verfahren der Kasuistik in der Pädagogik. In: Z. f. Pädagogik, 25 (1979), 395-402.

Bittner, G.: Zur psychoanalytischen Dimension biographischer Erzählungen. In: D. Baacke u. Th. Schulze (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. München: Juventa 1979, 120-128.

Blankertz, H.: Handlungsrelevanz pädagogischer Theorie. Selbstkritik und Perspektive der Erziehungswissenschaft am Ausgang der Bildungsreform. In: Z. f. Pädagogik, 24 (1978), 171-182.

741

Bollnow, O.F.: Zur Frage nach der Objektivität der Geisteswissenschaften. In: S. Oppolzer (Hrsg.): Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft. Bd. 1. München: Ehrenwirth 1966, 53-79.

Boudon, R.: Die Logik gesellschaftlichen Handelns. Darmstadt: Luchterhand 1980.

Campbell, D.T.: "Degrees of freedom" and the case study. In: Th.D. Cook; Ch.S. Reichard (Eds.): Qualitative and quantitative methods in evaluation research. London: Sage 1979, 49-67.

Campbell, D.T. u. Stanley, J.C.: Experimentelle und quasi-experimentelle Anordnungen in der Unterrichtsforschung. In: K.H. Ingenkamp u. E. Parey (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung. Bd. 1. Weinheim: Beltz 1970, Sp. 445-632 (deutsche Übersetzung/Bearbeitung von E. Schwarz; orig. 1963).

Collins, R.: On the microfundations of macrosociology. In: American Journal of Sociology, 86 (1981), 984-1014.

Cook, Th.D.; Reichard, Ch.S. (Eds.): Qualitative and quantitative methods in evaluation research. London: Sage 1979.

Cook, R.K.N.: Men, situations, and stucture: An essay. In: Canadian Review of Sociology and Anthropology, 10 (1973), 252-265.

Crozier, M.: The relation between micro- and macrosociology. In: Human Relations, 25 (1972), 239-251.

Diederich, J. u. Wulf, Chr.: Gesamtschulalltag – Die Fallstudie Kierspe. Paderborn: Schöningh 1979.

Dilthey, W.: Gesammelte Schriften, Bd. V. Stuttgart: Teubner; Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht 1957. Bd. VIII. Stuttgart: Teubner; Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht 1960.

Drerup, H.: Wissenschaftliche Erkenntnis und gesellschaftliche Praxis. Habilitationsschrift. Universität zu Köln 1985.

Dukes, W.F.: N = 1. In: F. Petermann (Hrsg.): Methodische Grundlagen Klinischer Psychologie. Weinheim: Beltz 1977, 55-63 (orig. 1965).

Eisner, E.W.: The use of qualitative forms of evaluation for improving educational practice. In: Educational Evaluation and Policy Analysis, 1 (1979), 11-19.

Elliot, J.: Validating case studies. Cambridge Institute of Education, England. Manuskript Aug. 1980.

Fischer, D. (Hrsg.): Fallstudien in der Pädagogik. Konstanz: Faude 1982.

Fischer, D. (Hrsg.): Lernen am Fall. Konstanz: Faude 1983.

Foreman, P.: The theory of case studies. In: Social Forces, 26 (1947), 408-419.

Frey, H.-P.: Vorteile und Risiken komplexer Modelle als Bezugsrahmen für die Sozialisationsforschung. In: Soziale Welt, 26 (1975), 31-44.

Fuchs, W.: Zur Reflexivität der biographischen Methode. Fernuniversität Hagen 1979.

Gamm, H.-J.: Zur Frage einer pädagogischen Kasuistik. In: Bildung und Erziehung, 20 (1967), 321-329.

Geulen, D. u. Hurrelmann, K.: Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisationstheorie. In: K. Hurrelmann u. D. Ulich (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz 1980, 51-67.

Goode, W.J. u. Hatt, P.K.: Die Einzelfallstudie. In: R. König (Hrsg.): Beobachtung und Experiment in der Sozialforschung. Köln: Kiepenheuer & Witsch 1956. 8. Aufl. 1972, 299-313.

Goodson, I.: Life histories and the study of schooling. In: Interchange, 11 (1981), 62-76.

Gross, N.: Theoretical and policy implications of case study findings about federal efforts to improve public schools. In: Annals of the Am. Academy of Polit. and Soc. Sciences, No. 434 (1977), 71-87.

Gstettner, P.: Biographische Methoden in der Sozialisationsforschung. In: K. Hurrelmann u. D. Ulich (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz 1980, 371-392.

Günther, K.H.: Pädagogische Kasuistik in der Lehrerausbildung. Vorbemerkung zum Diskussionsstand. In: H. Blankertz (Hrsg.): Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft. 15. Beiheft der Z. f. Pädagogik, 1978, 165-174.

Hameyer, U.: Innovationsprozesse. Analysemodell und Fallstudien zum sozialen Konflikt in der Curriculumrevision. Weinheim: Beltz 1978.

Hamilton, D.: Generalization in the educational sciences: Problems and purposes. In: Th.S. Popkewitz; B.R. Tabachnik (Eds.): The study of schooling. New York: Praeger 1981, 227-241.

Hamilton, D. et al.(Eds.): Beyond the numbers game. A reader in educational evaluation. London: MacMillan 1977.

Hastenteufel, P.: Fallstudien aus dem Erziehungsalltag. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1980.

Henningsen, J.: Peter stört. In: A. Flitner u. H. Scheuerl (Hrsg.): Einführung in pädagogisches Leben und Denken. München: Piper 1967, 51-71.

Hönigswald, R.: Über die Grundlagen der Pädagogik. München: Reinhardt 1918.

Huber, H.P.: Psychometrische Einzelfalldiagnostik. Weinheim: Beltz 1973.

Hurrelmann, K.: Erziehungssystem und Gesellschaft. Reinbek: Rowohlt 1975.

Huschke-Rhein, R.B.: Der Wissenschaftsbegriff in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Stuttgart: Klett-Cotta 1979.

Kemeny, J.: Perspectives on the micro-macro-distinction. In: Sociological Review, 24 (1976), 731-752.

Kennedy, M.M.: Generalizing from single case studies. In: Evaluation Quarterly, 3 (1977), 661-678.

Kohli, M. (Hrsg.): Soziologie des Lebenslaufs. Darmstadt: Luchterhand 1978.

Kohli, M.: Wie es zur "biographischen Methode" kam und was daraus geworden ist. Ein Kapitel aus der Geschichte der Sozialforschung. In: Z. f. Soziologie, 10 (1981), 273-293.

Leitner, H.: Biographieforschung – Auf dem Weg zur Trivialisierung des Lebens. In: Literatur Rundschau Sozialarbeit, 3 (1980), 37-45.

Litt, Th.: Das Allgemeine im Aufbau der geisteswissenschaftlichen Erkenntnis. Mit einer Einleitung herausgegeben von F. Nicolin. Hamburg: Meiner 1980 (orig. 1941).

Loch, W.: Individuelles Verhalten und pädagogisches Verstehen. In: Ders. (Hrsg.): Modelle pädagogischen Verstehens. Essen: Neue Deutsche Schule Verlag 1978, 9-29.

74.4

MacDonald, B.; Walker, R.: Case-study and the social philosophy of educational research. In: D. Hamilton et al. (Eds.): Beyond the numbers game. London: MacMillan 1977, 181-189.

Marceil, J.C.: Implicit dimensions of idiography and nomothesis. A reformulation. In: American Psychologist, 32 (1977), 1046-1055.

Maurer, F.: Unterrichtsbeobachtung und didaktische Kasuistik. In: G. Dohmen et al. (Hrsg.): Unterrichtsforschung und didaktische Theorie. München: Piper 1970, 130-144.

Miles, M.B.: Qualitative data as an attractive nuisance: The problem of analysis. In: Administrative Science Quarterly, 24 (1979), 590-601.

Mitchell, J.C.: Case and situation analysis. In: Sociological Review, 31 (1983), 187-210.

Mitter, W. u. Weishaupt, H. (Hrsg.): Strategien und Organisationsformen der Begleitforschung. Fallstudien über Begleituntersuchungen im Bildungswesen. Weinheim: Beltz 1979.

Mulhauser, F.: Ethnography and policymaking: The case of education. In: Human Organization, 34 (1975), 311-315.

Oerter, R. (Hrsg.): Entwicklung als lebenslanger Prozeß. Hamburg: Hoffmann & Campe 1978.

Patton, M.Q.: Qualitative evaluation methods. Beverly Hills: Sage 1980.

Petermann, F.: Möglichkeiten der Einzelfallanalyse in der Psychologie. In: Psychologische Rundschau, 32 (1981), 31-48.

Petermann, F.; Hehl, F.-J. (Hrsg.): Einzelfallanalyse. München: Urban & Schwarzenberg 1979.

Reid, W.A.; Walker, D.F. (Eds.): Case studies in curriculum change. London: Routledge & Kegan Paul 1975.

Riedel, M.: Verstehen oder Erklären? Zur Theorie und Geschichte der hermeneutischen Wissenschaften. Stuttgart: Klett-Cotta 1978.

Rudduck, J.: Dissemination as an encounter of cultures. In: Research Intelligence, 3 (1977), 3-5.

Rumpf, H.: Die noch nicht ganz zivilisierte Phantasie. Vier didaktische Stückchen mit einer Nachbemerkung über Fallgeschichten. In: Neue Sammlung, 19 (1979), 37-48.

Runyan, W.M.: In defense of the case study. In: American Journal of Orthopsychiatry, 52 (1981), 440-446.

Sadler, D.R.: Intuitive data processing as a potential source of bias in naturalistic evaluations. In: Educ. Evaluation and Policy Analysis, 3 (1981), 25-31.

Schäfer, G.E.: Eine Geschichte ist, wenn ... Zum Sammelband "Aus Geschichten lernen" von D. Baacke u. Th. Schulze. In: Z. f. Pädagogik, 26 (1980), 107-114.

Schulze, Th.: Autobiographie und Lebensgeschichte. In: D. Baacke u. Th. Schulze (Hrsg.).: Aus Geschichten lernen. München: Juventa 1979, 51-98.

Simons, H.: Towards a science of the singular. Centre or Applied Research in Education. University of East Anglia 1980.

Smith, L.M.: An evolving logic of participant observation, educational ethnography, and other case studies. In: L.S. Shulman (Ed.): Review of research in Education, Vol. 6. Itasca: Peacock 1978, 316-377.

Smith, L.M.; Keith, P.: Anatomy of educational innovation. New York: Wiley 1971.

Stake, R.: The case study method in social inquiry. In: Educational Researcher, 7 (1978) 2, 5-8.

Stenhouse, L.: The study of samples and the study of cases. In: British Educational Research Journal, 6 (1980), 1-6.

Stouffer, S.A.: Notes on the case-study and the unique case. In: Sociometry, 4 (1941), 349-357.

Terhart, E.: Intuition, Interpretation, Argumentation. Zum Problem der Geltungsbegründung von Interpretationen. In: Z. f. Pädagogik, 27 (1981), 769-793.

Terhart, E.: Interpretative approaches in educational research. In: Cambridge Journal of Education, 12 (1983), 141-160.

Terhart, E.: The adventures of interpretation: Approaches to validity. In: Curriculum Inquiry, 16 (1985) (im Druck).

Terhart, E.: Was bildet in der Lehrerbildung? In: Bildungsforschung und Bildungspraxis, 8 (1986) (im Druck).

Tripp, D.H.: Case study generalization: An agenda for action. In: British Educational Research Journal, 11 (1985), 33-43.

Turner, B.A.: Some practical aspects of qualitative data analysis: One way of organizing the cognitive processes associated with the generation of grounded theory. In: Quality and Quantity, 15 (1981), 225-247.

Ulich, D.: Pädagogische Interaktion. Weinheim: Beltz 1976.

Walker, R.: Three good reasons for not doing case studies in curriculum research. In: Journal of Curriculum Studies, 15 (1983), 155-165.

Westmeyer, H.: Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Einzelfallanalyse. In: F. Petermann u. F.-J. Hehl (Hrsg.): Einzelfallanalyse. München: Urban & Schwarzenberg 1979, 17-34.

Willis, G. (Ed.): Qualitative evaluation. Concepts and cases in curriculum criticism. Berkeley: McCutchan 1978.

Willke, H.: Systemtheorie und Handlungstheorie – Bemerkungen zum Verhältnis von Aggregation und Emergenz. In: Z. f. Soziologie, 7 (1978), 380-389.

Wilson, S.: Explorations of the usefulness of case study evaluations. In: Evaluation Quarterly, 3 (1979), 446-459.

Yin, R.K.: The case study crisis: Some answers. In: Administrative Science Quarterly, 26 (1981), 58-65(a).

Yin, R.K.: The case study as a serious research strategy. In: Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization, 3 (1981), 97-114(b).

Zedler, P.: Zur Kritik und Transformation geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Studienbrief der Fernuniversität Hagen 1981.

Uwe Lauterbach

Berufliche Bildung in den Vereinigten Staaten von Amerika

On-the-job training oder Verschulung?

Zusammenfassung:

Berufliche Bildung wird in den Vereinigten Staaten von Amerika auf verschiedenen Ebenen durchgeführt. Unsere Untersuchung beschränkt sich auf die Ausbildungswege, die sich mit denen der anerkannten Ausbildungsberufe in der Bundesrepublik Deutschland vergleichen lassen. In den Vereinigten Staaten entwickelte sich neben dem von den Unternehmen in eigener Verantwortung durchgeführten industrial training mit seiner besonderen Ausprägung, dem on-the-job training, die in das allgemeine Bildungssystem integrierte vocational education. Um feststellen zu können, ob das industrial training weiterhin die dominierende Ausbildungsform ist, werden die Merkmale beider Systeme, die Gesetzgebung unter besonderer Berücksichtigung der Einflußmöglichkeiten der Bundesinstitutionen und die Interdependenzen zwischen Ausbildungssystem und Arbeitsmarkt dargestellt.

Summary:

In the United States vocational training takes place on different levels. Our research is confined to the occupations which are compared with the recognized skilled occupations in the Federal Republic of Germany. The industrial training with its specific appearance on-the-job training is under the responsibility of the employers. On the other hand vocational education as a section of the general education system was developed under promotion of the federal government. For the identification of the dominating system we analyze the characteristics of industrial training and vocational education, the legal framework and the correlations with the labormarket.

1 Abgrenzung und Typen beruflicher Bildung in Industriestaaten

Berufliche Bildung als organisierter Lernprozeß findet in verschiedenen Bereichen des Bildungs- und Ausbildungswesens für unterschiedliche Altersstufen statt. Während die akademische berufliche Erstausbildung, die im tertiären Bereich des Bildungswesens an Hochschulen durchgeführt wird, in den USA klar strukturiert ist, gilt das nicht für die nichtakademische berufliche Erstausbildung im Bildungswesen (*vocational education*) oder das betriebliche Ausbildungswesen (*industrial training*). Diese beiden Bereiche sind in den meisten Ausbildungsangeboten weder verbunden noch koordiniert. Auch das Anlernen am Arbeitsplatz, das on-the-job training, die am weitesten verbreitete Form der Vorbereitung auf eine nichtakademische berufliche Tätigkeit, wird dem industrial training zugeordnet.

Die unterschiedlichen Stufen der vocational education werden verschiedenen Altersgruppen und Bereichen des Bildungswesens zugeordnet (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Stufen der Vocational Education nach Altersgruppen und Bereichen des Bildungswesens

1.	Berufsfindung, Berufsorientierung, Berufsgrundbildung (secondary vocational education)	
	Sekundar-II-Bereich: High School, Vocational High School, Comprehensive High School, Technical High School, Career Center	*Altersgruppen:* Jugendliche zwischen 14 u. 18 Jahren (Klassen 9 bis 12 der Pflichtschule)
2.	Berufliche Erstausbildung, berufliche Fachausbildung (postsecondary vocational education)	
	Tertiär-Bereich: Zweijahres-College: Technical Institute, Technical College, Junior College, Community College; Proprietary School	*Altersgruppen:* Erwachsene nach der High School zwischen etwa 19 und 22 Jahren

3. Beruflich orientierte Weiterbildung, Fortbildung, Umschulung (postsecondary vocational education)	
Quartiär-Bereich: Area Vocational School, Occupational and Skill Centers, Specialized Vocational School; Nutzung v. Einrichtungen d. Sekundar-II-Bereichs u. des Tertiär-Bereichs	*Altersgruppen:* Erwachsene, die im Erwerbsleben stehen oder standen

Um die Entwicklungstendenzen der nichtakademischen beruflichen Bildung in den USA feststellen zu können, erfolgt eine Abgrenzung des Untersuchungsgegenstands auf die berufliche Grund- und Fachbildung. Wir beschränken uns dabei auf berufliche Bildungswege, die sich mit den Strukturen der anerkannten Ausbildungsberufe nach dem Berufsbildungsgesetz in der Bundesrepublik Deutschland vergleichen lassen. Neben den in der Tabelle 1 aufgeführten Lernorten beruflicher Bildung, der vocational education, wird auch das industrial training mit einbezogen.

Wir wollen feststellen, ob weiterhin die Aussage gilt, daß die Berufsausbildung in und durch Unternehmen von eminenter Wichtigkeit für die Entwicklung von qualifizierten beruflichen Tätigkeiten ist (*Clark* u. *Davis*, 1975, S. 178; *Swanson*, 1982, S. 864).

In Fortführung dieser Fragestellung wollen wir überprüfen, ob sich das Berufsbildungssystem in den USA einem Grundtypus beruflicher Bildung zuordnen läßt. Berufliche Bildung in den westlichen Industrieländern erfolgt an Lernorten innerhalb des allgemeinen Bildungssystems in Unternehmen und in Einrichtungen, denen von den öffentlichen Trägern oder von den privaten Unternehmen Ausbildungsaufgaben übertragen werden. Grundsätzlich lassen sich zwei Grundtypen der beruflichen Ausbildung unterscheiden: Einmal erfolgt sie in beruflichen Vollzeitschulen der verschiedensten Ausprägung, zum anderen wird die Ausbildungsaufgabe für berufliche Qualifikationen fast ausschließlich von Unternehmen übernommen. Diese Strukturen sind Ergebnisse historisch gewachsener Prozesse (CEDEFOP, 1981, S. 54; *Rothe*, 1984, S. 4). In den Vereinigten Staaten von Amerika wird die Ausbildungsaufgabe traditionell den Unternehmen überlassen. Man spricht vom industrial training. Fertigkeiten und Kenntnisse werden on-the-job in dem Umfang vermit-

telt, wie sie am Arbeitsplatz direkt zu gebrauchen sind (*Holden*, 1982, S. 362). Demgegenüber wird im System der beruflichen Vollzeitschulen die nichtakademische berufliche Erstausbildung auf einer breiten Qualifikationsbasis vorgenommen. Beim Übergang auf den Arbeitsmarkt kommt es oft nicht zu der gewünschten Übereinstimmung zwischen den Anforderungen der Betriebe nach Qualifikationen und Arbeitskräften sowie den Beschäftigungswünschen und der beruflichen Praxiskompetenz der Absolventen von beruflichen Vollzeitschulen (*Rothe*, 1984, S. 102; *Tanguy* u. *Kieffer*, 1982, S. 7ff.; *Nieser*, 1980, S. 189ff.). Frankreich gilt als das Land, in dem das System der beruflichen Erstausbildung – mit Ausnahme der nicht sehr bedeutenden Lehre im Handwerk – in Form von Vollzeitschulen verwirklicht ist (CEDEFOP, 1981, S. 244; *Lauterbach* 1984, S. 106f.). Während die Kompetenzen über die Gestaltung der beruflichen Grund- und Fachausbildung in den Systemen mit dem Schwerpunkt berufliche Vollzeitschulen beim Staat oder bei öffentlichen Trägern liegen, können beim Schwerpunkt Ausbildung im Betrieb die Unternehmen ihre Vorstellungen ohne staatliche Beschränkungen und Auflagen verwirklichen.

Neben diesen beiden Grundtypen nichtakademischer beruflicher Erstausbildung existieren eine Reihe von Mischformen. Charakteristisch für diese Systeme ist der Versuch der Abstimmung von betrieblichem und schulischem Lernort sowie der Verbindung beider Ausbildungsformen. Historische Entwicklungen oder Reformen an den vollschulischen bzw. betrieblich orientierten nichtakademischen beruflichen Erstausbildungssystemen führten zu diesen Mischformen. Je nach Kompetenzverteilung und Einbindung in die schulische oder betriebliche Berufsausbildung läßt sich dieser auch Alternanz genannte Typ (CEDEFOP, 1982, S. 21) einem der vorher beschriebenen Grundformen zuordnen. Berufliche Bildung wird als cooperative education bezeichnet, wenn in die schulischen Ausbildungsgänge Praxisphasen in Büros und Werkstätten integriert werden. Diese Praktika dienen in der Sekundarstufe zur Förderung von Berufsorientierung und Berufsfindung. Sie sind Teile von Ausbildungsprogrammen auf den Ebenen Facharbeiter, Techniker und Ingenieur. Wegen des nicht vorhandenen Gesamtsystems, das die verbindliche Abstimmung der schulischen und betrieblichen Ausbildungsstrukturen zur öffentlichen Aufgabe macht, kommt es meistens zu keiner curricularen Verknüpfung der Lernorte. Die Praxisphase beschränkt sich dann auf die Vermittlung von Erfahrungen on-the-job in der Arbeitswelt.

In Mitteleuropa hat die Lernortverknüpfung eine lange Tradition. Es entwickelte sich ein dritter Grundtyp beruflicher Ausbildung, das

Duale System (OECD, 1983, S. 11f.). Die Lernorte erhalten hier unterschiedliche Aufgaben. Die Schulen vermitteln die ergänzende Berufstheorie und teilweise allgemeinbildende Fächer. Die Betriebe setzen den Schwerpunkt in der berufspraktischen Ausbildung und in der praktischen Ergänzung der Berufstheorie. Überbetriebliche allgemeinverbindliche Ausbildungs- und Prüfungsordnungen sollen die nicht wünschenswerte Orientierung der Ausbildung an betrieblichen Strukturen und Interessen verhindern.

2 Bildungswesen, Ausbildungssystem, Arbeitsmarkt in den USA

Abb. 1: Arbeitslosenquote von 1954 bis 1982 (nach Miguel, 1982)

Seit Beginn der achtziger Jahre liegt die Arbeitslosenquote der Jugendlichen in den USA bei über 20 %. Diese durchschnittlichen Wer-

te sagen wenig aus über die besondere Beschäftigungsproblematik bei den Minoritäten, Schulabbrechern (drop outs) und sozial Benachteiligten. Bei den schwarzen Jugendlichen sind zwischen 40 % und 50 % arbeitslos. Pflichtschulabgänger ohne Abschluß sind besonders betroffen; aber auch die Absolventen der High School mit dem High-School-Diploma, die direkt auf den Arbeitsmarkt übergehen, finden kaum einen adäquaten Arbeitsplatz. Derjenige, der den traditionellen Ausbildungsweg nach dem High-School-Diploma über das Vierjahres-College erfolgreich absolviert, hat bisher die größten Chancen am Arbeitsmarkt (vgl. dazu Tabelle 2).

Tabelle 2: Schulbildung und Arbeitslosigkeit

Von der Gesamtbevölkerung der 18jährigen waren 1981	
	22,5 % arbeitslos.
Von allen 3.100.000 High-School-Graduierten waren 1981	
insgesamt	12 % arbeitslos;
davon bei den Männern	10 %,
Frauen	14 %,
Schwarzen	27 %,
Herkunft Hispanic*	11 %.
Von den High-School-Graduierten ohne Übergang in den tertiären Bereich des Bildungswesens waren 1981	
insgesamt	20 % arbeitslos;
davon bei den Weißen	16 %,
Schwarzen	51 %,
Herkunft Hispanic*	21 %.
Von den 16- bis 24jährigen drop outs aus den Bereichen des Bildungswesens waren 1981	
insgesamt	37 % arbeitslos;
davon bei den Männern	29 %,
Frauen	48 %,
Weißen	29 %,
Schwarzen	72 %,
Herkunft Hispanic*	30 %.

* Einwanderer aus Mittel- und Südamerika

Quelle: Eigene Zusammenstellungen aus: Digest 1983/84, S. 68, 186, 187.

Die folgende Tabelle 3 verdeutlicht den Zusammenhang zwischen Schulbildung und Einkommen.

Tabelle 3: Durchschnittliches Jahreseinkommen von Männern über 25 Jahren mit Schulabschluß in den Jahren 1956, 66, 76 und 81; nach Schulbildung, in US $ (Basis 1981)

	Abschlußjahr und Einkommen			
Schulbildung	1956	1966	1976	1981
Grundschule und Sekundarstufe I:				
unter 8 Jahren	8.614	9.865	10.121	9.017
8 Jahre	12.151	13.640	13.409	11.376
High-School:				
1 bis 3 Jahre	14.614	17.639	16.567	13.650
4 Jahre	17.344	21.002	20.852	18.139
College:				
1 bis 3 Jahre	20.068	24.614	23.326	20.767
4 Jahre	–	31.206	30.030	26.694
4 Jahre u. mehr	26.360	32.899	32.778	29.278
5 Jahre oder mehr	–	35.551	35.980	32.167
Durchschnitt*:	14.801	19.360	21.031	19.190

* Wegen unterschiedlicher Datenbasis können die Durchschnittswerte nicht aus den einzelnen Jahreseinkommen errechnet werden.

Quelle: Digest 1983/84, S. 191.

Nur ein Drittel der 71 % von High-School-Absolventen mit Abschluß wechselte 1982 in diesen traditionellen akademischen Ausbildungsweg über. Die anderen werden mit einer Form der beruflichen Ausbildung im Erziehungssystem, der vocational education oder der betrieblichen Ausbildung, dem industrial training, konfrontiert. Unter dem Begriff vocational education (*Evans*, 1981, S. 1) werden alle Institutionen und Programme subsumiert, die unterhalb der Ebene des Vierjahres-College für eine Tätigkeit am Arbeitsmarkt vorbereiten. Auch die Fortbildung und die Umschulung von im Erwerbsleben

stehenden Erwachsenen ist in das System der vocational education integriert (siehe dazu Tabelle 4).

Tabelle 4: Übergang von High-School-Graduates zum College oder zum Arbeitsmarkt

Von den 3.100.000 High-School-Graduierten gingen 1981 über	
zum Vierjahres-College	31 %,
zum Zweijahres-College	18 %,
zu anderen beruflichen Einrichtungen	5 %,
direkt zum Arbeitsmarkt	46 %.

Quelle: Eigene Zusammenstellung aus: Condition 1984, S. 160 und Digest 1983/84, S. 68.

Die vocational education umfaßt deshalb alle Altersgruppen. Momentan werden etwa 16 Mill. Personen innerhalb der vocational education ausgebildet, davon 9,6 Mill. in der High School, 2,3 Mill. im Junior College, in Technical Instituts und ähnlichen Einrichtungen sowie 4,2 Mill. Erwachsene in verschiedenen Institutionen (*Fahrlander*, 1984, S. 3).

Mehr als 50 % der High-School-Absolventen gehen nicht in die vocational education oder das Vierjahres-College über (Condition, 1984, S. 160; Digest, 1983/84, S. 68, 186, 187). Diese jungen Erwachsenen suchen ohne weitere schulische berufliche Ausbildung einen Arbeitsplatz. Da in vielen Fällen die Tätigkeit in einem Unternehmen nicht ohne einen Einführungs- und Anlernprozeß begonnen werden kann, führt der Arbeitgeber ein on-the-job training durch. Umfang und Struktur dieser Tätigkeit bestimmen Aufbau und Inhalt der Ausbildung. Sie kann nur einige Stunden oder Tage dauern und am Arbeitsplatz stattfinden. Genauso üblich sind aber langfristige Programme, die oft in Kooperation mit einer Institution der higher education, also einem Zwei- oder Vierjahres-College durchgeführt werden. Dieses vom Arbeitgeber gesteuerte industrial training soll direkt am Arbeitsplatz verwertbar sein.

Die Dissonanzen zwischen dem Bildungs- und Ausbildungssystem auf der einen Seite und dem Arbeitsmarkt auf der anderen Seite werden noch verstärkt durch demografische Entwicklungen und Veränderungen am Arbeitsmarkt (*Lecht*, 1981).

Wenn auch immer weniger weiße Jugendliche im Alter zwischen 16 und 24 einen Arbeitsplatz suchen, so werden die Jugendlichen unter den Schwarzen und anderen Minoritäten aufgrund höherer Geburtenraten bis in die neunziger Jahre kontinuierlich ansteigen. Die steigende Nachfrage nach Arbeitsplätzen für Benachteiligte wird auch durch den Rückgang bei den weißen Arbeitssuchenden kaum ausgeglichen.

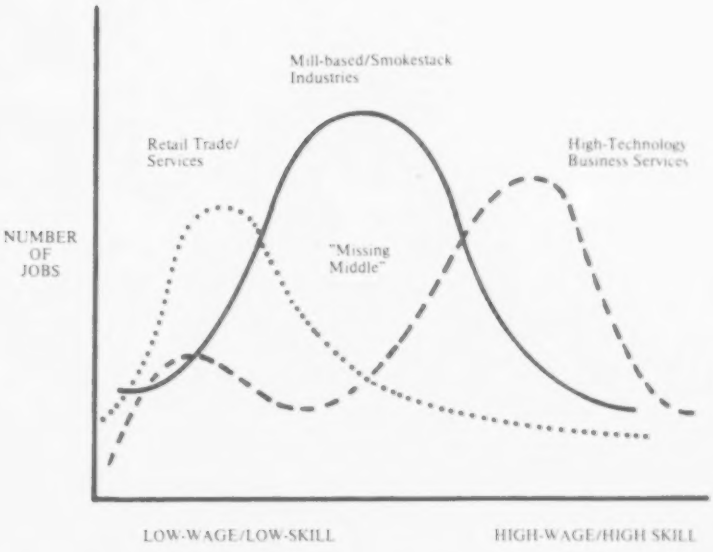
Verstärkt üben Frauen eine berufliche Tätigkeit aus. Während 1950 noch in 70 % der Haushalte der Mann Alleinverdiener war, sind es zu Beginn der achtziger Jahre nur noch 15 %. Dabei konzentriert sich die Arbeit von 40 % der Frauen immer noch auf 10 traditionelle Frauenberufe. Außerdem liegt der durchschnittliche Verdienst der Frauen nur bei 59 % des entsprechenden Einkommens der Männer. Die Veränderung der Rolle der Frau und die Neuverteilung der Aufgaben in der Familie hat Rückwirkungen auf den Arbeitsmarkt. In Verbindung mit der Verlängerung der Lebenserwartung der Frauen (1900: 47 Jahre; 1980: 77 Jahre) tritt das Engagement für den Beruf und die Karriere immer mehr in den Mittelpunkt des Lebens.

Auch die Struktur des Arbeitsmarktes zeigt wichtige Verschiebungen. Von 1950 bis 1980 stieg die Zahl der Arbeitsplätze im Dienstleistungsbereich von 15 % auf 55 %. Außerdem führte die intensive Einführung der Datenverarbeitung zu einer Dezentralisierung der Produktionsstätten. Neue Industrien siedelten sich in ländlichen Gebieten und im Süden an. Die Folge dieser Entwicklung zeigt sich in den industriellen Stammgebieten im Norden und Nordosten. Hier ist die Arbeitslosenquote und besonders die der Jugendlichen hoch. Die Anforderungen an das Qualifikationsniveau der Arbeitnehmer steigen. Bereits im Arbeitsleben Stehende müssen umgeschult werden. Das Bildungs- und Ausbildungssystem ist aufgefordert, sich an diese Entwicklung anzupassen und das Ausbildungsniveau anzuheben (Occupational Outlook, 1982, S. 13).

Die tiefgreifenden Veränderungen in der amerikanischen Volkswirtschaft führten zu einer Polarisierung bei der Beschäftigungsstruktur. Die Arbeitsplätze konzentrieren sich auf die High-Technology-Industrie und den Dienstleistungsbereich mit hohen Anforderungen an die Qualifikationen der Arbeitnehmer in Verbindung mit einem hohen Lohnniveau sowie auf den Einzelhandel und den Service-Bereich ohne große Ansprüche an die Qualifikationen der Arbeitnehmer mit niedrigem Lohnniveau. Die Konzentration auf wenig anspruchsvolle und auf sehr komplexe Tätigkeiten führt zur Prägung des Begriffes von der fehlenden Mitte. Darunter werden viele traditionelle industrielle Berufe verstanden, die durch die Umstrukturierung der amerikanischen Wirtschaft teilweise verloren gingen (*Bluestone*, 1984, S. 53). Das Wachstum von Einzelhandel und Service

führte zum Angebot von vielen Niedriglohn-Arbeitsplätzen mit einem großen Prozentsatz von Teilzeitarbeit. Für die Absolventen der High School, die nicht in den tertiären Bildungsbereich übergehen und für die drop outs eröffnet sich hier ein großes Betätigungsfeld (Digest, 1983/84, S. 188). Eine noch größere Jugendarbeitslosigkeit konnte verhindert werden. Mittelfristig verstärkt die wachsende Beschäftigung von diesen beruflich Nicht-Qualifizierten strukturelle Arbeitsmarktprobleme. Bei Veränderungen des qualitativen und quantitativen Bedarfs sind diese Millionen von Ungelernten traditionell am stärksten betroffen, denn Dauerbeschäftigungen werden im Service- und Einzelhandelsbereich weit weniger angeboten, als es in den traditionellen Industrien und im High-Technology-Bereich üblich ist.

Abb. 2: Alte und neue Beschäftigungsstruktur am Beispiel Massachusetts (*Bluestone*, 1984, S. 53)



Die Veränderungen der amerikanischen Wirtschaftsstruktur haben direkte Auswirkungen auf das Lohnniveau. Die Zahl der Arbeitnehmer in den traditionellen Industrien mit einem mittleren Einkommen, das durch entsprechende Vereinbarungen zwischen Gewerk-

schaften und Arbeitgebern abgesichert wird, geht zurück. Während die Spezialisten im High-Technology-Bereich mit einem hohen Einkommen rechnen können, gilt das nicht für Einzelhandel, fast-food und sonstige Serviceunternehmen. Empirische Untersuchungen belegen ein niedriges Lohnniveau (*Bluestone*, 1984, S. 60). Für die nächste Dekade wird erwartet, daß viele neue Arbeitsplätze geschaffen werden und deshalb die Arbeitslosenrate fallen wird. Gleichzeitig muß davon ausgegangen werden, daß die Einkommen für Arbeitnehmer ohne berufliche Qualifikationen auf einem sehr niedrigen Niveau verharren.

Diese Situation stellt eine neue Herausforderung an das Bildungs- und Ausbildungswesen dar. Sie erinnert an den Abbau von Arbeitskräften im landwirtschaftlichen Sektor von 38 % auf 3,8 % zwischen 1900 und 1980, an die Forderungen von Politik und Wirtschaft zum Ausbau der mathematisch-naturwissenschaftlichen Bildung Ende der fünfziger Jahre und an die wachsende Kritik am ungleichen Zugang zum Arbeitsmarkt und zu Gesellschaftspositionen in den sechziger Jahren.

Diese Dissonanzen lösten Initiativen aus, die zu wesentlichen Veränderungen im Bildungs- und Ausbildungswesen führten. Zwischen dem traditionellen akademischen Ausbildungsweg und dem industrial training mit seiner dominierenden Ausbildungsform des on-the-job training entwickelte sich die vocational education. Außerdem installierte der Bund eine Reihe von Förderungs- und Ausbildungsprogrammen zur Verbesserung der Beschäftigungschancen von Problemgruppen.

3 Legislative Kompetenzen im Bildungs- und Ausbildungswesen

Der Ausbau der vocational education und die Einrichtung von Programmen für Problemgruppen am Arbeitsmarkt hebt den Dualismus zwischen vocational education im öffentlichen Bildungssystem und industrial training in den Unternehmen nicht auf. Eine direkte Einflußnahme des Staates in die Ausbildungspolitik der Unternehmen erfolgt nicht. Die amerikanische Bundesverfassung sieht weder für das Bildungswesen noch für die Ausbildung am Arbeitsmarkt eine Bundeskompetenz vor. Die Zuständigkeit für das Erziehungs- und Bildungswesen liegt bei den einzelnen Bundesstaaten. Der Bund hat nur die Richtlinienkompetenz bei den Bildungseinrichtungen der Bundesverwaltung und des Militärs. Über die Allgemeinwohlklausel

(welfare clause) – bei Fragen zur Rassenintegration oder zur Diskriminierung von bestimmten Bevölkerungsgruppen und bei Arbeitsmarktproblemen – sind Bundesgesetze möglich. Durch Zuschüsse (grants-in-aid), deren Zweck eng umschrieben ist, erhält die zentrale Verwaltung eine wirkungsvolle Möglichkeit zur Gestaltung des Bildungswesens in den einzelnen Bundestaaten. Die bundesweite Einführung der Berufsvorbereitung (career education) sowie der secondary und post secondary vocational education erfolgte durch große finanzielle Zuschüsse des Bundes. 1980 gab es federal funds im Umfang von 14 Mrd. Dollar, davon 1 Mrd. direkt für die vocational education (Digest, 1983/84, S. 174). Für den direkt auf den Arbeitsmarkt einwirkenden Comprehensive Employment and Training Act (CETA) stellte der Bund 1980 fast 2 Mrd. Dollar zur Verfügung.

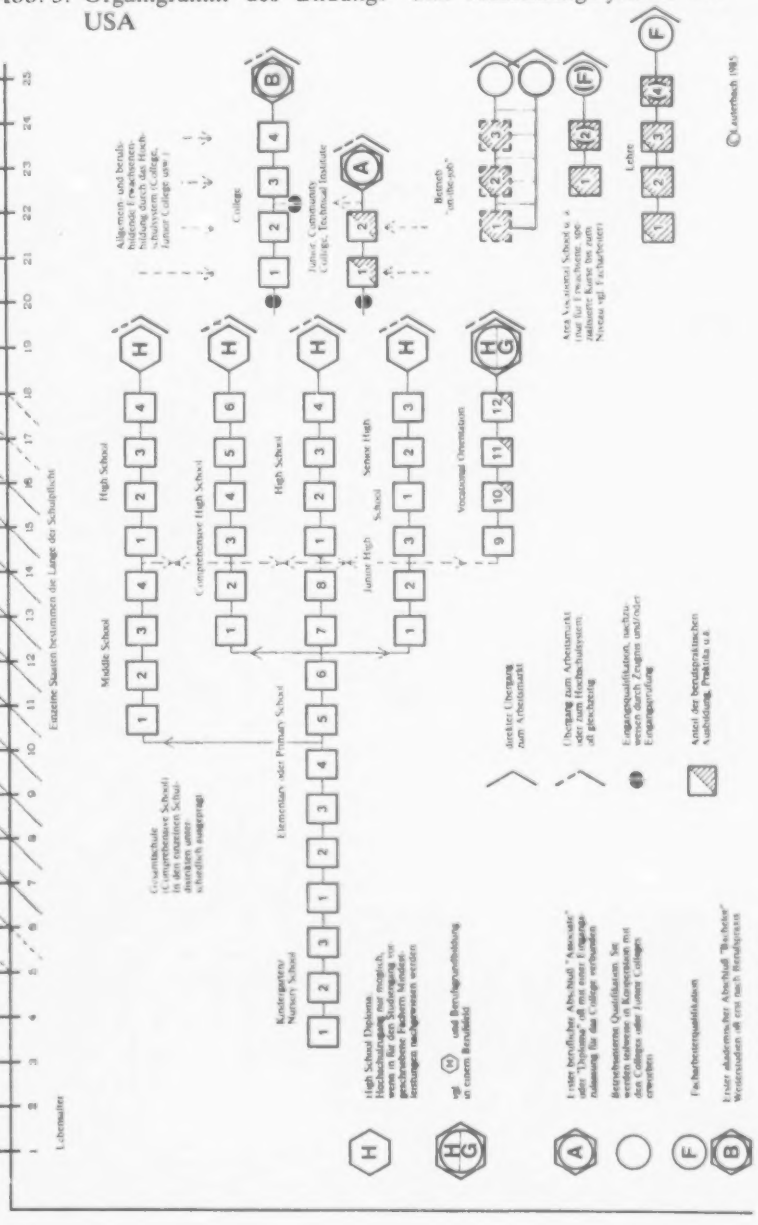
Der Job Training Partnership Act (JTPA), der diese Programme seit 1982 ersetzt, wird finanziell etwa im gleichen Umfang weitergeführt.

Eine im Anhang dieses Beitrags aufgeführte Übersicht zur Gesetzgebung (*Finch* u. *McGough*, 1982, S. 24; *Nystrom* u. *Bayne*, 1979) in der beruflichen Bildung – voctional education und industrial training – unterstreicht die kompensatorische Bedeutung der Bundesaktivitäten. Entweder werden Angebote an die einzelnen Bundesstaaten gemacht, Zuschüsse zum Ausbau der vocational education unter bestimmten Bedingungen anzunehmen, oder am Arbeitsmarkt erfolgt die Förderung von Problemgruppen durch direkte Zuschüsse sowie durch Zuwendungen an besondere Institutionen oder die Arbeitgeber.

Sehr deutlich läßt sich die indirekte Einflußnahme des Bundes an der Lehrlingsgesetzgebung dokumentieren. Nur diejenigen Ausbildungsgänge erhalten einen Zuschuß aus dem national apprenticeship program, die gewisse Mindestnormen nachweisen können. Da aber sowohl Arbeitgeber als auch Gewerkschaften, die an den Lehrlingsprogrammen oft partizipieren, nicht immer bereit sind, staatliche Einflußnahme auf ihre Ausbildungsgänge zuzulassen, beanspruchen viele, obwohl sie die Ausbildungsvorschriften des Bundes erfüllen, keine finanziellen Zuwendungen. Man nimmt an, daß die 48.000 eingeschriebenen apprenticeship programs etwa zwei Drittel aller Ausbildungsgänge ausmachen (*Glover*, 1980, S. 3). Gesamtstatistiken existieren nicht.

Entsprechend der Einteilung in vocational education oder industrial training werden die Bundesprogramme dem Erziehungsministerium (Department of Education) oder dem Arbeitsministerium (Department of Labor) und der Arbeitsverwaltung (Employment and Training Administration) zugeordnet.

Abb. 3: Organigramm des Bildungs- und Ausbildungssystems der USA



7011

4 Berufliche Vollzeitschulen (Vocational Education)

Die vocational education ist ein integraler Bestandteil des öffentlichen Bildungssystems. Die Bildungseinrichtungen werden dezentral bestimmt. Die momentan fast 16.000 Schuldistrikte (Digest, 1983/84, S. 57) mit den Local Boards of Education haben weitreichende Kompetenzen. Deshalb kann für die vocational education kein einheitliches System vorgestellt werden. Auf den verschiedenen Ebenen existieren eine Fülle von Programmen. Auch innerhalb eines Staates lassen sich diese Unterschiede von Schuldistrikt zu Schuldistrikt feststellen. Die lokale Gestaltung der 400 Programmtypen orientiert sich stark an den Bedürfnissen der vorhandenen Wirtschaftsstrukturen. Die Entwicklung der Curricula für diese vollschulischen Ausbildungsgänge wird zum großen Teil von den für die einzelnen Programme verantwortlichen Lehrern durchgeführt, ohne daß innerhalb eines Schuldistrikts oder eines Bundesstaates Einheitlichkeit angestrebt wird. Die Lehrer orientieren sich an den eigenen beruflichen Erfahrungen, an den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes und an den Schülern, die an den Programmen Interesse zeigen und sich dann einschreiben. Ein wesentliches Kriterium für den Erfolg der curricularen Gestaltung eines Lehrgangs ist die "placement rate" am Arbeitsmarkt.

Diese Pragmatik wird noch unterstützt durch die Konkurrenz zu privaten Institutionen, die besondere job-training-programs anbieten, die sich selbst finanzieren müssen und die weder durch lokale noch durch Bundeszuschüsse subventioniert werden.

Seit dem Beginn der Förderung der vocational education durch den Bund mit dem Morrill Act von 1862 erfolgte ein kontinuierlicher Ausbau. Daß die vocational education in der High School und im Junior College zum Normalfall geworden ist, zeigt sich auch an der Finanzierung. Momentan müssen die Bundesstaaten und Gemeinden schon über 90 % der Ausgaben selbst bestreiten.

Tabelle 5: Bundeszuschüsse zur Vocational Education (1.000 $)

1980	1981	1982	1983	1984
995.977	976.198	660.982	640.163	911.468

Quelle:Digest 1983/84, S. 174.

Tabelle 6: Teilnehmer-Einschreibungen in Programme der Vocational Education (1978/79)

Berufsfeld	Einschreibungen insgesamt	Einschreibungen direkt beruflich ausgerichtet
Landwirtschaft	971.726	488.350
Handel	942.057	776.014
Gesundheit	798.520	600.783
Hauswirtschaft u. Konsum beruflich orientierte	3.710.246	–
Hauswirtschaft	589.878	334.018
Kunstgewerbe	1.683.902	–
Büro- und kaufmännische Berufe	3.469.134	2.278.057
Technik	484.076	424.184
Gewerbe und Industrie	3.436.089	2.600.520
andere	1.182.414	206.931
Summe	17.268.0042	7.708.857

Quelle: Taylor, 1982a, S. 2007.

Mit der vocational education werden verschiedene grundlegende Aufgaben verfolgt (*Dunham*, 1980, S. 2; *Evans*, 1981, S. 2, 1982, S. 267; *Grosso* u. *Shea*, 1979, S. 21; *Taylor*, 1982a, S. 2002; Tennessee, 1982, S. 268ff.):

1. Ausbildung der Qualifikationen, die am Arbeitsmarkt benötigt werden,
2. Steigerung der Möglichkeiten von Arbeitnehmern am Arbeitsmarkt,
3. Verbesserung der Arbeitsbedingungen im weitesten Sinn,
4. Verminderung der Arbeitslosigkeit und besonders der Jugendarbeitslosigkeit durch die Entwicklung von arbeitsmarktgerechten Qualifikationen,
5. Förderung von Personengruppen, die traditionell am Arbeitsmarkt benachteiligt sind,
6. Förderung der Allgemeinbildung,
7. Bereitstellung eines weiten Angebots an Ausbildungsmöglichkeiten im Schulsystem für die verschiedensten Wünsche, Bedürfnisse und Möglichkeiten der Schüler.

Im Gegensatz zum industrial training, zum Lehrlingswesen (apprenticeship) und zu den privaten beruflichen Schulen (proprietary schools) soll die vocational education in der Lage sein, obige Ziele zu verfolgen. Besonders wird darauf hingewiesen, daß sie die alleinige Einrichtung sei, die Allgemeinbildung vermitteln könne. Während konservative Autoren meinen, daß sich die vocational education auf die Ausbildung von direkt am Arbeitsmarkt verwertbaren Qualifikationen beschränken soll, vertritt die liberale Theorie den entgegengesetzten Standpunkt. Die Vermittlung von Arbeitsqualifikationen hat danach eher durch gezielte Ausbildungsprogramme in den Unternehmen zu erfolgen. Der Schwerpunkt der vocational education soll jedoch mehr in den Bereichen Berufsorientierung, Berufswahl und Berufsvorbereitung liegen. Unter dem Begriff career education lassen sich diese verschiedenen curricularen Ansätze subsumieren (*Bolino*, 1973; *Magisos*, 1973; *Burtnett*, 1980). In der Praxis machen die fast 28.000 Einrichtungen des Sekundar- und Postsekundarbereichs pragmatisch orientierte Kursangebote. Sie lassen sich keiner Position eindeutig zuordnen und nehmen mehr oder minder tief die vorher beschriebenen Ziele der vocational education auf.

Die American Vocational Association unterscheidet trotz dieser Vielfalt verschiedene Programmtypen (*Bottoms*, 1980, S. 14):

1. Vorberufliche Orientierung im Rahmen der career education,
2. vorberufliche Programme zur Vermittlung von grundlegenden Kulturtechniken (Mathematik, Lesen, Schreiben),
3. naturwissenschaftliche-technische Kurse (Technisches Zeichnen, angewandte Mathematik und Physik, Kommunikationstechniken),
4. Programme zur Vorbereitung auf eine direkte Beschäftigung,
5. Vorbereitung und Einführung in ein Berufsfeld (Bauwesen, Metall, Landwirtschaft, Büroberufe u.ä.),
6. berufsgruppenspezifische Ausbildung (Maschinenberufe, Automobiltechnik, pflegerische Berufe),
7. berufsspezifische Programme (Phonotypist, Operator, Dreher),
8. berufsspezifische Programme für Arbeitnehmer.

4.1 Secondary Vocational Education

Während die career education im Kindergarten, in der Elementary or Primary School und in der Junior High School mehr den Zweck hat, über die Arbeitswelt zu informieren, den Schüler mit der industriellen Gesellschaft vertraut zu machen und ihm einen Überblick über bestimmte Berufsfelder zu geben, erfolgt in den Klassen acht bis zwölf, die oft auch Senior High School genannt werden, eine erste

berufliche Vorbereitung und Grundbildung auf Berufsfeldbreite. Die oben genannten Programmtypen 1, 3, 4, 5, 6 und 7 werden in der Comprehensive High School, die berufliche Zweige hat, oder in auf berufliche Inhalte spezialisierten Schulen wie Vocational High School, Technical High School, Career Center angeboten. 27 % sämtlicher Schüler der zwölften Klasse waren 1982 in einem dieser Schultypen eingeschrieben. 75 % aller Graduierten an öffentlichen Schulen hatten 1982 mindestens einen Kurs mit beruflichen Inhalten belegt. Fast 90 % nahmen an Lehrgängen aus den Bereichen Berufsvorbereitung, Berufsorientierung, Berufsfindung teil, die einen Überblick über die sieben offiziellen Berufsfelder geben: Landwirtschaft, kaufmännische und Büroberufe, Hauswirtschaft, Groß- und Einzelhandel (marketing and distribution), technische Berufe, Gesundheit, Gewerbe und Industrie (*Meyer*, 1976, S. 13).

Diese berufliche Orientierung und berufliche Grundausbildung beschränkt sich nicht auf den Lernort Schule mit den Ausbildungseinrichtungen: Übungsbüro, Übungskindergarten, Übungswerkstatt, Übungsküche, Übungsverkaufsraum u.ä. Die große Gestaltungs- und Entscheidungskompetenz der lokalen Schulträger und der Lehrer ließ in Verbindung mit der weit verbreiteten Einstellung, daß Schulwissen praxisbezogen anzuwenden sei,weitere Lehrgangs- und Schulformen entstehen. Um den Schülern Praxisbezüge zu vermitteln, wird versucht, sie in Betrieben am lokalen Arbeitsmarkt zu plazieren (cooperative education). Als Vorteil lassen sich die Praxisorientierung und die Möglichkeit, ohne Komplikationen einen Arbeitsplatz nach dem Abschluß der High School zu erhalten, nennen. Dieser Garantie stehen als Nachteile die arbeitsplatz- und unternehmenskonzentrierte Ausbildung und die daraus resultierende geringe berufliche Mobilität gegenüber. Dieser grundsätzlichen Kritik wird entgegengehalten, daß die "placement rate" oft sehr groß sei. Sie betrug 1978 bei den vom Bund geförderten Programmen etwa 50 %. Es liegen bisher keine Untersuchungen vor, die den Berufsweg der Teilnehmer an diesen Programmen, die sich zum überwiegenden Teil wiederum aus Minoritäten, Problemgruppen und Benachteiligten zusammensetzen, mittelfristig beobachten. Deshalb kann der These zugestimmt werden, daß die Anhebung des Qualifikationsprofils zu einem Verlust des Arbeitsplatzes führen kann. Die eingeschränkte Qualifikation dieses besonderen Typs von High-School-Absolventen veranlaßt deshalb Arbeitgeber, nicht den einzustellen, der die cooperative education mitgemacht hat, sondern Bewerber auszuwählen, die schulisch in der postsecondary vocational education, durch eine Ausbildung am Community College oder Technical Institute sich weiter qualifiziert haben. Diese grundsätzliche Kritik an einem Programmtyp

der secondary vocational education läßt sich auf den gesamten Bereich übertragen. Besonders kritisiert wird die nicht vorhandene Effektivität der Programme. Als Maßstab dafür gilt das Jahreseinkommen der Absolventen. Oft wird behauptet, daß berufliche Orientierung in der High School zwar kurzfristig zu Beschäftigung und Einkommen führt, daß aber langfristige Perspektiven fehlen. Einige Studien widerlegen diese Behauptung, aber nur im Vergleich mit einer Kontrollgruppe, die ähnliche schulische Leistungen nachweisen konnte (*Evans*, 1982, S. 271). Ein weiterer wesentlicher Kritikpunkt wird durch Erfahrungen aus den letzten vier Jahrzehnten belegt. Danach konzentrierte sich die vocational education mehr auf die schwarze Minorität, während der Weg über das college in das Berufsleben besonders von den weißen Amerikanern bevorzugt wurde. In der Zwischenzeit scheint sich diese Tendenz abzuschwächen. Auch der grundsätzlichen Kritik an der vocational education, daß sie die allgemeinbildenden Curricula zu sehr vernachlässige, muß zugestimmt werden. Dieser Argumentation wird entgegengehalten, daß im industrial training auf allgemeine Bildungsziele ganz verzichtet wird.

4.2 Postsecondary Vocational Education

Die grundlegende Kritik an der secondary vocational education wird kaum auf die postsecondary vocational education übertragen. Etwa ein Drittel der im Postsekundarbereich Studierenden wählte die vocational education zum Schwerpunkt. Es steht eine Reihe von Einrichtungen zur Verfügung (vgl. Tabelle 1). Sie bieten in vielen Fällen gleichzeitig vorberufliche und berufliche Grundbildung für die Absolventen der High School sowie Programme der Aus- und Fortbildung für die im Arbeitsleben stehenden Erwachsenen an. Während die öffentlichen Träger breit gefächerte Angebote bereitstellen und niedrige Schulgebühren erheben, sind die Schulen im privaten Besitz (proprietary schools) spezialisierter und verlangen auch höhere Schulgelder. Neben den öffentlichen und privaten Trägern finden sich unter den Betreibern dieser specialized vocational schools Gewerkschaften, Industriefirmen, Verbände, Verwaltungen, die Armee, Kirchen und Rundfunkanstalten.

Aufgrund der Vielfalt der Schulträger setzen sich die Studenten der Institutionen der postsecondary vocational education aus sehr unterschiedlichen Gruppen zusammen. Sie reichen von Arbeitslosen über Umschüler, Erwerbstätigen mit dem Wunsch auf Weiterqualifikation, den Bildungswilligen jeder Art, den drop outs bis zum erfolgreichen Absolventen der Sekundarschule. Die Zweijahres-Einrichtun-

gen wie Community College und Technical Institute konnten sich in den letzten zwanzig Jahren besonders gut entwickeln. Etwa 4 Mill. Studenten sind an über 1000 Institutionen eingeschrieben. Neben den Zweijahres-Kursen, die einen qualifizierten Abschluß haben, gibt es viele kürzere Lehrangebote, die auf spezielle berufliche Tätigkeiten vorbereiten. Üblicherweise wird der Grad 'Associate of Art' erworben. Auch Diplomabschlüsse sind mögiich. Während sich die Associate Degree-Programme mehr mit der Ausbildung zum Techniker und Assistenten vergleichen lassen, haben die Diplom-Programme größere Ähnlichkeit mit den deutschen Ausbildungsberufen wie Buchhalter, Friseur, Schreibkraft, Technischer Zeichner, Krankenschwester, Automechaniker, Industriekaufmann.

Die Berufsausbildung an diesen Zweijahres-Einrichtungen konzentriert sich auf die Berufstheorie. Berufspraktische Erfahrungen können in den Schulwerkstätten, Labors, Büros und ähnlichen Einrichtungen vermittelt werden. Um eine Integration in den Arbeitsmarkt zu erleichtern und um berufspraktische Erfahrungen zu gewinnen, wurden ähnlich wie im Sekundarbereich Programme der cooperative education eingeführt. Dabei bleibt die Struktur des Collegestudiums erhalten. Die Praxisphase kann verschiedenartig organisiert sein. Größtenteils bleibt es den Studenten überlassen, durch einen privatrechtlichen cooperative contract Praxiserfahrungen in einem Unternehmen zu gewinnen.

Wie im Bereich der secondary vocational education wird die Effektivität der postsecondary vocational education in den Zweijahres-Einrichtungen in Frage gestellt (*Pincus*, 1980, S. 332). Insbesondere wird behauptet, daß die Einrichtungen des Zweijahres-Colleges auch dazu dienen, niedrige soziale Schichten und ethnische Minderheiten vom Vierjahres-College mit seinen akademischen Ausbildungsmöglichkeiten fernzuhalten. Das höhere Ansehen dieser akademischen Ausbildung bei den Arbeitgebern sowie Untersuchungen zur sozialen Schichtung scheinen diese Annahmen zu bestätigen, wenn auch die an den Zweijahres-Einrichtungen Ausgebildeten bessere Berufschancen als die Absolventen der High School ohne weitere Ausbildung haben.

Etwa 50 % der High-School-Absolventen gehen ohne weitere schulische berufliche Ausbildung auf den Arbeitsmarkt über. Das dann übliche on-the-job training fördert kaum die berufliche Ausbildung. Der Arbeitnehmer muß sich selbst um seine berufliche Erst- und Weiterbildung bemühen. Die Area Vocational Schools bieten für diesen Personenkreis eine Reihe von beruflichen Lehrgängen an. Im Gegensatz zu den Community Colleges sind diese Ausbildungen z.B.

zum Schweißer, Automechaniker oder zur Bürokraft ganz gezielt auf eine Tätigkeit am Arbeitsmarkt ausgerichtet. Allgemeinbildende Inhalte werden nicht gelehrt. Übergänge in weiterführende Einrichtungen der postsecondary education sind nicht möglich.

Bis auf die Ausbildung an den Zweijahres-Einrichtungen (Community College und Technical Institute) wurde die secondary und postsecondary vocational education bisher nicht zu einem Bildungsweg, der mit der traditionell akademisch orientierten Ausbildung konkurrieren kann. Fast alle Programme zeichnen sich dadurch aus, daß sie denen helfen sollen, die aus den vielfältigsten Gründen im traditionellen Bildungs- und Ausbildungswesen scheitern.

5 Industrial Training

Der normale Weg in die berufliche Tätigkeit für über 50 % eines Altersjahrgangs bleibt das Anlernen on-the-job in einem Unternehmen. Für Personalentwicklung wurden von den Arbeitgebern 1979 nach verschiedenen Schätzungen 30 bis 40 Mrd. Dollar ausgegeben, das ist etwa nur ein Viertel der Aufwendungen von Bund, Staaten und Gemeinden für die öffentlichen Primar- und Sekundarschulen (*Holden*, 1982, S. 362; Condition, 1984, S. 48).

Da keine öffentliche Aufsicht stattfindet und keine ausreichenden rechtlichen Möglichkeiten auf Bundesebene vorhanden sind, regelmäßig Daten von den Unternehmen über die Ausbildungsaktivitäten zu erhalten, sind die Strukturen dieser Ausbildungsform allgemein nicht sehr bekannt (*Holden*, 1982, S. 362; *Swanson*, 1982, S. 864). Das industrial training wird als ein "shadow"-Ausbildungssystem gekennzeichnet.

Die Ausbildungsbereitschaft der Unternehmer ist gering. In der Metallindustrie bildeten 1976 nur 15 % der Unternehmen aus. Auch in anderen Industriezweigen, ausgenommen Bank- und Kreditgewerbe und Versicherungen, liegt der Prozentsatz nicht höher (*Schorp*, 1979, S. 14). Der Standpunkt, daß Personalentwicklung Kosten verursacht und keine Investition ist, läßt sich als Hauptmotiv für das geringe Interesse an der Ausbildung nennen. Deshalb dominiert das on-the-job training gegenüber längerfristigen Ausbildungsprogrammen. Außerdem zeigen kurzfristig angelegte Kosten-Nutzen-Analysen eine höhere Produktivität der on-the-job Angelernten an. Bei den langfristig angelegten Programmen muß das Unternehmen mehrere Jahre warten, um Nutzen aus der Personalinvestition zu erhalten. Deshalb sind zu diesen Aktivitäten fast nur große Konzerne be-

reit. Die viel bessere Möglichkeit des grundlegend und langfristig Ausgebildeten, am Arbeitsmarkt mobil zu sein, schreckt viele Unternehmen ab. Sie konzentrieren sich deshalb auf eng begrenzte Trainingsprogramme, die den Arbeitnehmer nicht in die Lage versetzen, diese Qualifikation bei einem Arbeitsplatzwechsel zu nutzen.

Das weit verbreitete, gezielte, kurzfristige Anlernen für bestimmte Tätigkeiten hat auch negative Auswirkungen auf die Weiterbildungsmöglichkeiten. Bei Umschulungserfordernissen, die durch technologische Veränderungen bedingt sind, zeigen sich diese Arbeitnehmer wegen der fehlenden breiten beruflichen Grundbildung nicht besonders weiterbildungsfähig. Um momentanen personellen Anforderungen innerhalb der Betriebe zu genügen, wird deshalb immer wieder ein on-the-job training, abgestimmt auf die Vermittlungen begrenzter Fertigkeiten und Kenntnisse, durchgeführt. Eine gezielte und sehr erfolgreiche Personalentwicklung findet sich lediglich auf der Ebene der Berufe, die College- oder Community College-Ausbildung voraussetzen. Große Konzerne sind hier besonders aktiv.

Diese Entwicklung führte zu der allgemein beklagten Tatsache, daß sich am Arbeitsmarkt in den Vereinigten Staaten neben Hochqualifizierten sehr viele beruflich nicht Ausgebildete befinden und daß Qualifikationen, wie sie in den anerkannten Ausbildungsberufen in der Bundesrepublik Deutschland vermittelt werden, wenig vorhanden sind.

In der Vergangenheit konnten die Unternehmen mit dieser Ausbildungspolitik auskommen. Die gegenwärtige Situation und abzuschätzende Entwicklungen fordern jedoch künftig strukturelle Veränderungen. Das Installieren von technisch hochentwickelten Maschinen und Geräten in allen Wirtschaftszweigen machte dramatisch den Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften für Bedienung und Wartung (operating and maintenance) deutlich. Da weder die vocational education noch das industrial training bisher dazu in der Lage sind, solche Qualifizierten in ausreichendem Umfang auszubilden, helfen sich die Unternehmen weiterhin mit zeitlich und thematisch eng begrenzten Ausbildungsprogrammen. Tiefergreifende Lösungen zeichnen sich nicht ab.

Auch das apprenticeship training und die Programme des Comprehensive Employment and Training Act (CETA) und seines Nachfolgers, des Job Training Partnership Act (JTPA), sind weder qualitativ noch quantitativ in der Lage, diese Lücke zu schließen (*Bishop*, 1982a). Die apprenticeship programmes konzentrieren sich auf Bauberufe und sind auch vom Umfang her mit ca. 300.000 Auszubildenden nicht in der Lage, den Bedarf zu decken. Außerdem zeichnen sie sich dadurch aus, daß sie auf einen Dauerarbeitsplatz in einem Unter-

nehmen vorbereiten (*Lauterbach*, 1984, S. 367; *Glover*, 1980, S. 174). Die CETA- bzw. JTPA-Programme haben mehr kompensatorischen Charakter. CETA-Programme wurden für bestimmte Zielgruppen entwickelt, um diese wieder in den Arbeitsmarkt zu integrieren oder sie auf weitere Ausbildungen vorzubereiten (*Apker*, 1979; *Atteberry* u.*Stevens*, 1980, S. 4); JTPA-Programme versuchen zum ersten Mal in größerem Umfang eine Integration der Arbeitgeber bei der Programmgestaltung. Aber auch sie sind mehr kurzfristig angelegt und an den Bedürfnissen der lokalen Wirtschaftsstruktur ausgerichtet (*Griffin*, 1982; *Chambers*, 1982).

6 Ergebnisse

Solange im amerikanischen Bildungs- und Ausbildungswesen nicht in einer ausreichenden Anzahl allgemein anerkannte Ausbildungsgänge unterhalb der Ebene der Collegeausbildung existieren, werden sich auch in der Zukunft die Probleme beim Übergang vom Schulsystem auf den Arbeitsmarkt besonders für Minoritäten und sozial Benachteiligte nicht vermindern. Die secondary und postsecondary vocational education und die vielen Programme am Arbeitsmarkt für Problemgruppen bleiben dann weiterhin auf ihre Kompensationsaufgabe konzentriert. Da allgemein anerkannt ist, daß berufliche Grundbildung im Bereich der vocational education auch für das on-the-job training einige Vorteile hat (*Bishop*, 1982b, S. 27; *Frey*, 1982, S. 18), wird eine Abstimmung zwischen Schulsystem und Wirtschaft gefordert. Auch innerhalb der Betriebe muß ein Umdenken erfolgen. Lösungen lassen sich an einigen Beispielen in Zusammenarbeit von Institutionen der secondary und postsecondary vocational education mit Unternehmen demonstrieren. Dabei konzentrieren sich die schulischen Partner auf die Grundausbildung mit einer breiten Basis. Demgegenüber bringen die Unternehmen die Anwendungsaspekte ein. Beide Komponenten sind curricular abgestimmt. Diese Programme zeichnen sich bisher überwiegend dadurch aus, daß sie nur für Arbeitnehmer des kooperierenden Unternehmens zugängig sind.

Während der Anspruch auf Bildung durch das gut ausgebaute Bildungssystem formal garantiert ist, läßt sich eine Ausbildungsgarantie bisher allgemein nicht durchsetzen. Die von den Unternehmen quantitativ und qualitativ bestimmte Ausbildung ist weiterhin von eminenter Wichtigkeit für die Entwicklung von beruflichen Qualifikationen, die sich in ihren Strukturen im weitesten Sinne mit den anerkannten

Ausbildungsberufen in der Bundesrepublik Deutschland vergleichen lassen.

Deshalb kann das Berufsbildungssystem in den USA wie bisher lediglich als Beispiel für den Grundtyp der beruflichen Ausbildung "on-the-job" herangezogen werden.

Diese Zuordnung gilt, obwohl sich in den letzten Jahrzehnten die vocational education auf allen Ebenen intensiv entwickelt hat und deshalb viele Bewertungen (*Bode*, 1975, S. 89; *Grüner*, 1985, S. 234; *Poignant*, 1973, S. 87; *Rau*, 1984, S. 50; WEMA, 1974, S. 108) zum Ergebnis kommen, daß die Berufsausbildung in den USA überwiegend in Schulen stattfindet. Wie wir zeigen konnten, gilt dies nicht für die secondary vocational education und nur bedingt für die post-secondary vocational education und hier wiederum nur für die Zweijahres-Colleges, deren Abschlüssen am Arbeitsmarkt die Anerkennung grundsätzlich nicht verweigert wird. Diese Aussage hat keine Gültigkeit für den größten Teil der Jugendlichen, die ohne allgemein akzeptierte berufliche Abschlüsse die Pflichtschule verlassen und mit einer Berufsausbildung on-the-job im industrial training zufrieden sein müssen.

7 Literatur*

* Eine umfangreiche Literatursammlung findet sich in: Lauterbach, Uwe u.a.: Bibliographie zur Berufsbildung in ausgewählten Industrieländern. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Frankfurt a.M.: Nomos: Baden-Baden 1985 (bisher unveröffentlicht).

Apker, Wesley: Policy issues in interrelating vocational education and CETA. National Center for Research in Vocational Education. Occasional paper 56. Columbus 1979.

Atteberry, Jim N.; *David W. Stevens*: A vocational educator's guide to the CETA system. Critical Issues Series, No. 3. American Vocational Association. Arlington 1980.

Bishop, John H.: The social pay-off from occupationally specific training: The employers point a view. Technical report and executive summary. Studies in employment and training policy: 3. National Center for Research in Vocational Education. Columbus 1982a.

Bishop, John H. (ed.): Subsidizing on-the-job training. An analysis of a national survey of employers. Studies in employment and training policy: 1. National Center for Research in Vocational Education. Columbus 1982b.

Bluestone, Barry: Industrial dislocation and its implications for public policy. In: Hollenbeck, K. et al.: Displayed workers: implications for educational and training institutions. Columbus 1982, 45-68.

Bode, Herbert F.; *Uwe Zänker*: Qualifikationsstruktur und Sekundarschulreform in den USA. Qualifikationsanforderungen und Sekundarschulreform in der UdSSR. Marburger Forschungsstelle für vergleichende Erziehungswissenschaft (Hrsg.). Ravensburg 1975.

Bolino, August C.: Career education. Contributions to economic growth. New York 1973.

Bottoms, Gene: The vocational education Enterprise in 1980. A statement before the house sub-committee of elementary, secondary and vocational education. American Vocational Association. Washington D.C. 1980.

Burtnett, Francis E. (ed.): The school councelor's enrolement in career education. Falls Church. Virginia 1980.

CEDEFOP (Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung) (Hrsg.): Beschreibung der Berufsbildungssysteme in den Mitgliedsstaat der Europäischen Gemeinschaft. Vergleichende Studie. Berlin (West) 1981.

CEDEFOP (Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung): Alternierende Ausbildung für Jugendliche. Leitfaden für Praktiker. Berlin (West) 1982.

Chambers, Letita: New directions for national employment and training programs: Understanding the Job Training Partnership Act. Developed for the American Vocational Education. Manuscript. December 1982.

Clark, Harold F.; *Joe C. Davis*: Training in business and industry. In: Strong, M.E. (ed.): Developing the nation's work force. Yearbook 5. American Vocational Association. Washington D.C. 1975, 178-199.

The Conditions of Education. 1984 Edition. National Center for Educational Statistics. Washington D.C. 1984.

Digest of Education Statistics 1983-84. National Center for Education Statistics. Washington D.C. 1983.

Dunham, Daniel B.: Vocational education: politics in the 1980s. National Center for Research in Vocational Education. Occasional paper 65. Columbus 1980.

Evans, Rupert N.: Vocational education and reindustrialization. National Center for Research in Vocational Education. Occasional paper 75. Columbus 1981.

Evans, Rupert N.: Public secondary and postsecondary education. In: Taylor, R.E. et al.: Job training for youth. Columbus 1982, 251-278.

Fahrlander, Daniel C.: Some questions and answers about vocational education in the United States. Manuscript. Columbus 1984.

Finch, Curtis R.; *Robert McGough*: Administering and supervising occupational education. Prentice Hall 1982.

Frey, Donald N.: The economy, productivity and training – A CEO's view. In: American Education, (1982) 12, 15-18.

Glover, Robert W.: Apprenticeship in the United States: implications for vocational education research and development. National Center for Research in Vocational Education. Occasional paper 66. Columbus 1980.

Griffin, Dean: Conncections between education and the private sector. Contained in the Job Training Partnership Act. Developed for the American Vocational Education. Manuscript. December 1982.

Grosso, John T.; John R. Shea: Vocational education and training. Impact on youth. Berkley 1979.

Grüner, Gustav: Berufsausbildung erst nach dem 18. Lebensjahr. Das amerikanische Community College. In: Die berufsbildende Schule, 37(1985), 234-247.

Holden, Stanley J.: Business, industry and labor: linkages between training and employment. In: Taylor, R.E. et al.: Job training for youth. Columbus 1982, 359-385.

Hollenbeck, Kevin; *Frank C. Pratzner*; *Howard Rosen*: Displayed workers: Implications for educational and training institutions. National Center for Research in Vocational Education. Columbus 1984.

Job Training Partnership Act. Public law 97-300. Washington D.C., 13. October 1982.

Job Training Partnership Act. Implementing regulations for programs. Federal register, 15.3. 1983, Part III. Department of Labor. Washington D.C. 1983.

Lauterbach, Uwe: Berufliche Bildung des Auslands aus der Sicht von Ausbildern. Stuttgart 1984.

Lecht, Leonard A.: Vocational education as a participant in the economic development enterprise: policy options for the decade ahead. National Center for Research in Vocational Education. Occasional paper 74. Columbus 1981.

Magisos, Joel H. (ed.): Career education. Yearbook 5. American Vocational Association. Washington D.C. 1973.

Meyer, A.E.: Vocational education: Principles and concepts. Manuscript. Colorado State University 1976.

Miguel, Richard J.: Youth's perceptions of employer hiring and disciplinary standards. Executive summary: Employability factors study. Studies in Employment and Training Policy No. 2. Columbus 1982.

Nieser, Bruno: Bildungswesen, Chancengleichheit und Beschäftigungssystem. Vergleichende Daten und Analysen zur Bildungspolitik in Frankreich. Marburger Forschungsstelle für Vergleichende Erziehungswissenschaft (Hrsg.). Marburg 1980.

Nystrom, Dennis; *G. Keith Bayne*: Occupation and career education legislation. Second edition. Indianapolis 1979.

Occupational Outlook Handbook 1982-83. US Department of Labor, Bureau of Labor Statistics. Washington D.C. 1982.

Organisation for Economic Co-operation and Development (ed.): The future of vocational education and training. Paris: OECD 1983.

Pincus, Fred L.: The false promises of community colleges: Class conflict and vocational education. In: Harvard Educational Review, 50 (1980) 3, 332-361.

Poignant, Raymond: Education in the industrialized countries. Plan Europe 2000, vol. 5. The Hague 1973.

Rau, Einhard: Community Colleges: Verbindung allgemeiner und beruflicher Bildung im Hochsschulsystem. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 80 (1984), 36-52.

Rothe, Georg: Duales System oder berufliche Vollzeitschule als alternative Angebote unter regionalem Aspekt. Materialien zur Berufs- und Arbeitspädagogik, Bd. 1. Villingen/Schwenningen 1984.

Schorp, Dagmar: Industrielle Ausbildung in den USA. Ein Überblick. Beitrag zur Konferenz des Deutschen Lehrmittelrings zu dem Thema: Produktivität durch Weiterbildung? American Hoechst Corporation (Hrsg.). Somerville, New York 1979.

Swanson, Richard A.: Industrial training. In: Enzyclopedia of Educational Research, 5th edition, vol. 1. New York 1982, 864-869.

Tanguy, Lucie; *Annick Kieffer*: L'école et l'entreprise. L'expérience des deux Allemagne. La documentation Française, No. 4669-4670. Paris 1982.

Taylor, Robert E.: Vocational education. In: Enzyclopedia of Educational Research, 5th edition, vol. 1. New York 1982a, 2002-2012.

Taylor, Robert E.; *Howard Rosen*; *Frank C. Pratzner* (eds.): Job training for youth. The contributions of the United States employability development system. National Center for Research in Vocational Education. Columbus 1982b.

The Tennessee Comprehensive Education Study. Nashville 1982.

WEMA-Institut für Empirische Sozialforschung. Bildungsniveau im Vergleich. 5. Darstellung des beruflichen Bildungswesens in ausgewählten Ländern. Köln 1974.

77.2

8 Anhang

Gesetzgebung zur Vocational Education

Morrill Act (1862)

Der Morrill Act of 1862 wurde unter der Präsidentschaft von Lincoln verabschiedet. Nach dem amerikanischen Bürgerkrieg diente er insbesondere dazu, durch den Ausbau des postsekundären Schulwesens (Colleges) der Fachgebiete Landwirtschaft und Mechanik die ländlichen Räume zu entwickeln.

Smith-Hughes Act (1917)

Der Smith-Hughes Act ergänzte die landwirtschaftlichen Ausbildungsgänge um Unterrichtsfächer in Handels-, Gewerbe- und Hauswirtschaftsberufen.

Dieses Gesetz bestimmte, daß 50 % der Aufwendungen für berufliche Ausbildung vom Bund übernommen werden. Außerdem kam es zur Gründung des Federal Board of Vocational Education. Dieses zentrale Aufsichtsorgan für die berufliche Bildung war für die Ausführung des Gesetzes zuständig. Auch die State Boards of Vocational Education gehen auf den Smith-Hughes Act zurück. Neben der Aufstellung des Jahresplans für die berufliche Bildung waren und sind diese State Boards für die Verwaltung der Maßnahmen zur Förderung der beruflichen Bildung auf der Ebene der Einzelstaaten zuständig.

George-Deen Act (1936)

Die Bundeszuschüsse können für weitere Berufsfelder (agriculture, home-economis, trade, industrial education) beansprucht werden. Die Ausbildung der Lehrer in der beruflichen Bildung wird gefördert. Es erfolgt die Einführung des Grundsatzes, daß auch der öffentliche Dienst ausgebildetes Personal braucht.

George-Barden Act (1946)

Der George-Barden Act stellt nach dem Smith-Hughes Act (1917) die zweite grundlegende Regelung der vocational education dar. Die Bundeszuschüsse werden ausgedehnt auf die Bereiche: Bildungs- und Berufsweglenkung, Berufsberatung und Datensammlung von Ausbildungsprogrammen in Zusammenarbeit mit der Industrie.

Vocational Education Act (1963)

Schwerpunkt des Berufsbildungsgesetzes von 1963 sind: die Curriculum-Entwicklung für grundlegende Ausbildungsgänge (occupational or career education); die Anregungen, für die Schulen integrierte Programme von allgemeiner und beruflicher Bildung zu entwickeln; die Ausweitung der Work Study Programs, die von Schulen in Kooperation mit der Industrie und den Gewerkschaften getragen werden, die Einrichtung von Area Vocational

Schools (Gebietsberufsschulen) und die Unterstützung der kooperativen Berufsbildungsprogramme.

Vocational Educational Amendment (1968) und weitere Gesetzesnovellierungen

Die Novelle von 1968 hatte neben einer weiteren Aufstockung der finanziellen Förderung insbesondere die Absicht, den berufsvorbereitenden und den vorberuflichen Unterricht von der Primarstufe bis zum College auszubauen. So sollen die Barrieren zwischen vollakademischen allgemeinen und beruflichen Programmen durchbrochen werden.

Gesetzgebung zum Industrial Training

Fitzgerald Act (1937)

Dieser National Apprenticeship Act bildet noch heute den gesetzlichen Rahmen für die Lehrlingsausbildung.

Das Bureau of Apprenticeship and Training wurde als Bundesverwaltung innerhalb des Arbeitsministeriums gegründet, um die gesetzlichen Vorschriften des Fitzgerald Acts unter der Anleitung des Federal Committee on Apprenticeship in praxisgerechte Programme umzusetzen.

Manpower Development and Training Act (1962)

Innerhalb von 3 Jahren wurden 370 Millionen Dollar für die Ausbildungsmöglichkeiten von Arbeitslosen oder nicht adäquat Beschäftigten bereitgestellt.

Comprehensive Employment and Training Act (1973)

Die Programme für Benachteiligte, Unterbeschäftigte und Arbeitslose wurden erweitert und dezentralisiert. Beruflich nicht qualifizierte Erwachsene und arbeitslose Jugendliche wurden die Zielgruppen. Die CETA-Programme sind eine Mischung von Beschäftigungs- und Ausbildungsprogrammen mit einer starken Orientierung an den Bedürfnissen lokaler Arbeitsmarktgegebenheiten.

Job Training Partnership Act (1982)

Die wichtigste Aufgabe des JTPA besteht darin, für Absolventen der Sekundarschule ohne weitere Qualifikation den Übergang zum Arbeitsmarkt durch besondere Eingliederungsprogramme zu ermöglichen. Außerdem sind andere Problemgruppen mit eingeschlossen. Ein wesentlicher Unterschied zu den vorher bestehenden CETA-Programmen besteht in der Kompetenzverlagerung vom Bund auf die Bundesstaaten. Die einzelnen Programme sind arbeitgeberorientiert und werden wiederum auf lokaler Ebene entwickelt. Dazu wurden Ausschüsse (Private Industrial Council) gebildet. Durch die Integration der Unternehmen in diese councils soll ein größeres Arbeitsplatzangebot für die benachteiligten Gruppen erreicht werden.

776

Rolf Arnold

Das duale System – Ein Modell für den Aufbau leistungsfähiger Berufsbildungssysteme in Entwicklungsländern?

Zusammenfassung:

Die Einführung des dualen Systems in den Ländern der Dritten Welt ist ein Leitmotiv der bundesrepublikanischen Entwicklungszusammenarbeit auf dem Gebiet der beruflichen Bildung. Es wird erwartet, daß durch die Beteiligung der Betriebe an der Ausbildung in diesen Ländern eine leistungsfähigere und effektive Berufsbildung entwickelt werden kann. Der Verfasser wendet sich zunächst der Frage zu, *was* die spezifischen Berufsbildungsprobleme der Entwicklungsländer sind (Massenproblem, knappe Ressourcen, mangelnder Praxisbezug, Beschäftigung der Absolventen, relative Benachteiligung ländlicher Regionen). Sodann werden *die* Kernelemente des dualen Systems hervogehoben, die eine Hilfe bei der Lösung dieser spezifischen Probleme zu leisten versprechen. Der Autor gelangt zu dem Ergebnis, daß die Einführung dualer Strukturen in Entwicklungsländern diesen helfen kann, wesentliche ihrer Berufsbildungsprobleme besser zu bewältigen (z.B. Ausbildung für mehr Menschen, Schaffung landesweiter Ausbildungsmöglichkeiten etc.).

Summary:

The introduction of the dual system into Third World countries is the primary object of West German cooperation with these countries in the field of vocational training. It is believed that a more efficient and effective vocational training system can be developed by the industrial companies participating in vocational schemes in these countries. The author first deals with the question *what* the specific problems are which are encountered in vocational training in these countries (such as large juvenile populations, limited training resources, insufficient practice orientation, not enough jobs for graduates of training schemes and relative disadvantage of rural areas). Following this, he stresses the *essential* elements of the dual system which are believed to be conducive to solving these specific problems. The author arrives at the conclusion that the introduction of dual training structures into developing countries may help them to better cope with the essential ones among their vocational training problems (e.g. providing training for more people and organizing nationwide training facilities).

"Eine Heuschrecke, die schwer unter den Unbilden des kalten Winters leidet, geht zu der weisen Eule, um Rat zu suchen. Die Eule denkt nach und gibt der Heuschrecke den Rat: "Verpuppe dich im Winter, dann wirst du die Kälte dieser Jahreszeit nicht mehr spüren". Fröhlich hüpft die Heuschrecke weg. Dann überlegt sie sich die Sache und fragt sich: Wie wird eine Heuschrecke zur Puppe? Da sie darauf keine Antwort weiß, hüpft sie erneut zur Eule zurück, um ihr diese Frage vorzulegen. Die Eule antwortet: "Ich habe dir die Prinzipien gegeben. Die Details mußt du selbst ausarbeiten" (*Bennis* 1969, S. 205).

Die Einführung des dualen Systems in den Ländern der Dritten Welt ist ein Leitmotiv der bundesdeutschen Entwicklungszusammenarbeit auf dem Gebiet der beruflichen Bildung. So wird bereits in einem frühen Konzeptionspapier des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit für den Bereich der gewerblichen Berufsbildung in den Entwicklungsländern von 1969 gefordert: "Die *Ausbildung* ist so praxisnah wie möglich durchzuführen. Bei der Aus- und Fortbildung sollte man soweit wie möglich mit der Wirtschaft derart zusammenarbeiten, daß ein großer Teil der praktischen Ausbildung (außer der Grundausbildung) in Betrieben erfolgt" (*Ehmann* 1969, S. 10). Dieser dualorientierte Ansatz wurde in der Sektorkonzeption des zuständigen Ministeriums auch in den 70er Jahren fortgeschrieben. So wurde 1978 ein Papier mit dem Titel "Zusammenarbeit der Bundesrepublik mit den Entwicklungsländern im Bereich der industriell-handwerklichen Ausbildungsförderung" vorgelegt, in dem es heißt: "Eine systematische *betriebliche* Ausbildung von Fachkräften vermindert die Notwendigkeit von Ausbildungsmaßnahmen anderer Träger ... Gute betriebliche Ausbildungen sind daher außerbetrieblichen Ausbildungsmaßnahmen vorzuziehen" (*Wüstermann* 1978, S. 6). In ähnlicher Weise äußerte sich der Bundesminister für wirtschaftliche Zusammenarbeit auch noch 1984 in einem Informationsvermerk an das Parlament.[1] Die neueren sektorpolitischen Entwürfe des Ministeriums plädieren ebenfalls für duale Ansätze (*BMZ* 1985).

Diese konzeptionell-politischen Vorgaben sind keineswegs wirkungslose Lippenbekenntnisse geblieben. So ist die "Förderung der betrieblichen Berufsausbildung" eins der sechs Hauptziele der Projekte, die die Bundesrepublik Deutschland durch die Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) in Kooperation mit den Entwicklungsländern durchführt. In insgesamt zehn der zur Zeit ca. siebzig Berufsbildungsprojekte der GTZ in Entwicklungsländern ist die "Förderung der betrieblichen Berufsausbildung" die Hauptaufgabe, in vier weite-

778

ren Projekten ist sie eine wesentliche Teilaufgabe. Über zwanzig Prozent der deutschen Berufsbildungsprojekte sind somit mehr oder weniger direkt mit der Einführung dualer Ausbildungsstrukturen in den Ländern der Dritten Welt befaßt. Der regionale Schwerpunkt dieser dualorientierten Aktivitäten liegt in Lateinamerika (vgl. *Gold/Rychetsky* 1983, S. 4). Auch die internationalen Tagungen, die die Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung (DSE) im Auftrage der Bundesregierung durchführt, dienen auf dem Gebiet der Berufsbildung der Information und Beratung über die Vorteile einer Ausbildungsbeteiligung der nationalen Betriebe in den Entwicklungsländern sowie der Motivation der nationalen Entscheidungsträger von Staat und Industrie zur Einführung oder Weiterentwicklung dualer Strukturen in den Berufsbildungssystemen ihrer Länder (vgl. *Intecap* 1984).

Was ist von diesem Leitmotiv der bundesdeutschen Entwicklungszusammenarbeit auf dem Gebiet der beruflichen Bildung zu halten? Wird hierdurch nicht völlig unkritisch ein europäisches Modell in die Länder der Dritten Welt exportiert? Wird dabei nicht übersehen, daß diese Länder kaum die historischen und gesellschaftlichen Voraussetzungen aufweisen, vor deren Hintergrund sich in Deutschland das duale System entwickeln konnte? Sind nicht die Klein- und Mittelbetriebe der Entwicklungsländer völlig ungeeignet, um sich sinnvoll und verantwortlich an der Ausbildung ihres Fachkräftenachwuchses beteiligen zu können? – Dies sind nur einige der Fragen, die kritisch an die dualorientierte Berufsbildungshilfe der Bundesrepublik Deutschland gestellt werden. Einige Kritiker des dualen Ansatzes gehen sogar so weit, der deutschen Berufsbildungshilfe vorzuwerfen, sie sei einseitig auf den modernen und städtischen Sektor in den Entwicklungsländern konzentriert – denn nur dort sei eine duale Ausbildung nach deutschem Modell möglich! – und sie vernachlässige die Lösung der eigentlichen Ausbildungs- und Beschäftigungsprobleme der Massen im städtischen informellen Sektor und in den ländlichen Regionen (vgl. *Arnold* 1985).

Diese Kritik ist unzutreffend, denn sie beruht auf einem sehr engen – deutschen – Begriff von "dualem System" und übersieht gleichzeitig dreierlei:

1) Kein ernstzunehmender Vertreter der bundesdeutschen Entwicklungszusammenarbeit auf dem Gebiet der beruflichen Bildung hängt der naiven Vorstellung an, in den Ländern der Dritten Welt ließe sich ein duales System in der Form eines getreuen Abbildes des deutschen Modells etablieren.

2) Ein nur-schulisches Ausbildungssystem ist landesweit und nachfragedeckend weder hierzulande und erst recht nicht in den Entwick-

lungsländern finanzierbar. Nicht zuletzt aus diesem Grunde bemühen sich z.B. die praktisch in allen lateinamerikanischen Ländern vorhandenen Berufsbildungsorganisationen immer mehr um eine Systematisierung und wirksamere Nutzung der spontan immer schon vorhandenen betrieblichen Ausbildung – Ansätze, die von deutscher Seite z.B. in Guatemala, Ecuador und neuerdings auch in Panama unterstützt wurden bzw. werden (vgl. *BMZ* 1984b u. c).
3) Gerade im Hinblick auf die Ausbildungs- und Beschäftigungsprobleme der Massen im informellen und ländlichen Bereich eröffnet in d.R. erst eine Nutzung der betrieblichen Ausbildungskapazitäten Chancen für eine Verbesserung ihrer Qualifikationen und damit ihrer Lebenssituation. Errichtung und Betrieb schulischer Ausbildungsstätten lohnen sich demgegenüber nur in Industrieballungsgebieten.

Diese drei Punkte verdeutlichen die eigentliche Zielrichtung des dualorientierten Ansatzes mit dem Ziel einer Nutzung und Förderung der betrieblichen Ausbildung in Entwicklungsländern: Es geht nämlich nicht darum, unkritisch das westdeutsche Ausbildungssystem zu exportieren. Es geht vielmehr um die unerläßliche Notwendigkeit, den Entwicklungsländern auch die Möglichkeit zu geben, die Erfahrungen der anderen Länder zu nutzen, um das zu übernehmen, was bereits erprobt ist und sich bewährt hat, und um das, was sich als Irrtum erwiesen hat, zu vermeiden. – So gesehen erhält auch die vorangestellte Fabel ihren Sinn für Entwicklungszusammenarbeit auf dem Gebiet der beruflichen Bildung: *Das Industrieland Bundesrepublik Deutschland kann nur seine Prinzipien und Erfahrungen der dualen Berufsausbildung darstellen, erläutern und diskutieren. Die Details können nur die Entwicklungsländer selbst ausarbeiten.*

Dabei werden diese Länder duale Ausbildungsstrukturen in dem Umfang realisieren, in dem sie davon überzeugt sind, daß die stärkere Beteiligung der Betriebe an der beruflichen Bildung ihnen helfen kann, ihre spezifischen Berufsbildungsprobleme zu lösen. Die Erfahrungen, die die Bundesrepublik Deutschland hierzu in ihrer Entwicklungszusammenarbeit gesammelt hat, stimmen sicherlich optimistisch. So heißt es lapidar in dem Bericht über die Evaluierung der Projekte in Ecuador, Guatemala und Kolumbien: "Der jetzige Einsatz reicht aus, um zu beweisen, daß das duale System konkurrierenden Systemen überlegen ist und in den betroffenen Ländern eingewurzelt werden kann" (*BMZ* 1984c, S. 89). Doch entbindet ein solches Eigenlob nicht von der Notwendigkeit einer sorgfältigen Analyse der tatsächlichen Problemlösungskapazität des dualen Ansatzes für die Berufsbildung in den Entwicklungsländern.

780

Eine solche Analyse soll im folgenden in Grundzügen in Angriff genommen werden. Zunächst ist hierbei zu klären, *was* die spezifischen Berufsbildungsprobleme dieser Länder sind. In einem weiteren Schritt sollen sodann *die* Kernelemente des dualen Systems hervorgehoben werden, die eine Hilfe bei der Lösung dieser spezifischen Probleme zu leisten versprechen. Die Bestimmung dieser Elemente wird uns gleichzeitig helfen, in Umrissen ein Verständnis davon zu gewinnen, was ein duales System ist, das weniger restriktiv auf die spezifisch deutschen Bedingungen bezogen ist.

1. Was sind die zentralen Berufsbildungsprobleme der Entwicklungsländer?

Auch im Bereich der beruflichen Bildung ist die Situation der einzelnen Entwicklungsländer sehr unterschiedlich. So wird in einer Analyse der gewerblichen Berufsausbildung in acht Ländern Afrikas, Asiens und Lateinamerikas festgestellt: "Über ein Berufsbildungssy*stem* im strengen Sinne eines zusammenhängenden, wohlabgestimmten Gefüges komplementärer und korrespondierender Komponenten (Einrichtungen, Regelungen) verfügt nur ein Teil der Länder. Andere weisen zwar Ansätze zu einer solchen Systembildung auf, die aber noch mehr oder weniger rudimentär bzw. unausgewogen erscheinen, wobei funktional wichtige Ebenen, Felder, Sektoren und Elemente nicht berücksichtigt sind. In einigen Ländern stellt sich das Berufsbildungswesen als weitgehend unverbundenes Konglomerat vielfältiger Ausbildungsstätten und -aktivitäten verschiedenster unkoordiniert operierender Träger dar. Davon zu unterscheiden sind schließlich solche Länder, in denen die gewerbliche Berufsbildung überhaupt erst auf einer ganz geringen Zahl weniger Ausbildungseinrichtungen basiert" (*BMZ* 1984b, S. 42). – Trotz dieser sehr unterschiedlichen Ausgangssituation der Entwicklungsländer im Bereich der gewerblichen Berufsbildung lassen sich einige typische Probleme benennen, mit denen fast alle dieser Länder beim Aufbau und Ausbau ihrer Berufsbildungssysteme mehr oder weniger stark konfrontiert sind:

- das *Massenproblem*, d.h. die Unmöglichkeit, *allen* Jugendlichen, die nicht das allgemeinbildende Schulwesen besuchen, eine berufliche Ausbildung zu ermöglichen;
- das Problem *knapper Ressourcen* (Finanzmittel, Ausstattung, Personal etc.);
- das Problem des *Praxisbezugs* der Ausbildung;

781

- das Problem der *Vermittlung* und *Beschäftigung* der Absolventen;
- das Problem der *relativen Benachteiligung ländlicher Regionen*;
- *Motivationsprobleme*;
- etc.

Diese Liste ließe sich sicherlich verlängern; es sollen im folgenden hier lediglich einige zentrale Bereiche kurz beleuchtet werden, ohne den Anspruch auf eine erschöpfende Analyse der Problematik.

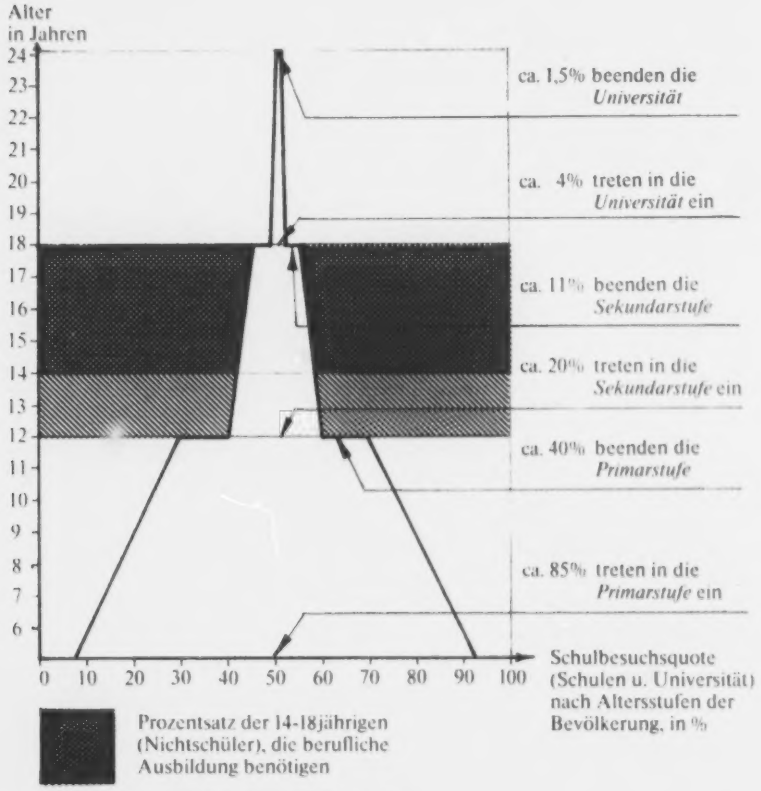
a) Das Massenproblem

Obwohl die Expansionsraten der Bildungssysteme seit den sechziger Jahren außerordentlich gestiegen sind, erreichen sie in vielen Enwicklungsländern bisweilen noch immer nur einen geringen Teil der Jugendlichen, zumal auch die Geburtenraten hohe Steigerungen aufweisen. So haben sich die bereits 1969 in dem "Bericht der Kommission für Internationale Entwicklung", dem sogenannten Pearson-Bericht, dargestellten Relationen in den meisten Ländern nur geringfügig verschoben. In diesem Bericht hieß es: "Von 100 Kindern, die in die Grundschule eintreten, beenden nur 30 die Schule, nicht einmal 10% erhalten eine praktische Berufsausbildung, und von ungefähr 10 Absolventen einer höheren Schule tritt nur einer in die Universität ein" (*Pearson* 1969, S. 92). Diese Relationen treffen sicherlich nicht für alle Länder exakt zu, aber der hier zum Ausdruck kommende Trend ist typisch für nahezu alle Entwicklungsländer: *Der Trend einer im Altersverlauf fortschreitenden Selektion der meisten Jugendlichen aus dem formalen Bildungssystem, ohne daß für diese "Abbrecher" in ausreichendem Umfang Angebote zur beruflichen Ausbildung bereitstehen.* Die folgende Abbildung aus dem ecuadorianischen Erziehungsministerium veranschaulicht diese Situation, deren Konsequenzen G. Heintze schildert:

> "In einem Land wie Ecuador etwa sind von den 14-18jährigen nur ca. 15% in den allgemeinbildenden Schulen zu finden. Die anderen 85% vergeuden meist diese Jahre, in denen sie besonders lernfähig sind, mit gelegentlichen Hilfsarbeiten, Fußball spielen etc., denn in den Sekundarschulen finden sie keinen Platz und die Industrie nimmt sie als Arbeitskräfte erst mit 18 Jahren" (*Heintze* 1981, S. 438).

732

Abb.: Berufliche Ausbildung und Schulbildung in Ecuador



Quelle: Ministerio de Educacion Ecuatoriano

Die educadorianische Berufsausbildungssituation ist hier nur exemplarisch erwähnt worden. Die uns zugänglichen Statistiken weisen darauf hin, daß auch in anderen lateinamerikanischen Ländern das Massenproblem existiert, auch wenn die Prozentwerte z.T. eine günstigere Relation widerspiegeln[2]. D.h. die Anzeichen deuten darauf hin, daß die staatlichen Institutionen mit der Aufgabe eines bedarfsgerechten Ausbaus der Ausbildungskapazitäten ("Ausbildung für alle") überfordert sind. Die bereits zitierte Evaluierung des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit zur Berufsbildungssi-

783

tuation in ausgewählten Entwicklungsländern kommt deshalb zu dem Ergebnis: "Ohne eine wesentlich stärkere Einbeziehung und Beteiligung der Wirtschaft, etwa bei der Einführung und Verbreitung betrieblicher und dualer Formen der Berufsausbildung, dürften die Kapazitätsengpässe nicht nachhaltig abgebaut werden können" (*BMZ* 1984b, S. 43).

b) Das Problem knapper Ressourcen

Das Problem der Ressourcenknappheit stellt sich in den Entwicklungsländern auf verschiedenen Ebenen dar, sowohl volkswirtschaftlich gesehen als auch im Hinblick auf die einzelne Berufsbildungseinrichtung. Nach den Statistiken des World Labour Report des internationalen Arbeitsamtes waren im Jahre 1980 ca. 20% der geschätzten 1,24 Mrd. wirtschaftlich aktiven Kräfte ("economically active population") in der Industrie tätig (*ILO* 1984, S. 5). Geht man von einem jährlichen Zusatz- und Ersatzbedarf von ca. 5% aus und kalkuliert die Ausbildungs- und Fortbildungskosten, so kann man leicht die jährlich von den Ländern der Dritten Welt für Berufsbildungsmaßnahmen aufzuwendenden Beträge errechnen. Vorsichtige Schätzungen ergeben, daß in jedem Jahr etwa 15 Milliarden DM von den Enwicklungsländern für industrielle Berufsbildungsmaßnahmen aufgewendet werden müßten (*Wüstermann* 1981, S. 404).

Dies ist aus der Perspektive der entwickelten Länder vielleicht kein beeindruckender Betrag; es ist jedoch ein immenser Betrag, wenn man berücksichtigt, daß die industrielle Berufsbildung nur einen kleinen Ausschnitt in der Palette der Finanzierungsbedürfnisse in den Entwicklungsländern darstellt (neben Entwicklung der Landwirtschaft, der Gesundheitsversorgung u.v.a.m.). Außerdem muß man davon ausgehen, daß wegen der zunehmenden Industrialisierung der Bedarf an industrieller Berufsausbildung weiter steigen wird.

Als besonders gravierendes Problem stellt sich in diesem Zusammenhang die, gemessen an den zu bewältigenden Aufgaben, unzureichende Ausstattung der Ausbildungsstätten mit qualifiziertem Lehrpersonal dar. Häufig führt die in der Regel niedrige Bezahlung[3] der Lehrer und Instruktoren auch dazu, daß gerade die qualifizierten Kräfte attraktivere Alternativen in der lokalen Wirtschaft oder in Nachbarländern nutzen und den Ausbildungsinstitutionen verloren gehen. So stellt die Deckung des Ersatzbedarfs für viele Berufsbildungsorganisationen in Entwicklungsländern ein ständig drängendes Problem dar.

Weitere Engpässe bestehen häufig (gerade in den weniger fortgeschrittenen Entwicklungsländern) hinsichtlich der Verfügbarkeit von Unterrichtsmaterial, Lehrbüchern sowie der Ausstattung mit Maschinen, Geräten, Werkzeugen und Werkstoffen. Ein Teil dieser Engpässe kann sicherlich dadurch gemildert werden, daß die in Betrieben vorhandenen Maschinen, Werkzeuge etc. in betrieblichen Ausbildungsphasen genutzt werden. Doch kann nicht übersehen werden, daß der Ausrüstungsbedarf der Zentren dadurch nicht ersetzt werden kann. In Zeiten wirtschaftlicher Rezession und Importbeschränkungen ergeben sich bisweilen regelrechte Ausstattungsengpässe. Eine raschere Ausbreitung der betrieblichen Ausbildung, die eine stärkere – komplementäre – Nutzung der Betriebsausrüstung für die Fachkräfteausbildung ermöglichen würde, wird allerdings behindert durch den Mangel an betrieblichen Ausbildungskräften, die eine solche Ausbildung durchführen bzw. begleiten könnten.

c) Das Problem des Praxisbezugs der Ausbildung

In vielen Ländern der Dritten Welt dominieren im Schulwesen die allgemeinbildenden Inhalte: "Zu kurz kommen Lerninhalte, die sich auf die unmittelbare Bewältigung der Lebenspraxis beziehen oder der beruflichen Qualifikation dienen" (*Nölker/Schoenfeldt* 1983, S. 58) – eine Kopflastigkeit der Bildung, die sicherlich auch z.T. aus der kolonialen Vergangenheit mit ihrem europäischen Einfluß herstammt, der die nationalen Bildungssysteme einseitig auf Nachwuchsschulung für die white-collar-Berufe in Führung und Verwaltung ausgerichtet hatte. Die negativen Folgen für die berufliche Bildung spürt man in vielen Entwicklungsländern noch heute: Tiefverwurzelt ist die Vorstellung, daß manuelle Arbeit weniger wert ist als geistige, was in Extremfällen sogar dazu führte, "daß ausgebildete Facharbeiter lieber als Portiers oder Telefonisten arbeiten, obwohl sie in ihrem erlernten Beruf mehr verdienen und auch nötiger gebraucht werden. Jedoch ziehen sie diese Tätigkeiten vor, weil sie mehr Prestige verleihen" (*Gerl* 1980, S. 94f). Dieser geringe Prestigewert der beruflichen Bildung und der praktischen Handarbeit führt auch dazu, daß Lehrer und Instruktoren in den nationalen Ausbildungseinrichtungen häufig dazu neigen, die Ausbildungsinhalte eher theoretisch zu lehren und weniger praktisch zu üben. Bei den Ausbildungskräften, die aus Entwicklungsländern zur fachlichen und pädagogischen Fortbildung in die Bundesrepublik Deutschland reisen, läßt sich bisweilen eine große Distanz zur Fachpraxis feststellen; die betriebspraktischen Fortbildungsphasen erfreuen sich deshalb auch keiner allzu großen

Beliebtheit bei ihnen. Diese Einstellung begünstigt offensichtlich in vielen Entwicklungsländern die Distanz der Ausbildungskräfte zur betrieblichen Praxis und diese wiederum beeinträchtigt den Praxisbezug der Ausbildung in den Ausbildungszentren mit den fatalen Konsequenzen: Die Ausbildungsinhalte der schulischen Ausbildungseinrichtungen haben wenig Bezug zur technologischen Praxis in den Betrieben, es erfolgt keine Abstimmung zwischen Schule/Zentrum und Betrieb. Die schulische Ausbildungseinrichtung läuft deshalb häufig Gefahr, hinter der aktuellen Enwicklung und den tatsächlichen Anforderungen in den Betrieben hinterherzuhinken.

Auch für die Verbesserung des Praxisbezugs der Fachkräftequalifizierung scheint eine Ausbildung *im* Betrieb eine wichtige Voraussetzung zu sein, denn "Berufsbildungseffekte jeglicher Art erweisen ihren Wert erst in der Bewährung vor den praktischen Berufsanforderungen, also im Betrieb. Dort entscheidet sich, ob realistisch oder utopisch geplant wurde, ob die in der Berufsausbildung verfolgten Methoden des "Lernen-Lernens" tatsächlich für das Lernen im Betrieb adäquat sind" (*Arlt* 1978, S. 55).

d) Das Problem der Vermittlung und Beschäftigung

Die Eingliederung der Ausgebildeten in den Arbeitsprozeß, und zwar in einer ihrer Ausbildungsrichtung und ihrem Abschlußniveau entsprechenden Form, stellt in vielen Entwicklungsländern ein großes Problem dar. Wie die Erfahrungen zeigen, gilt dies insbesondere dort, wo die Ausbildung nicht im Rahmen eines bestehenden betrieblichen Arbeits- oder Lehrverhältnisses erfolgt. Es ist schwer, einigermaßen zuverlässige Aussagen über den Verbleib der Absolventen zu erhalten, doch gibt es genügend Anhaltspunkte dafür, daß ein bisweilen erheblicher Teil von ihnen keine Beschäftigung findet oder zumindest nicht der erworbenen Qualifikation gemäß eingesetzt wird – sicherlich eine Folge der problematischen Arbeitsmarktsituation, aber auch der häufig ungenügenden Verankerung der Ausbildung in der betrieblichen Realität. "Günstige Voraussetzungen für einen kontinuierlichen Übergang von der Ausbildung in die Berufspraxis sind prinzipiell überall dort gegeben, wo die berufliche Qualifizierung auf der Grundlage vertraglich geregelter Ausbildungsverhältnisse zwischen dem Auszubildenden und seinem Arbeitgeber/Lehrbetrieb stattfindet. Dies gilt natürlich in besonderem Maße für duale Formen der Ausbildung" (*BMZ* 1984b, S. 77). So verbindet z.B. der peruanische SENATI (Servicio Nacional de Adiestramiento en Trabajo Industrial) mit der Einführung des dualen Systems (vgl. *Karig* 1984a) aus-

786

drücklich die Erwartung , daß es durch dieses Modell besser gelingen würde, im Sinne einer Selbstregulierung ("sistema autoregulante") keine Jugendlichen mehr auszubilden, die nach der Beendigung der Ausbildung arbeitslos wären (*Schleich* 1984, S. 74).

e) Das Problem der relativen Benachteiligung der ländlichen Regionen

Die Landflucht erfolgt in den Entwicklungsländern weniger wegen der lockenden Chancen in der Stadt, als vielmehr wegen der fehlenden Chancen auf dem Land (vgl. *Goetze* 1976, S. 127). Dieser Sachverhalt spiegelt sich auch in der Entwicklung der Berufsbildungssysteme dieser Länder wieder, wo sich die Berufsausbildung meistens auf die Industriezentren und städtischen Regionen konzentriert, weil sich nur dort Ausbildungsstätten größerer Kapazität lohnen. Eine landesweite Grundversorgung der Bevölkerung mit Ausbildungs- und Fortbildungsangeboten scheitert bereits an den enormen Kosten, die der Aufbau eines landesweiten Netzes von Ausbildungseinrichtungen verursachen würde.

So stehen nach den uns verfügbaren Zahlen z.B. ca. 90% der Aktvitäten der peruanischen Berufsbildungsinstitution in der Hauptstadt Lima zur Verfügung, in der auch 85% der gesamten Industrieproduktion und 80% der Handelsumsätze des Landes konzentriert sind. Neben Lima betreibt SENATI noch jeweils ein kleineres Berufsbildungszentrum in Chiclayo und eines in Arequipa. Im Jahre 1980 waren von den 939 Beschäftigten des SENATI 659 in Lima tätig, 95 in Chiclayo und 88 in Arequipa (*Schleich* 1985, S. 62 f). Auch dem leistungsfähigen kolumbianischen SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje) gelingt es nicht, in allen Provinzen des Landes ausreichende Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten anzubieten. Außerhalb der Hauptstadt in der Küstenprovinz Cesar offeriert SENA nur sehr sporadisch ein Kursangebot (*Lühr/Rott* 1982). – Diese Verteilung des Ausbildungsangebotes im Sinne eines Stadt-Land-Gefälles ist typisch für viele Entwicklungsländer.

Den Beitrag eines dualen Ansatzes zur Überwindung der Benachteiligung ländlicher Regionen sieht z.B. die Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) darin, daß auch in den ländlichen Gebieten die Ausbildungsmöglichkeiten in den vorhandenen kleinen Gewerbebetrieben genutzt werden können und so ein dezentraler Ansatz möglich wird, der unter bestimmten Voraussetzungen Ausgangspunkt für den Aufbau eines nationalen und flächendeckenden Berufsbildungssystems werden kann (Leistungsschwerpunkte o.J., S. 36).

78

f) Motivationsprobleme

Es wurde bereits darauf hingewiesen, daß das sogenannten white-collar-Syndrom in vielen Entwicklungsländern dazu führt, daß handwerkliche Arbeit und praxisbezogenes Lernen nur geringes Ansehen genießen. In vielen Ländern wird handwerkliche Arbeit deshalb häufig von sozial schwachen Bevölkerungsschichten mit nur geringer Schulbildung verrichtet. Auch die vorhandenen Ausbildungsinstitutionen können sich diesem Trend nur bedingt entziehen und werden häufig zu Durchgangsstationen für Sekundarschulabsolventen, die in der Regel nur selten dazu motiviert sind, später einmal einen handwerklichen Beruf auszuüben (vgl. *Gross/Zwick* 1981, S. 35). Ein im Auftrage der Deutschen Stiftung für internationale Entwicklung angefertigtes Gutachten über die Berufsbildungsprobleme einiger lateinamerikanischer Länder stellt pointiert fest: "Bedingt durch eine ständig steigende Nachfrage nach Bildung und Ausbildung und die Überfüllung der Universitäten, verdrängen die Abiturienten in der beruflichen Erstausbildung fast vollständig Abgänger mit einem niedrigeren Bildungsabschluß. Den 14-16jährigen Primar-Schulabgänger, der eine handwerkliche Erstausbildung durchlaufen will, um danach als Facharbeiter in Industrie oder Handwerk zu arbeiten, wird man in den Berufsbildungszentren vergeblich suchen" (*Schleich* 1985, S. 15). Demnach scheint die praxisbezogene Motivation der Lehrlinge häufig bereits dadurch eingeschränkt, daß sie überhaupt keine handwerkliche Tätigkeit anstreben, sondern die Ausbildung nur als Zwischenlösung ansehen.

Häufig wird in der Debatte über die Berufsbildung in Entwicklungsländern die Auffassung vertreten, daß auch auf Seiten der Organisationen von Staat und Wirtschaft die Motivation für eine Veränderung der Berufsbildungssituation und eine verstärkte Kooperation zwischen Zentrum und Betrieb begrenzt sei. Zur Begründung dieser Einschätzung wird z.B. für Lateinamerika angeführt:

- In den Ländern, in denen sich (quasi-)staatliche Ausbildungsinstitutionen entwickelten, haben diese faktisch ein Ausbildungsmonopol. Diese Institutionen befürchteten deshalb einen Zuständigkeitsverlust, wenn auch die Betriebe sich an der Ausbildung beteiligten.
- Sie befürchteten eine Infragestellung ihrer Finanzierung durch die Industrie, wenn diese sich an der Ausbildung beteiligt.
- Schließlich sei auch die Industrie selbst nicht motiviert, an der Ausbildung mitzuwirken. Es herrsche die Auffassung vor, daß mit dem Finanzierungsbeitrag für die Zentren der eigene Ausbildungsbeitrag bereits hinlänglich erbracht sei; die Zentren hätten für den Fachkräftenachwuchs zu sorgen.

- Viele Unternehmer würden darüberhinaus Formen des Anlernens und on-the-job-Trainings bevorzugen, da so die Arbeiter stärker an den Betrieb gebunden seien und auch geringere Löhne fordern könnten.

Es ist sicherlich nicht auszuschließen, daß in dem einen oder anderen Fall solche Motive wirksam sind, doch ist dies u.E. kein dominierender Trend. Die bereits vorhandenen Formen einer engen Kooperation mit den Betrieben (z.B. in Kolumbien: "Formaciòn en la empresa") sowie die engagierten Eigenanstrengungen vieler Länder zur Entwicklung dualer Strukturen (vgl. *BMZ* 1984b; *Karig* 1984a) zeigen, daß Staat und Industrie motiviert sind, ihre Zusammenarbeit beim Aufbau leistungsfähiger Berufsbildungssysteme zu intensivieren.

Der Aspekt, daß die Beteiligung der Betriebe an der Ausbildung des Fachkräftenachwuchses helfen kann, das eine oder andere dieser im ersten Teil erörterten Probleme besser zu bewältigen, soll nunmehr im zweiten Teil näher untersucht werden.

2. Welchen Beitrag kann eine stärkere Ausbildungsbeteiligung der Betriebe (duales System) beim Aufbau leistungsfähiger Berufsbildungssysteme in den Entwicklungsländern leisten?

Einer Untersuchung dieser Frage sind zunächst drei einschränkende Klarstellungen voranzustellen:

1) Das duale System der beruflichen Bildung kann in der Form, wie es sich in der Bundesrepublik Deutschland historisch entwickelt hat, sicherlich nicht unbesehen als Modell für die Berufsbildungsentwicklung in anderen Ländern propagiert werden. Die spezifischen historischen und gesellschaftlichen Voraussetzungen der Entwicklungsländer erfordern vielmehr Modelle der Berufsbildung und der Auslandsbeteiligung der Betriebe, die diesen spezifischen Bedingungen Rechnung tragen (*Thébaud* 1984).

2) Außerdem darf nicht übersehen werden, daß sich das duale Ausbildungssystem der Bundesrepublik Deutschland auch nicht von heute auf morgen entwickelt hat; dies war vielmehr ein mehr als hundert Jahre dauernder Prozeß. Auch in Deutschland war zunächst die informale betriebliche Ausbildung ("Meisterlehre") vorhanden. Sodann wurden im Merkantilismus mit der beginnenden Industrialisierung bereits im 17. und verstärkt im 18. Jahrhundert berufliche Voll-

783

zeitschulen (wir würden heute sagen: Berufsfachschulen) entwickelt. Erst Ende des 18. Jahrhunderts wandelte die Sonntagsschule, die ursprünglich der Alphabetisierung und religiösen Unterweisung der breiten Masse der Bevölkerung diente, ihre Funktion und wurde zur gewerblichen Fortbildungsschule, aus der zu Beginn des 20. Jahrhunderts die Berufsschule hervorging, die Ergänzung und der Gegenpart zur betrieblichen Ausbildung in dem dualen System (vgl. *Arnold* 1982, S. 5). Fragen wie die, welche Voraussetzungen ein Betrieb erfüllen muß, um als Ausbildungsbetrieb zugelassen zu werden, oder über welche fachliche und pädagogische Ausbildung die Ausbilder in den Betrieben verfügen müssen, wurden schließlich in Deutschland erst vor ca. 15 Jahren rechtlich geregelt. "Deshalb sollten in Entwicklungsländern die Anforderungen an die dortigen Betriebe, die sich an der Ausbildung beteiligen wollen, nicht zu hoch geschraubt werden. Ihre Bereitschaft überhaupt ausbilden zu wollen ist ggfs. höher zu bewerten als das Maß ihrer Eignung bzw. ihres für Ausbildung in Frage kommenden Personenkreises. Über dessen Qualitätssteigerung wird man auch erst später reden müssen" (*Maslankowski* 1981, S. 787). Ähnliches gilt für Fragen der Ordnung und Vereinheitlichung der betrieblichen Ausbildung (Ausbildungsordnungen, Ausbildungsrahmenpläne etc.).

3) Schließlich darf man auch nicht übersehen, daß ein duales System in Reinform in der Bundesrepublik Deutschland überhaupt nicht existiert. Betriebliche Ausbildung und schulische Ausbildung werden z.B. vielfältig durch überbetriebliche Lehrwerkstätten ergänzt, weshalb man bereits häufig vom trialen Ausbildungssystem spricht (vgl. *Arnold* 1982b, S. 164 ff). Parallel zu dem dualen oder trialen Ausbildungssystem existiert darüber hinaus ein reichhaltiges Angebot an beruflichen Vollzeit- oder Teilzeitschulen, die die betriebliche Ausbildung ergänzen, ersetzen oder vertiefend auf ihr aufbauen. Es dürfte zweckmäßig sein, statt vom dualen besser von einem alternierenden System der beruflichen Ausbildung zu sprechen. Es wird deshalb auch für die Entwicklungsländer wohl kaum um ein Entweder – Oder gehen, d.h. duale Ausbildung ja – berufliche Vollzeitschule nein, sondern es wird sicherlich auch um den Ausbau paralleler Strukturen gehen, um die Entwicklung vielfältiger und flexibler Formen schulischer und betrieblicher Ausbildung, wobei die betriebliche Ausbildung *eine* – allerdings die entscheidende – Komponente sein wird. Die Ergebnisse einer vergleichenden Untersuchung der Berufsbildungssysteme in Frankreich, Österreich und der Bundesrepublik Deutschland haben auch der deutschen Seite deutlicher werden lassen, *daß duale Ausbildung und berufliche Vollzeitschulen keine konkurrierenden, sondern komplementäre Systeme sein können, die be-*

730

sonders unter dem Aspekt des Ausbildungsbedarfs in ländlichen Regionen optimal kombiniert werden können. In dieser Untersuchung wurde festgestellt: "Die Möglichkeiten, die Bildungssituation in ländlichen Räumen durch punktuelle, gezielte Neuerrichtung beruflicher Vollzeitschulen zu verbessern, ist sehr beschränkt. (...) Die Wirksamkeit der vollschulischen Ausbildung kommt erst dann zum Tragen, wenn in einem entsprechend strukturierten Berufsbildungssystem breit angelegte Basisausbildungsgänge angeboten werden und diese mit den Zweigen und Stufen des öffentlichen Bildungssystems eng verzahnt sind. Als besonders wirksames Modell bietet sich hierfür eine zweistufige Ausbildung an, die z.B. mit einer berufsfeldbreiten Ausbildung in schulischer Form beginnt und ihre nahtlose Fortsetzung im System der betriebsgebundenen Lehre erfährt. Ländliche Räume, also dünn besiedelte Gebiete, werden besser durch betriebsgebundene Ausbildungsgänge versorgt, und zwar besonders dann, wenn die Berufsausbildung nach dem sogenannten Blocksystem abläuft und hierbei die Betriebe mit Berufsbildungszentren zusammenwirken, in die sowohl die systematisch ablaufenden fachpraktischen Lehrgänge (Ergänzungswerkstatt) als auch der Fächerkanon der Berufsschule integriert sind" (*Rothe* 1984, S. 102).

Nach diesen einschränkenden Klarstellungen lassen sich diejenigen Strukturmerkmale des dualen oder alternierenden Ausbildungssystems hervorheben, die – losgelöst von den spezifischen Bedingungen der deutschen Berufsbildungsentwicklung – aufgrund logischer und systematischer Überlegungen *zweckmäßig* erscheinen und deshalb auch den Entwicklungsländern bei ihren Bemühungen um den Aufbau leistungsfähiger Berufsbildungssysteme empfohlen werden können. Es ist nicht auszuschließen, daß durch eine Berücksichtigung dieser Strukturmerkmale des dualen Systems einige Länder Entwicklungswege "abkürzen" können, d.h. Fehler vermeiden können, die z.B. Deutschland beim Aufbau seines Berufsbildungssystems begangen hat. Diese Strukturmerkmale bzw. Elemente des dualen Systems, die gerade im Hinblick auf die beschriebenen Berufsbildungsprobleme der Entwicklungsländer von Bedeutung zu sein scheinen, sind:

- der *Betrieb als Ausbildungsstätte* (Lernort),
- die *Vermittlung von Theorie und Praxis* in einem alternierenden System,
- die fachliche und pädagogische *Qualifizierung der betrieblichen Ausbilder*,
- die *Ordnung* der betrieblichen Ausbildung.

791

Diese Elemente des dualen Systems sollen nunmehr abschließend im Hinblick auf ihre Problemlösungskapazität beim Aufbau leistungsfähiger Berufsbildungssysteme in Entwicklungsländern kurz beleuchtet werden.

a) Der Betrieb als Ausbildungsstätte (Lernort)

Das zentrale Strukturmerkmal des dualen Systems der beruflichen Bildung wird darin gesehen, daß die Betriebe selbst unmittelbar an der Ausbildung des Fachkräftenachwuchses *mitwirken*. Vielfach wird die Auffassung vertreten, eine solche Ausbildungsbeteiligung der Betriebe sei in den Entwicklungsländern nicht denkbar, da die Betriebe dort zumeist für Ausbildungszwecke nicht "geeignet" seien. Duale Ausbildung eigne sich nur für größere Betriebe, die in der Lage seien, personell und materiell die notwendige Infrastruktur bereitzustellen und die selbst Bedarf an spezialisierten Fachkräften hätten. Kleine und mittlere Betriebe könnten sich – zumal in konjunkturell schlechten Phasen – nicht mit zusätzlichen Ausbildungskosten belasten. Entgegen dieser verbreiteten Meinung hat sich jedoch z.B. in Lateinamerika gezeigt, daß die in den Entwicklungsländern vorhandene "(...) rein betriebliche und empirische Ausbildung durch eine begleitende technologische und allgemeine Unterweisung wirksam unterstützt werden kann (*Karig* 1983, S. 8). Eine solche duale Berufsausbildung ist in ihren Anfängen keineswegs davon abhängig, daß die Ausbildungsbetriebe nach europäischen Maßstäben "geeignet" sind und in ausreichendem Maße Ausbildungszentren vorhanden (und erreichbar!) sind, um den ergänzenden theoretischen Unterricht durchzuführen. Duale Berufsbildung kann in Entwicklungsländern in der Anfangsphase buchstäblich "unterm Baum" stattfinden, um es etwas überspitzt auszudrücken. Wie lateinamerikanische Erfahrungen zeigen, ist es auch durchaus möglich, die theoretische Berufsausbildung mit dem "Didaktomobil" (einer mobilen Lehrstätte) in die Betriebe des ländlichen oder informellen Sektors zu "bringen". Bei diesen mobilen Einheiten handelt es sich um " (...) Volkswagenbusse, die mit einer bescheidenen, aber für die Zielorte brauchbaren Grundausstattung in Klassenzimmern und anderen Räumen kleinerer Orte regelmäßig Berufsschultage abhalten" (*BMZ* 1984c, S. 76 f).

Eine solche Nutzung der Betriebe als Ausbildungsorte hat zahlreiche *Vorteile* für die Entwicklung leistungsfähiger Berufsbildungssysteme:

- Nur durch die Nutzung der betrieblichen Ausbildungskapazitäten kann ein Berufsbildungssystem geschaffen werden, das beliebig weit wachsen kann. Eine viel größere Zahl von Jugendlichen (bzw. Erwachsenen) erhält so eine Ausbildung als dies in nur-schulischen Ausbildungssystemen möglich wäre. Die Ausbildungszahlen in Guatemala konnten z.B. durch die Einführung des dualen Systems in beträchtlichem Umfang gesteigert werden (vgl. *BMZ* 1984c, Anl. 9). Außerdem können die Instruktoren des Zentrums effektiver eingesetzt werden. So geht man z.B. beim peruanischen SENATI davon aus, daß ein Instruktor in der Zentrumsausbildung 12 Lehrlinge betreut, während er in der dualen Modalität für 24 verantwortlich ist (*Schleich* 1984, S. 74) (*Massenproblem*).
- Die Nutzung der Betriebe als Ausbildungsorte ist ökonomischer und damit kostengünstiger. Dies ist u.a. darauf zurückzuführen, daß jeder Instruktor der Ausbildungszentren eine größere Zahl von Auszubildenden betreuen kann, wodurch eine höhere Ausbildungsproduktivität pro Instruktor erzielt wird. "Die Evaluierung der lateinamerikanischen Berufsbildungsprojekte der GTZ ergab, daß die duale Ausbildung etwa nur 1/6 der in der Zentrumsausbildung erforderlichen Ausrüstung, Betriebsmittel und Instruktoren benötigt" (*BMZ* 1984c, S. 59 und 99) (*Problem knapper Ressourcen*).
- Duale Berufsbildung ist überall dort möglich, wo tatsächlich on-the-job ausgebildet und gelernt wird. Sie ist deshalb die einzige Form der Berufsbildung, die auch in ländlichen Regionen möglich ist, insofern der ergänzende theoretische Unterricht durch angepaßte Modelle gewährleistet werden kann (ambulante Ausbilder, Betriebsberatung, Didaktomobil o.a.). So kann der Abwanderung in die Städte entgegengewirkt werden und es können z.B. die Wartungs- und Reparaturkräfte auf dem Lande ausgebildet werden, die bei einer Mechanisierung der Landwirtschaft erforderlich sind (*Problem der relativen Benachteiligung ländlicher Regionen*).
- Betriebliche Ausbildung vermittelt Fähigkeiten, die nachher im Betrieb tatsächlich angewandt werden; sie spielt sich in der realen Berufsumwelt ab; sie stärkt die Fähigkeiten des Individuums; sie bietet Berufserfahrung; sie gestattet es dem Lehrling, kommerzielle und unternehmerische, soziale und menschliche Aspekte des Betriebes zu erkennen; sie bietet die Möglichkeit, die eigene Leistung mit der von denen zu vergleichen, die schon auf einem höheren Niveau stehen; man ist beim Herstellungsprozeß eines Produktes zugegen und man führt viele nützliche Arbeiten aus, denn es werden Kundenaufträge ausgeführt -- dies alles sind Faktoren, die den Lehrling für praxisbezogene Arbeit motivieren (*Motivationsprobleme*).

793

- Eine solche praxisintegrierte Ausbildung eröffnet auch dem Jugendlichen bessere Berufschancen, da seine Berufserfahrungen und seine Fertigkeiten stärker den tatsächlichen Erfordernissen im Betrieb entsprechen (*Problem der Vermittlung und Beschäftigung*).
- In größeren Betrieben werden durch duale Ausbildung auch die Kosten für die Personalsuche und -auswahl minimiert (*Problem knapper Ressourcen*).

Diese positiven Wirkungen können sich für die Entwicklungsländer durch eine Nutzung der Betriebe als Ausbildungsstätten einstellen.

b) Vermittlung von Theorie und Praxis

Die kooperative Beteiligung der Lernorte Betrieb und Zentrum (Berufsschule) gewährleistet, daß weder *nur* theoretisch ausgebildet noch *nur* praktisch ausgebildet wird. Im ersteren Fall besteht nämlich die Gefahr, daß Kenntnisse und Fertigkeiten erworben werden, die in der betrieblichen Praxis nicht anwendbar oder nicht erforderlich sind; im zweiten Fall besteht die Gefahr, daß in der Ausbildung nur *die* technologischen Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt werden, über die der Unternehmer selbst verfügt. Nur-betriebliches on-the-job-Lernen kann so ein "Schmoren im eigenen Saft" sein, das weder dem Auszubildenden noch dem Unternehmer nützt.

Die Vermittlung von Theorie und Praxis gelingt jedoch auch in der Bundesrepublik nicht immer problemlos. Damit der Jugendliche im Ausbildungszentrum wirklich *die* Kenntnisse und Fertigkeiten erwirbt, die er in der eigenen betrieblichen Praxis anwenden kann und umgekehrt, müssen die betrieblichen Ausbildungsordnungen mit den schulischen Lehrplänen abgestimmt werden. Nur so kann gewährleistet werden, daß das fachliche und theoretische Hintergrundwissen, das im Zentrum vermittelt wird, auch wirklich den betrieblichen Anwendungserfordernissen entspricht.

Es gibt aber auch Fälle, in denen im Betrieb die Fähigkeiten, die zu einem Beruf gehören, nur unvollkommen oder nur teilweise erworben werden können (z.B. weil der Betrieb nur ein oder zwei Standardprodukte herstellt). Für solche Fälle hat man in der Bundesrepublik Deutschland sogenannte "überbetriebliche Lehr-Werkstätten" eingerichtet, in denen ergänzend betriebliches Anwendungswissen vermittelt wird. Es ist vorstellbar, daß auch in Entwicklungsländern von einer solchen ergänzenden praktischen Ausbildung in den Zentren Innovationsimpulse für die Produktion der Einzelbetriebe ausgehen können, die Lehrlinge beschäftigen.

794

Die Vermittlung von Theorie und Praxis, d.h. die Abstimmung von schulischem und betrieblichem Lernen motiviert die Beteiligten und gewährleistet eine praxisbezogene Ausbildung des Fachkräftenachwuchses. Der Jugendliche kann das theoretisch erworbene Wissen ständig im Hinblick auf seine Anwendbarkeit überprüfen, und der Unternehmer kann die "Verwendbarkeit" dieser Ausbildung erleben, beurteilen, er kann sie korrigieren oder selber noch das Eine oder Andere lernen. Geflügeltes Wort eines Kleinunternehmers: "Früher konnte ich Vergaser reparieren, doch seit ich einen Lehrling aus dem Ausbildungszentrum habe, verstehe ich auch, warum die Vergaser dann wieder funktionieren". Duale Berufsbildung bietet in diesem Falle den Beteiligten einen wechselseitigen Nutzen (*Motivationsproblem*).

c) Die fachliche und pädagogische Ausbilderqualifizierung

Jugendliche lernen nicht nur durch Zusehen und Üben. Sie sind auch darauf angewiesen, daß ihnen das erforderliche Berufswissen leicht verständlich präsentiert wird, daß sie für die Ausbildung motiviert und interessiert werden. Hierzu ist es erforderlich, daß die Ausbildungskräfte nicht nur fachlich qualifiziert und "ihrer Sache sicher" sind. Sie müssen vielmehr auch über didaktische und methodische Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen. Dies gilt nicht nur für die Lehrer des schulischen Ausbildungsortes (Zentrum, Berufsschule), sondern auch für die Fachkräfte, die in den Betrieben für die praktische Unterweisung zuständig sind.

Wo diese Voraussetzungen noch nicht voll erfüllt sind, besteht die Gefahr eines nur geringen Ausbildungscharakters der betrieblichen Lehrzeit. *Eine bloße "Einbeziehung" betrieblicher Arbeitsphasen in die Ausbildungszeit reicht alleine sicherlich nicht aus, im Gegenteil ist die Gefahr eines Niveauverlustes dann nicht auszuschließen, wenn der Lehrling im Betrieb lediglich arbeitet und nicht ausgebildet wird.* Die Beteiligung der Betriebe an der Ausbildung muß demnach einhergehen mit einer pädagogischen und didaktischen Qualifizierung betrieblicher Ausbildungskräfte (vgl. *Arnold* 1981; 1983). Im Einzelfall kann es sogar sinnvoll sein, solange bis sich minimale Voraussetzungen für betriebliche Ausbildung entwickelt haben, nur in Zentren auszubilden.

In der Bundesrepublik Deutschland ist man seit Anfang der 70er Jahre bemüht, alle betrieblichen Ausbilder in einer zwei- bis vierwöchigen arbeitspädagogischen Ausbildung besser für ihre Ausbilderrolle zu qualifizieren – ein Vorhaben, das für die Klein- und Mittelbe-

795

triebe der Entwicklungsländer in dieser Form sicherlich nicht ohne weiteres praktikabel ist. Denn es ist (wie auch schon in Deutschland erfahren) kaum möglich, einen Kleinunternehmer für einen solchen zweiwöchigen Kurs aus seinem Betrieb abzuziehen, da er diesen nicht einfach schließen kann. Es wurden allerdings Erfahrungen mit praktikablen Beratungsmodellen gewonnen, etwa der Art: Der Lehrer oder Instruktor des Ausbildungszentrums betreut mehrere Ausbildungsbetriebe, berät sie in Ausbildungsfragen (manchmal auch bei technischen Problemen) und versorgt sie mit Lehr- und Unterweisungsmaterialien. Denkbar ist auch, daß er in der Aufbauphase des dualen Systems in ein- oder mehrmaligen Abendvorträgen die Unternehmer oder Betriebsausbilder mit grundlegenden didaktisch-methodischen Fragen vertraut macht.

Das Ziel ist in allen Fällen dasselbe: Durch eine Verbesserung der pädagogischen Qualität der betrieblichen Ausbildung auch zu einer Verbesserung der Qualifikation ihrer Absolventen beizutragen.

Eine solche Verbesserung der Ausbildungsqualität der betrieblichen Lehre durch die fachliche *und* pädagogische Qualifizierung des Ausbildungspersonals hat vielfältige Vorteile:

- sie ermöglicht, daß mehr Jugendliche eine auch nach pädagogischen Gesichtspunkten gestaltete Ausbildung erfahren (*Massenproblem*);
- sie führt zu einer qualitativ besseren Nutzung der betrieblichen Ausbildungskapazitäten, als dies bei bloßen Arbeitspraktika der Fall ist (*Problem knapper Ressourcen*);
- sie gewährleistet eine pädagogisch angemessene, didaktisch aufbereitete und motivierende betriebliche Ausbildungspraxis und führt auch dazu, daß sich der Unternehmer bzw. der betriebliche Ausbilder stärker mit seiner Ausbildungsfunktion identifiziert (*Motivationsprobleme*);
- sie führt zu einer stärkeren Systematisierung, Didaktisierung und Transparenz des betrieblichen Praxislernens (*Problem der praxisfernen Ausbildung*).

d) Ordnung der Ausbildung

Bei einem dualen System der beruflichen Bildung, an dem nicht nur staatliche Schulen, sondern auch eine Vielzahl von Betrieben mit z.T. recht unterschiedlichen Voraussetzungen beteiligt sind, ist die Frage der Einheitlichkeit der Ausbildung und der Vergleichbarkeit der in den Betrieben vermittelten Qualifikationen ein wesentliches Problem.

796

In der Bundesrepublik Deutschland hat man dieses Problem dadurch gelöst, daß die Bundesregierung für alle Berufe, in denen ausgebildet wird, sogenannte Ausbildungsordnungen erarbeiten läßt und sie den Betrieben als verbindlichen Rahmen vorgibt. In diesen Ausbildungsordnungen ist geregelt:

1) die Bezeichnung des Ausbildungsberufes,
2) die Dauer der Ausbildung (i.d.R. 2-3 Jahre),
3) die Fertigkeiten und Kenntnisse, die Gegenstand der Berufsbildung sind (sog. "Ausbildungsberufsbild"),
4) eine Anleitung zur sachlichen und zeitlichen Gliederung der Fertigkeiten und Kenntnisse (sog. "Ausbildungsrahmenplan"),
5) Prüfungsanforderungen.

Die Ausbildungsordnungen müssen von den Betrieben bei ihrer Nachwuchsausbildung zugrundegelegt werden. Die Planung der betrieblichen Ausbildung muß diese Ausbildungsordnungen umsetzen. So wird gewährleistet, daß die Jugendlichen in den Betrieben nach mehr oder weniger einheitlichen Standards ausgebildet werden (*Massenproblem*). Dies ist nicht nur für die berufliche Mobilität der Jugendlichen selbst wesentlich. Auch für die Sicherheit der Kunden und Abnehmer von Betrieben ist die Einheitlichkeit der Qualifikation der in diesem Betrieb Beschäftigten ein wichtiges Indiz für die zu erwartende Qualität des Produktes oder der Dienstleistung.

Die einheitliche Ordnung der beruflichen Ausbildung hat darüber hinaus folgende Vorteile für den Aufbau leistungsfähiger Berufsbildungssysteme:

- Es werden teure Fehlqualifikationen minimiert, die z.B. darin bestehen können, daß erworbene Qualifikationen nur für die Arbeit in *einem* Betrieb qualifizieren und beim Wechsel des Betriebes ihren Wert verlieren (*Problem knapper Ressourcen*).
- Die Ordnung der Ausbildung (Gliederung, Abschnitte, Prüfungen) ist für den Jugendlichen gleichzeitig ein Lebensplan. Es motiviert ihn, für seine berufliche Entwicklung und seinen Aufstieg zu lernen. Eine solche Aufstiegsmotivation kann auch die gesellschaftlichen Beziehungen dynamisch entwickeln (*Motivationsproblem*).
- Eine praxisbezogene Ausbildung wird durch einheitliche Regelungen rechtlich verbindlich (*Problem der praxisfernen Ausbildung*).
- Die national einheitliche Ordnung der Ausbildung kann bewirken, daß auch in ländlichen Regionen nach denselben Standards ausgebildet wird, wie in städtischen Regionen. Dies kann den Abbau interner Gefälle und nationaler Ungleichheiten unterstützen und zur Verminderung der Landflucht beitragen (*Problem der relativen Benachteiligung ländlicher Regionen*).

797

3. Fazit

Bei der Beurteilung der Frage, ob das duale System, wie es sich in der Bundesrepublik Deutschland entwickelt hat, für die Entwicklungsländer ein Modell beim Aufbau leistungsfähiger Berufsbildungssysteme sein kann, ist keine eindeutige Ja- oder Nein-Entscheidung möglich. Insgesamt gesehen ist allerdings eine positive Einschätzung der Frage gerechtfertigt: *Die Einführung dualer Strukturen in das Berufsbildungssystem der Entwicklungsländer kann diesen Ländern helfen, wesentliche Probleme, mit denen sie im Bereich der beruflichen Bildung konfrontiert sind, besser zu bewältigen.* Positive Wirkung kann die Beteiligung der Betriebe an der Ausbildung, wie wir gesehen haben, in folgender Hinsicht haben:

- mehr Menschen erhalten so die Chancen einer beruflichen Ausbildung,
- die vorhandenen – knappen – Ressourcen der Länder können effektiver und wirtschaftlicher eingesetzt werden,
- die Ausgebildeten können leichter einen Arbeitsplatz finden,
- Ausbildungsmöglichkeiten können so landesweit geschaffen werden und
- die Beteiligten werden in einer Weise positiv motiviert, die für sie selber und die Entwicklung ihres Landes sinnvoll ist.

Dabei ist es nicht erforderlich und auch nicht sinnvoll, das duale System mit all seinen Elementen zu realisieren. Bedeutsam ist allerdings die Nutzung der Betriebe für die Ausbildung, die Abstimmung von theoretischem und praktischem Lernen (alternierendes System), die fachliche *und* pädagogische Qualifizierung der Ausbilder in den Betrieben und die Ordnung und Regelung der betrieblichen Ausbildung.

Diese Elemente eines dualen bzw. alternierenden Systems müssen nicht von Anfang an gegeben sein. Wie die Geschichte der Bundesrepublik Deutschland zeigt, ist es zu Beginn der Entwicklung eines nationalen Berufsbildungssystems durchaus sinnvoll, Vollzeitschulen zur beruflichen Ausbildung zu errichten. Auch in einem entwickelten Berufsbildungssystem verlieren Vollzeit-Berufsschulen niemals ihre Bedeutung; sie sind *eine* Form (für einige Berufe die einzig mögliche) neben anderen. Allerdings können sie kein Modell für eine landesweite und leistungsfähige Berufsbildung sein.

Abschließend soll gezeigt werden, mit welchen Argumenten man in Deutschland vor über hundertfünfzig Jahren die beruflichen Vollzeitschulen ablehnte, zu einer Zeit, als auch hierzulande eine duale Berufsausbildung noch nicht entwickelt war. So warf der Staatsrat Karl

Friedrich Nebenius im Jahre 1833 den beruflichen Vollzeitschulen vor:

"1. Sie seien sehr teuer und könnten deshalb, wie es das französische Beispiel zeige, nur in sehr begrenztem Umfang eingerichtet werden. Die überwiegende Mehrzahl der Lehrlinge erhalte deshalb keine oder nur eine mangelhafte Ausbildung.
2. Die Schüler würden in der staatlichen Vollzeitschule nicht die für die Privatwirtschaft wichtige Tugend der Sparsamkeit lernen.
3. Der Werkstattunterricht dieser Schulen stehe in der Gefahr, in Spielerei auszuarten.
4. Die Schulen würden mit ihren in den Schulwerkstätten geschaffenen Produkten mit dem Gewerbe und der Industrie konkurrieren.
5. Der theoretische Unterricht werde über das Maß der tatsächlichen Bedürfnisse der Zöglinge hinaus ausgedehnt, was auf Kosten des Werkstattunterrichts geschehe. Die Absolventen würden sich deshalb für praktische Handwerksarbeiten für zu schade halten, sie seien aber wirklich theoretischen Aufgaben nicht gewachsen." (Zit. nach: *Grüner* 1984).

Dies alles sind Argumente, die für die Entwicklung der deutschen Berufsbildung wichtig waren; sie treffen u.E. auch für die Entwicklung leistungsfähiger Berufsbildungssysteme in Entwicklungsländern zu.

4. Anmerkungen

1) In dieser jüngsten konzeptionellen Äußerung zur Berufsbildungshilfe heißt es: "Die Ausbildungsplanung muß sich somit an der Nachfrage orientieren. Dies geschieht am sinnvollsten dadurch, daß die Abnehmerseite, nämlich Industrie und Handwerk, eine systematische Ausbildung in eigener Regie betreiben oder sich hierzu im Staat kooperativ verbinden. (...) Aufgrund der (...) Erfahrungen richten sich die Bemühungen heute auf eine hohe Bedarfsorientierung, nach Möglichkeit durch Einbeziehung der Industrie in die Organisation, Durchführung und Finanzierung der Ausbildung" (*BMZ* 1984a, S. 7 f).

2) So betrug nach den Ergebnissen der BMZ-Evaluierung in Lateinamerika der Anteil eines Jahrgangs an der Sekundarstufe in Guatemala 1979 ca. 15% und an der Universität (20-24jährige) nur 6% (*BMZ* 1984c, S. 43). Für die kolumbianische Situation wurde herausgefunden: "1982 betrug die Einschulungsrate im städtischen Bereich 98%, im ländlichen Bereich hingegen nur 67%. Nach wie vor ist die Abbruchquote sehr hoch, denn nur die Hälfte der 1976 Eingeschulten hat im städtischen Bereich und nur 17% haben im ländlichen Bereich die Primarstufe I, d.h. fünf Jahre Grundschule abgeschlossen; der Anteil "funktionaler Analphabeten" ist demnach noch immer sehr hoch einzuschätzen. Die Einschulungsrate für die Sekundarstufe wurde für 1982 mit 4% angegeben, aber nur 54% der 1975 Eingeschulten haben den Abschluß beendet.
(...) Die Partizipationsrate an der universitären Ausbildung lag 1980 bei 8,3%, niedriger also als in Ländern wie Peru, Ecuador oder Venezuela; die Abschlußquote wurde 1980 auf 40% geschätzt" (*BMZ* 1984c,S. 36 f).

3) Zur Zeit verdient ein Instruktor bei SENATI US $ 160,- (bis max. US $ 240,-). Ein vegleichbar qualifizierter Fachmann verdient in der Industrie mindestens US $ 300,-, gut qualifizierte Fachleute aber auch leicht bis zu US $ 500,-.Ein Instruktur des INA verdient bei seiner Einstellung 8.750 Colones (ca. US $ 185). In der privaten Wirtschaft erhält dies schon der beruflich unerfahrene Absolvent der Lehrlingsausbildung im INA. Würde der INA-Instruktor in der privaten Wirtschaft arbeiten, läge sein Verdienst bei ca. 20.000 Colones (*Schleich* 1985).

5. Literatur

Arlt, F.: Die Bedeutung des Betriebes für das Bildungswesen – Argumente für die betriebliche Berufsbildung. In: Ders. u.a.: Das Praxisdefizit in der beruflichen Bildung. Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik. Nr. 33, 9/1978. Köln 1978, 45-64.

Arnold, R.: Pädagogische Qualifizierung des betrieblichen Bildungspersonals. In: Ders. u.a. (Hrsg.).: Rekrutierung und Qualifikation des betrieblichen Bildungspersonals. Heidelberg 1981, 132-147.

Arnold, R.: Von der Meisterlehre zum dualen System. In: Ders.: Beruf – Betrieb – Betriebliche Bildungsarbeit. Einführung in die Betriebspädagogik. Frankfurt 1982a, 5-11.

Arnold, R.: Der Lernort Lehrwerkstatt – Auf dem Weg zum trialen System. In: Ders.: Beruf – Betrieb – Betriebliche Bildungsarbeit. Einführung in die Betriebspädagogik. Frankfurt 1982b, 164-166.

Arnold, R.: Pädagogische Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit. Frankfurt 1983.

Arnold, R.: Braucht die Bildungshilfe im Bereich der beruflichen Bildung ein neues Paradigma? Kritische Anmerkungen zu einem Workshop der Carl-Duisberg-Gesellschaft (CDG) an der TU Berlin (1. Juni 1985). Unveröfftl. Manuskr. 1985.

Bennis/Ben/Chin (Hrsg.): The planing of change. London 1969, 2.

BMZ (Bundesminister für wirtschaftliche Zusammenarbeit): Informationsvermerk für den den Bundestagsausschuß für wirtschaftliche Zusammenarbeit: Bildung und Ausbildung in der Entwicklungszusammenarbeit. Informationsvermerk Nr. 17/84. Manuskr. Bonn 1984a.

BMZ (Bundesminister für wirtschaftliche Zusammenarbeit): Querschnittsanalyse der Teilberichte zur Inspektion "Gewerbliche Berufsausbildung" in acht Ländern Afrikas, Asiens und Lateinamerikas. Bonn 1984b.

BMZ (Bundesminister für wirtschaftliche Zusammenarbeit): Inspektion der Enwicklungshilfemaßnahmen der Bundesregierung im Bereich der gewerblichen Berufsausbildung. Teil II: Bildungsökonomische Untersuchung der Maßnahmen in Ecuador, Guatemala und Kolumbien. Bonn 1984c.

BMZ (Bundesminister für wirtschaftliche Zusammenarbeit): Sektorkonzept für die Entwicklungszusammenarbeit in der gewerblichen Berufsbildung. Entwurf. Bonn 1985.

801

Ehmann, Mr. Dr.: Die technische Hilfe der Bundesregierung auf dem Gebiet der gewerblichen Berufsausbildung in Entwicklungsländern. BMZ-Manuskript Bonn 1969.

Gerl, C.: Zur Wirkung von Bildung und Ausbildung auf die Modernisierung in den Ländern der Dritten Welt. Diss. Linz 1980.

Gold, E. u. Richetsky, H.: Ohne Fachkräfte keine wirtschaftliche Entwicklung. In: Berufliche Bildung in der Dritten Welt – ein Beitrag zur wirtschaftlichen und sozialen Enwicklung. Aus der Arbeit der GTZ: Dokumentation über die Technische Zusammenarbeit im Bereich "Gewerbliche Berufsausbildung". Eschborn 1983, 2-5.

Goetze, D.: Entwicklungssoziologie. München 1976.

Gross, B. u. Zwick, M.: Der Berufsbildungsbereich in der deutschen Entwicklungshilfe. Bestandsaufnahme und Auswertung. München u.a. 1981.

Grüner, G.: Badische Gewerbeschule. Erbe und Auftrag. Überarbeitete Fassung des Festvortrags, gehalten anläßlich des baden-württembergischen Berufsschultages des Bundesverbandes der Lehrer an beruflichen Schulen, Landesverband Baden-Württemberg (BLBS) am 30. Juni 1984 in Ostfildern-Nellingen.

Heintze, G.: Duale Berufsausbildung in Entwicklungsländern. Ergebnisse eines Modellversuchs in Ecuador. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 77 (1981), 437-440.

ILO (Internationational Labour Office): World Labour Report. Employment, incomes, social protection, new information technology. Geneva 1984.

INTECAP (Instituto Tecnico de Capacitaction y Productividad): El sistema dual en Guatemala. Una respuesta a la demanda del mercado laboral. Un documento para el Seminario "la industria y sus relaciones con las institutiones de formacion profesional" de la INA y la Fundacion Alemana para el desarrollo internacional (DSE). Guatemala Febr. de 1984.

Karig, P.: Guatemala: Berufsausbildung für alle. In: Aus der Arbeit der GTZ. Dokumentation über die deutsche Technische Zusammenarbeit im Bereich der "Gewerblichen Berufsausbildung". Eschborn 1983, 5-8.

Karig, P.: Bericht über die Beratung des SENATI bei der Einführung des Dualen Systems in Peru. Unveröfftl. Manuskr. der GTZ. Eschborn 1984a.

Leistungsschwerpunkte der GTZ-Abteilung 23: Förderung der gewerblichen Berufsausbildung. Eschborn o.J.

Lühr, V. u. Rott, R.: Gutachten über das Erwachsenenbildungsprojekt in Valledupar. DVV. Bonn 1982.

Maslankowski, W.: Berufsbildung in Entwicklungsländern. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 77 (1981) 10, 784-791.

Nölker, H. u. Schoenfeldt, E.: Berufsausbildung und Weiterbildung in Entwicklungsländern. Studienbrief der Fernuniversität Hagen. Hagen, Kassel 1983.

Pearson, L.B. u.a.: Bericht der Kommission für internationale Entwicklung. Zürich 1969.

Rothe, G.: Dualsystem oder berufliche Vollzeitschule als alternative Angebote unter regionalem Aspekt. Système alterné ou école professionnelle et leur complémentarité dans l'offre de formation sur le plan régional. Materialien zur Berufs- und Arbeitspädagogik. Bd. 1. Villingen 1984.

Schleich, B.: Förderung der beruflichen Bildungssysteme in Lateinmerika. Gutachten zum Leistungsschwerpunkt 6-1 der Deutschen Stiftung für internationale Entwicklung (DSE). Zentralstelle für gewerbliche Berufsförderung (ZGB). Mannheim 1985.

Thébaud, F.: Angepaßte Berufsausbildung – Voraussetzung für Entwicklung. Erste UNIDO-Fachtagung über die Ausbildung von Industriefachkräften in der 3. Welt. In: Entwicklung & Zusammenarbeit 1984.

Wüstermann, H.-P.: Zusammenarbeit der Bundesrepublik mit den Entwicklungsländern im Bereich der industriell – handwerklichen Ausbildungsförderung. BMZ Mskr. Bonn 1978.

Wüstermann, H.-P.: Probleme der industriellen Berufsbildung in Entwicklungsländern. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 77 (1981) 6, 403-406.

Willi Maslankowski

Die Rolle von Cinterfor in der Vereinheitlichung und Verrechtlichung der beruflichen Bildung in Lateinamerika

Zusammenfassung:

In Lateinamerika und den Kariben (Region) ist durch das Interamerikanische Forschungs- und Dokumentationszentrum für Berufsbildung (Cinterfor) ein Block von Staaten entstanden, der seine Berufsbildung weitgehend nach einheitlichen Prinzipien entwickelt wie es weltweit ohne Beispiel ist. Wäre der Entwicklungsstand der Berufsbildungssysteme, vor allem ihre erreichte Verrechtlichung, alleiniger Maßstab für die Zuordnung eines Landes zur Gruppe der Entwicklungsländer, dann bestünde die Zuordnung vieler Länder der Region zu den Entwicklungsländern zu Unrecht. Wenn der Grundansatz stimmt, daß gut funktionierende Berufsbildungssysteme wichtige Voraussetzung für gut funktionierende Wirtschaftssysteme sind, dann dürfen sich die Länder der Region berechtigte Hoffnungen machen.

Summary:

In Latin America and the Caribbean region, the work of the Inter-American Research and Documentation Centre on Vocational Training (Cinterfor) has brought into being a block of countries developing their vocational education systems in accordance with largely uniform principles in a way which is without precedent worldwide. If the level of development of the vocational education systems, and above all its consolidation in statutory form, were the sole yardstick for counting a country among the developing countries, many countries of the region would unfairly be described as developing countries. If the principle that well-functioning vocational education systems are important prerequisites for well-functioning economic systems were correct, the countries of the region would have reason to cherish justified hopes.

1. Vorbemerkung

Dieser Beitrag soll Antwort geben auf die Frage "Wie sind Berufsbildung und Ausbildungsbeteiligung der Betriebe in den Ländern Lateinamerikas geregelt?" Aus deutscher Sicht soll versucht werden, die länderübergreifende und verbindende Rolle von Cinterfor auf drei Bereiche konzentriert herauszustellen:

- Was ist Cinterfor?
- Auf welche Weise wird was in Lateinamerika vereinheitlicht?
- Wieweit besteht in Lateinamerika schon eine Verrechtlichung (Beispiel Brasilien)?

Von deutscher Seite gibt es hierzu ein Informationsbedürfnis, vor allem auch deshalb, weil Cinterfor Wege geht, die aus den spezifischen Interessen und historischen Bedingungen der lateinamerikanischen Länder heraus gebahnt wurden und werden, die frei sind von jeglichem Nachahmen der Modelle hochindustrialisierter Länder. Zu welch erstaunlichen Ergebnissen das inzwischen geführt hat, verdient in der Bundesrepublik Deutschland bekannt zu werden (und nicht nur hier!), weil das dem gegenseitigen Verständnis nur förderlich sein kann, und darauf sollte es ankommen. Einen Dialog anzuregen, in dem beide Seiten voneinander lernen, in dem sie mehr über die Probleme und die Lösungsansätze in den Berufsbildungssystemen der Partner kennenlernen sollen, ist unser Ziel.

2. Cinterfor (Interamerikanisches Forschungs- und Dokumentationszentrum für Berufsbildung)

Im Verlauf der Einrichtung von Institutionen der Berufsbildung in den Ländern Lateinamerikas und in den Kariben (Region) – die erste wurde 1942 in Brasilien (*Senai*) gegründet – erwiesen sich ein gegenseitiger Erfahrungsaustausch und technische Hilfe als immer dringlicher. Es dauerte indes bis zum Jahre 1961, ehe die erste offizielle Initiative für eine interamerikanische Koordinierung der Berufsbildung ergriffen wurde. Auf der 7. Konferenz der amerikanischen Mitgliedstaaten der Internationalen Arbeitsorganisation (International Labour Organisation – ILO) in Buenos Aires wurde mit dem Beschluß vom 20.4.1961 die ILO darum gebeten, ein Interamerikanisches Forschungs- und Dokumentationszentrum für Berufsbildung zu gründen.

Im Anschluß an weitere Konferenzen, auf denen vor allem die Finanzierung des zu gründenden Zentrums erörtert wurde, kam es 1964 durch ein Abkommen zwischen der ILO und der Regierung von Uruguay zur Gründung von *Cinterfor* in Montevideo mit folgenden Zielen:

- Sicherstellung einer aktiven und ständigen Zusammenarbeit zwischen den Institutionen der Berufsbildung des Kontinents.
- Durchführung und Förderung von Forschungsvorhaben, Seminaren und Tagungen über Planung, Organisation, Verwaltung und Kontrolle der einzelnen Berufsbildungsmaßnahmen.
- Mitwirkung bei der Ausbildung von Führungskräften der beruflichen Bildung.
- Sammlung, Klassifizierung und Verteilung der für die Länder des Kontinents wichtigsten Schriften über Berufsbildung sowie Zurverfügungstellen von Informationsmaterial.
- Unterstützung bei der Herstellung von Kontakten zwischen den Institutionen der Berufsbildung und den Stellen der Planung und Durchführung der bildungs-, wirtschafts- und sozialpolitischen Entwicklungsprogramme mit dem Ziel, die Vollbeschäftigung zu erreichen.

1961 waren es sieben Berufsbildungs-Institutionen, die in der Region eine Koordinierungsstelle für Berufsbildung empfahlen. Bis zum Jahre 1973 hatte sich der Kreis auf eine weit größere Zahl von Institutionen der Berufsbildung in 26 mittel- und südamerikanischen Staaten ausgedehnt. Bis Ende 1983 waren es über 50 Institutionen, die sich den Koordinierungsbemühungen von Cinterfor angeschlossen hatten. Die Entwicklung der *Lehrlingszahlen* dieser Institutionen bis zum Jahr 1982 zeigt einen deutlichen Anstieg. In diesen Zahlen sind die Schüler anderer Berufsbildungsgänge dieser Länder nicht enthalten. Hier liegt eines der noch zu lösenden Probleme: möglichst allen, die das wünschen, eine Berufsausbildung durch die Institutionen zu ermöglichen. Die bestehenden schulischen Ausbildungseinrichtungen, die diesen Anspruch zudem auch nicht erfüllen, sollten umgewandelt werden.

Cinterfor wird im wesentlichen durch Beiträge der folgenden Stellen finanziert:

- Regierung von Uruguay,
- ILO (Regel- und Sonderbeiträge),
- Regierungen der beteiligten Länder,
- Entwicklungsprogramm der Vereinten Nationen (PNUD),
- Stellen der Technischen Zusammenarbeit.

Dabei ist noch zu berücksichtigen, daß die Institutionen der Berufsbildung, die an den Projekten von Cinterfor mitwirken, ihre Dienste zur Verfügung stellen. Außerdem hat das Hauptamt der ILO in Genf bisher häufig eigenes Personal für die Arbeit von Cinterfor bereitgestellt.

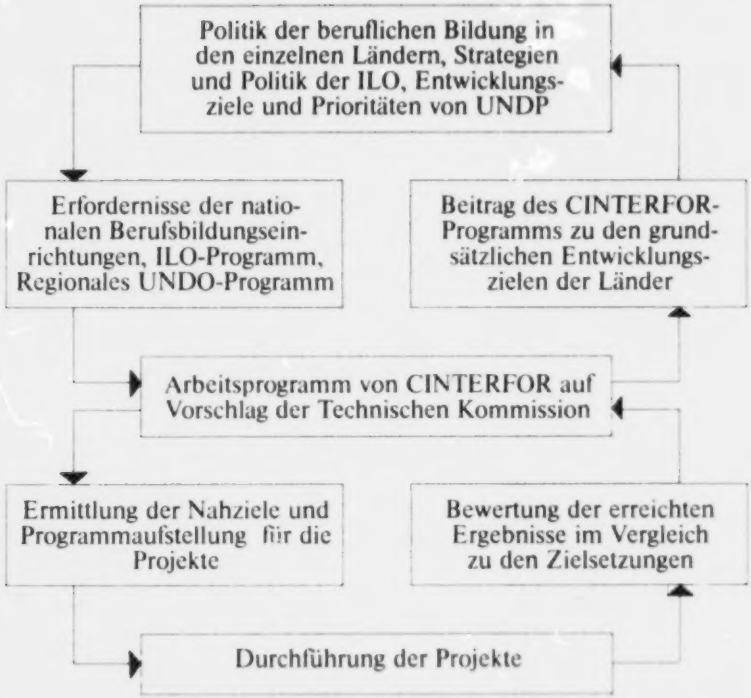
Nach dem Beispiel Cinterfor hat die ILO inzwischen zwei weitere entsprechende Einrichtungen in Asien und Afrika gegründet. Das sind *Apsdep* in Islamabad und *Ciadfor* in Abidjan. In Europa gibt es eine solche besondere Koordinierungsstelle der ILO nicht. Diese Aufgabe wird vom Hauptamt der ILO in Genf wahrgenommen. Dennoch besteht eine besondere europäische Koordinierung der Berufsbildung im Rahmen der Mitgliedsstaaten der Europäischen Gemeinschaft (EG) durch *Cedefop* (Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung) in Berlin. Die Zielsetzungen von Cedefop und Cinterfor entsprechen einander sehr weitgehend. Aus deutscher Sicht ist das *Bundesinstitut für Berufsbildung* (BIBB) in Berlin zu erwähnen, das für die Bundesrepublik etwa die Bedeutung hat wie Cinterfor für die amerikanischen Länder.

3. Wie wird was von Cinterfor koordiniert?

Wie die Aufgaben von Cinterfor wahrgenommen werden, zeigen seine äußere und seine innere Organisation.

Seine *äußeren Einflüsse* verdeutlicht das folgende Schaubild. Es zeigt in seiner Mitte die *Technische Kommission* als das oberste Entscheidungsorgan von Cinterfor. Diese Kommission besteht im wesentlichen aus Vertretern der Regierungen der amerikanischen Mitgliedsstaaten der ILO und tritt jährlich zusammen. Auf den Sitzungen der Technischen Kommission werden die berufsbildungspolitischen Bedürfnisse der einzelnen Regierungen erörtert. Sie bilden die Grundlage für das Arbeitsprogramm von Cinterfor; dies sind vor allem Forschungsprojekte und Modellversuche.

In der *inneren Organisation* von Cinterfor erfüllt das Stammpersonal im wesentlichen Aufgaben der Dokumentation. In dem für die Forschungsarbeit vorgesehenen Projektbereich arbeiten insbesondere eine Reihe sehr erfahrener Fachkräfte der beruflichen Bildung. Außerdem werden gelegentlich externe Mitarbeiter für in der Regel kürzere Zeiten beschäftigt. In diesem Zusammenhang ist auch das Personal der nationalen Institutionen zu erwähnen, das an einzelnen Projekten des Arbeitsprogramms beteiligt ist.



Was im einzelnen der Koordinierung und der Forschung unterliegt, geht aus dem jeweiligen Arbeitsprogramm der Technischen Kommission hervor. Zusammengefaßt kann das dargestellt werden anhand der bisher vorliegenden Veröffentlichungen von Cinterfor. Der Katalog 1964-1981 enthält 1.259 Titel, die sich acht Arbeitsbereichen zuordnen lassen, welche wiederum in Programme und Projekte unterteilt sind.

Über das gesamte von Cinterfor veröffentlichte Material verfügt in der Bundesrepublik Deutschland die "Arbeitsgemeinschaft Deutsche Lateinamerika-Forschung" (ADLAF). Auskünfte gibt die Forschungsgruppe Lateinamerika der Westfälischen Wilhelms-Universität in Münster. Dort ist damit begonnen worden, das gesamte von Cinterfor veröffentlichte Material auch für den deutschen Sprachraum zu erschließen.

80

4. Stand der Verrechtlichung

Die rechtlichen Grundlagen der lateinamerikanischen Berufsbildung sind außerordentlich umfangreich. Cinterfor hat 1981 begonnen, mit einer höchst anerkennenswerten Reihe von Veröffentlichungen die Situation in den einzelnen Staaten zu dokumentieren. Die "Gesetzessammlung der Berufsbildung in Lateinamerika und den Kariben" umfaßt bisher sechs Bände, in denen die wichtigsten Rechtsvorschriften aus 23 Ländern zusammengefaßt sind (vgl. Literaturverzeichnis). Bei den einzelnen Vorschriften handelt es sich vor allem um Verfassungen, Gesetze, Verordnungen, Beschlüsse und Vereinbarungen dieser Länder. Ausgeschlossen sind die Bestimmungen der Tarifverträge, bis auf die Ausnahme Mexiko. Die Vorschriften sind mit Ausnahme Haitis in ihren Originalsprachen wiedergegeben. Die ausgewählten Vorschriften erstrecken sich nicht nur auf die Berufsbildung der Institutionen, sondern auch auf diejenige, die in schulischen Einrichtungen häufig in der Zuständigkeit der Erziehungsministerien durchgeführt wird. Die Gesetzessammlung soll in erster Linie ein Instrument sein für alle diejenigen, die sich mit der Berufsbildung der Region befassen. Sie enthält Vorschriften, deren Kenntnis unabdingbar ist. Durch ständiges Fortschreiben wird versucht, die Sammlung auf dem jeweils neuesten Stand zu halten. Sie ist inhaltlich so aufgebaut, daß zwischen den einzelnen Ländern soweit wie möglich verglichen werden kann.

Beim Einblick in die vielen unterschiedlichen Vorschriften stellt sich die Vermutung ein, daß beim Schaffen von Rechtsgrundlagen zur beruflichen Bildung ein Muster sehr dienlich sein könnte. Ein solches Muster zu erarbeiten, ist von Cinterfor bereits vor längerer Zeit erwogen worden; den Gedanken sollte Cinterfor weiterverfolgen, um seine Rolle bei der Verrechtlichung der Berufsbildung in Lateinamerika aktiver gestalten zu können. Mit einem solchen Muster soll keineswegs eine ohnehin nicht zu erreichende Vereinheitlichung der Berufsbildungssysteme angestrebt werden. Den Schöpfern solcher umfassenden Rechtsgrundlagen, besonders den Ministerien, wäre es aber gewiß hilfreich. Es mag für die Bundesrepublik Deutschland interessant sein, daß dem Regierungsentwurf von 1975 zum novellierten Berufsbildungsgesetz von 1969 in diesem Zusammenhang auch bei Cinterfor mit großen Erwartungen entgegengesehen worden ist. Bekanntlich konnte die Novellierung des Gesetzes von 1969 aus politischen Gründen nicht erreicht werden. Möglicherweise hätte ein Muster dazu geführt, daß beispielsweise die peruanischen Rechtsgrundlagen der Berufsbildungsreform von 1972 in Hinsicht auf Art und Umfang der geregelten Gegenstände ausgewogener ausgefallen wären.

803

Es fällt jedoch auf, daß in *Perú* wichtige Fragen , z.B. die der Ausbilder, überhaupt nicht berücksichtigt worden sind, andere dagegen, z.B. die der Koordinierungen, außerordentlich umfangreich. Es würde zu weit führen, hier auf alle einzelnen Vorschriften einzugehen. Obwohl damit im Grunde wenig auszusagen ist, sei dennoch festgehalten, daß *Brasilien* mit 145 Seiten (dicht auf folgt Perú mit 130 Seiten) am umfangreichsten und *El Salvador* mit 9 Seiten am umfangärmsten in der Sammlung berücksichtigt sind. Am Beispiel Brasilien wird abschließend zu zeigen versucht, wie dort die Beziehungen der Industrie zu den Berufsbildungsinstitutionen geregelt sind. Brasilien ist allerdings nicht wegen seiner offensichtlich sehr differenzierten Rechtsgrundlagen ausgewählt worden. Maßgebend waren vielmehr der hohe Entwicklungsstand der brasilianischen Berufsbildung und vor allem die Vorreiterrolle, die Brasilien zuerkannt werden muß.

5. Brasilien als Beispiel

Der hohe Entwicklungsstand der brasilianischen Berufsbildung zeigt sich beispielsweise am dortigen *Nationalen Dienst für gewerblich-technische Berufsbildung (Senai)*, der 1942 als privatrechtliche Einrichtung per Gesetz gegründet wurde (Decreto – Lei No. 4048 vom 22.1.1942). Der Gründung vorausgegangen war ein intensives Sammeln von Erfahrungen mit den Berufsbildungssystemen anderer Staaten. Brasilien hat bewiesen, daß die Berufsbildung durchaus mit Erfolg per Gesetz auch dann eingeführt werden kann, wenn ein Land auf diesem Gebiet keinerlei geschichtliche Voraussetzungen hat. Allerdings hat Brasilien gute Bedingungen geschaffen. Alle notwendigen Schritte wurden nämlich von Beginn an einvernehmlich zwischen Staat und Wirtschaft vorbereitet. Dieses wichtige Prinzip der Mitverantwortung und der Mitentscheidung der an der beruflichen Bildung Beteiligten hat sich bis in die Gegenwart als sehr positiv für die brasilianische Berufsbildung ausgewirkt. Nicht zuletzt aber ist die Berufsbildung auch in der brasilianischen Verfassung verankert worden. In ihrer Fassung vom 17.10.1969 sind der beruflichen Bildung insgesamt 10 Artikel gewidmet. Nach Artikel 178 sind die Handels- und die gewerblichen Unternehmen verpflichtet, die Voraussetzungen für die Berufsausbildung ihrer minderjährigen Arbeitnehmer sicherzustellen und die Ausbildung qualifizierter Arbeitskräfte zu fördern. "As empresas comerciais e industriais são ainda obrigadas a assegurar, em cooperacão, condicões de aprendizagem aos seus trabalhadores menores e a promover o preparo de seu pessoal qualificado" (*Cinterfor* 1981, S. 95).

Dem Senai sind folgende Ziele gesetzt worden:
- Durchführung der Lehrlingsausbildung.
- Beratung der Unternehmen in Ausbildungsfragen.
- Weiterbildung der Arbeitnehmer.
- Gewährung von Stipendien.
- Unterstützung technologischer Forschung.

Oberstes Entscheidungsgremium des Senai ist der aus sechs Mitgliedern bestehende *Nationalrat*. Ihm gehören Vertreter der Wirtschaft, der Bundesregierung und der Generaldirektor des Senai an. Die Bundesregierung ist durch das Ministerium für Arbeit und das für Bildung und Kultur vertreten. Im Jahr 1983 bestanden insgesamt 422 Ausbildungsstätten. 287 davon waren eigene Ausbildungsstätten des Senai. Die restlichen wirken in Zusammenarbeit mit der brasilianischen Wirtschaft. Diese Ausbildungsstätten wurden im selben Jahr von rund 670.000 Teilnehmern (Aus- und Fortbildungsmaßnahmen) besucht. Außer den Ausbildungswerkstätten enthalten sie auch Räume für den theoretischen Unterricht. Insgesamt entsprechen die brasilianischen Ausbildungsstätten des Senai weitgehend den in der Bundesrepublik Deutschland üblichen Berufsfachschulen oder auch den überbetrieblichen Ausbildungsstätten, sofern in diesen auch theoretischer Unterricht erteilt wird. Außer in diesen Ausbildungsstätten wird die Ausbildung auch in Betrieben vorgenommen. Mit der Verlegung der Ausbildung auf zwei Lernorte (Ausbildungsstätte und Betrieb) kommt die brasilianische Berufsbildung in gewisser Hinsicht dem deutschen dualen System nahe.

Für die Finanzierung des Senai sorgen im wesentlichen die ihm angeschlossenen Betriebe. Diese haben monatlich 1% der Gehalts- und Lohnsummen an den Senai abzuführen (bei mehr als 500 Beschäftigten sogar 1,2%). Durch die Anbindung der Mittelaufbringung an die Löhne und Gehälter ist gleichzeitig eine Dynamisierung der Senai-Finanzierung erreicht worden.

Im Anschluß an die Erfahrungen mit dem Senai ist in Brasilien ebenfalls per Gesetz am 10.1.1946 der *Nationale Dienst für kaufmännische Berufsbildung (Senac)* gegründet worden. Ziele, Organisation und Finanzierung des Senac entsprechen völlig denen des älteren Senai. Mit dem *Senar* folgte später der *Nationale Dienst für landwirtschaftliche Berufsbildung*. In der schrittweisen Einbeziehung weiterer Wirtschaftsbereiche je nach den bis dahin gemachten Erfahrungen zeigt sich das behutsame Vorgehen der Verantwortlichen in Brasilien.

811

Auch außerhalb Brasiliens war der Senai Anstoß für die Errichtung ähnlicher Nationaler Ausbildungsdienste. In schneller Folge entwikkelten sich in einer Reihe weiterer Staaten der Region entsprechende Systeme mit zumeist nur geringen Abweichungen gegenüber dem brasilianischen Senai. Hervorzuheben ist besonders der 1957 gegründete *kolumbianische Sena*. Hier ist, im Gegensatz zu Brasilien, von Beginn an die Berufsbildung aller Wirtschaftsbereiche zusammengefaßt worden. Die brasilianischen Erfahrungen zeigten, daß das möglich war. Die Nachahmung des brasilianischen Senai ist aus deutscher Sicht schon 1964 empfohlen worden. "In Brasilien wurde für die Organisation der Berufserziehung eine Lösung gefunden, die anderen Entwicklungsländern als ausgezeichnetes Vorbild dienen kann" (*Wissing* 1964, S. 48).

Aber nicht nur Entwicklungsländer haben dem Senai Interesse gewidmet. Die auf einstimmigen Beschluß des Deutschen Bundestages vom 14.10.1970 eingesetzte "Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung" hat außer Frankreich und Großbritannien auch den brasilianischen Senai in ihre Untersuchungen einbezogen. Allerdings ist der Senai im Hinblick auf seine Finanzierung von der Kommission großenteils als nicht relevant für deutsche Verhältnisse beurteilt worden, vor allem weil vom Senai "in erster Linie eigene Ausbildungsstätten aus den gesammelten Mitteln errichet und unterhalten" werden und "weil Ausbildungsplätze in der Wirtschaft weitgehend fehlen. Ausbildende Betriebe können lediglich ihre Kosten von der Umlage absetzen; die direkte gezielte Förderung betrieblicher Ausbildung unterbleibt" (*BMBW* 1974, S. 373).

6. Fazit

Wenn sich ein Fazit ziehen läßt, dann vor allem dieses: Mit Cinterfor ist eine Einrichtung geschaffen worden, die in den Ländern der Region und darüber hinaus weltweit als Katalysator für die Entwicklung von Berufsbildungssystemen gewirkt hat und weiter wirken wird. Im deutschen Sprachraum ist das bisher nur wenig erkannt und gewürdigt worden. In der Region ist durch Cinterfor ein Block von Staaten entstanden, der seine Berufsbildung weitgehend nach einheitlichen Prinzipien entwickelt; dies ist weltweit ohne Beispiel. Die Schwierigkeiten bei den Bemühungen um eine Angleichung der Berufsbildungssysteme innerhalb der EG zeigen deutlich, wie sehr die Länder der Region um dieses seit 1964 angestrebte Ergebnis zu beneiden sind und wie stolz sie darauf sein dürfen. Die Länder der Re-

812

gion zählen international zu den Entwicklungsländern, weil die dafür maßgeblichen Kriterien keinen anderen Schluß zulassen. Wäre der Entwicklungsstand der Berufsbildungssysteme, vor allem ihre erreichte Verrechtlichung, alleiniger Maßstab für eine solche Kategorisierung, dann bestünde die Zuordnung vieler dieser Staaten zu den Entwicklungsländern zu Unrecht. Wenn der Grundansatz stimmt, daß gut funktionierende Berufsbildungssysteme wichtige Voraussetzung für gut funktionierende Wirtschaftssysteme sind, dann dürfen sich die Länder der Region berechtigte Hoffnungen machen. Das gilt vor allem dann, wenn es in Zukunft gelingt, die Zahl der Auszubildenden erheblich zu erhöhen. Der Grundsatz "Berufsbildung für alle" sollte nicht nur in der Bundesrepublik Deutschland als Anspruch verstanden und ernstgenommen werden. Von vielen Verfassungen und Gesetzen der Länder der Region garantiert, muß die Ausbildung auch tatsächlich jedem einzelnen möglich gemacht werden.

7. Literatur

Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung (Abschlußbericht). Bonn 1974.

Cinterfor (Hrsg.): Digesto legislativo de la formación profesional en América latina y el caribe (Gesetzessammlung der Berufsbildung in Lateinamerika und den Kariben). Tomo 1-5 (Band 1-5). Montevideo 1981. Tomo 6 (Doppelband). Montevideo 1984.

Cinterfor (Hrsg.): Catálogo de publicaciónes Cinterfor 1964-1981. Montevideo 1982.

Cinterfor (Hrsg.): Un instrumento de cooperación técnica entre paises en desarrollo. Montevideo 1980.

Willi Maslankowski: Der Süd-Süd-Dialog der beruflichen Bildung. Frankfurt a.M., Bern 1981.

Jürgen Wissing: Beispiele für die Organisation der Berufserziehung. Weinheim, Berlin 1964.

II. REZENSIONEN

Walter Rüegg (Hrsg.): Konkurrenz der Kopfarbeiter. Universitäten können besser sein: Ein internationaler Vergleich.

Zürich - Osnabrück: Edition Interfrom 1985. 157 S., DM 14,- (Reihe Texte und Thesen, Bd. 182).

Der handliche Band kommt uns blau. Seit dem berühmten "blauen" Gutachten zur Hochschulreform von 1948 ist dies die Lieblingsfarbe der Universitätsreformer. So steht die Studie schon äußerlich in guter Tradition. Die Arbeit basiert auf einem internationalen Vergleich ausgesuchter Universitäten in den USA, Großbritannien, der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland. Sie will, wie ein Mitglied des Projektteams, Dr. Caspar Mendrzyk (Hamburg) im Vorwort schreibt, "einen sachlichen Beitrag zu den aktuellen hochschulpolitischen Fragen leisten" und gründet sich auf eingehende Befragungen in den Jahren 1982 und 1983. Selbstverständlich wurden die einschlägigen Universitätsstatuten, Berichte und Dokumente herangezogen. Interviewt wurden Mitglieder universitärer Führungsgremien und besonders erfahrene Professoren. Gefragt wurde nach dem Wettbewerb in und zwischen den Universitäten, z.B. dem Wettbewerb um qualifizierte Professoren, ihre Mitwirkung in der Wissenschaftsförderung, nach dem Wettbewerb um finanzielle Mittel und nicht zuletzt nach dem Wettbewerb um die besten Studenten. So geht es auch immer wieder um die Frage nach der Verbesserung der Vorbildung der Studenten, die Rolle der Schule, die Frage, ob die Schule oder die Universität über die Maturität entscheiden soll - kurzum: um das ganze Spektrum zerredeter Hochschulreform.

Das Projektteam bestand aus acht namhaften Fachleuten, darunter z.B. Professor Dr. Hans Egli (Bonn), Professor Dr. Werner Kaltefleiter (Kiel), Dr. h.c.Eberhard Freiherr von Medem (Düsseldorf) und Dr. Kurt Reumann (Frankfurt a.M.).

Herausgeber ist Professor Dr. Walter Rüegg (Bern), ein hervorragender Kenner der Situation europäischer Universitäten, von 1965 bis 1970 Rektor der Universität Frankfurt am Main und 1967/68 Präsident der Westdeutschen Rektorenkonferenz. Da das Vorwort jedoch von einem Projektmitglied stammt, nicht vom Herausgeber und auch sonst nicht erkennbar ist, wer welche Kapitel verfaßte, ist anzunehmen, daß Rüegg als Autor und Redaktor mitwirkte und die Gesamtverantwortung übernimmt.

Einleitend wird über die Anlage der Untersuchung, die Datensammlung, die Auswahl der Hochschulen und der Gesprächspartner Näheres gesagt. Diese Abschnitte (S. 12-18) eignen sich eher für einen Exkurs im Anhang. Folgende deutsche Universitäten wurden in die Befragung einbezogen:

Bonn, München, Saarbrücken, die Freie Universität Berlin sowie die Gesamthochschule Kassel.

Daß viele heutige Universitätsprobleme so neu nicht sind, zeigt der Rückgriff auf Abraham Flexners Vergleich der Universitätssysteme der USA, Englands und Deutschlands von 1930. Flexner, der namhafte Gründungsdirektor des Institute for Advanced Studies in Princeton, einem epochemachenden Modell wissenschaftlicher Forschung, hatte als Ergebnis einer einjährigen Forschungsreise eine Vergleichsstudie veröffentlicht, in der er aufzeigte, "wie die Idee einer modernen Universität in den verschiedenen Hochschulsystemen verwirklicht wird" (S. 27). Ein ähnliches Ziel verfolgt auch diese Studie.

Damals kam Flexner zu dem Schluß, "daß von den drei untersuchten Ländern Deutschland den wesentlichen ... Zielen der Hochschulbildung am nächsten gekommen sei. Mit der Durchdringung der Lehre durch reine Forschung habe die deutsche Universität nicht nur die englischen Universitäten verändert und der amerikanischen Graduate School als Vorbild gedient ... Aber auch Industrie, Gesundheitswesen und jede erdenkliche Form von praktischer Tätigkeit seien der deutschen Universität verpflichtet ..." (S. 30 f.). Von dieser "Vorbildfunktion" ist, wie die neue Vergleichsstudie Seite für Seite zeigt, wenig übriggeblieben: "Auf dem Gebiet der universitären Forschung scheint nicht mehr Deutschland, sondern sind die USA und Großbritannien führend" (S. 31). Dies allerdings pfeifen die Spatzen von den Dächern.

In einem ersten Querschnitt werden das amerikanische, britische, schweizerische und deutsche Universitätssystem beschrieben. Schon die Kapitelüberschriften deuten Schwerpunkte an: Kennzeichnend für die amerikanische Universität sei "marktgesteuerter Wettbewerb", für die britische die Verbindung von "Gentleman-Ideal und Berufsausbildung", für die schweizerische die "Bewahrung der Humboldtschen Universitätsidee", während es für das deutsche Hochschulwesen schlicht heißt: "Mangel an Wettbewerb und Differenzierung".

Der Vergleich hebt nicht auf Quantität, sondern ausschließlich auf Qualität ab und hält es grundsätzlich für weniger entscheidend, "in welchen Institutionen junge Leute zwischen dem 16. und dem 25. Lebensjahr wissenschaftliche Vorbildung und Ausbildung erfahren, als vielmehr, in welcher Form und in welcher Intensität des Theorie- und Praxisbezuges dies geschieht" (S. 33). Herausgearbeitet werden die unterschiedlichen Rahmenbedingungen, die verschiedenen Formen der Rekrutierung von Professoren und Studenten, Strukturen der Leitungsgremien. Dabei wird immer wieder auf den Wettbewerbsgedanken als Prinzip effizienter Zielverwirklichung rekurriert. Die deutschen Universitätsreformen der letzten Jahrzehnte, soweit man sie als solche bezeichnen kann, werden, wie nicht anders zu erwarten, herber Kritik unterzogen. Dies gilt auch für das Verhältnis von Gymnasium und Universität. Bekanntlich war seit Humboldt die Vermittlung einer allgemeinen wissenschaftsfundierten Bildung der Oberstufe des Gymnasiums übertragen worden. Dazu wird festgestellt: "Diese arbeitsteilige Kooperation zwischen Gymnasium und Universität funktionierte nach 1945 nicht

mehr" (S. 60). Hier sind gewisse Zweifel anzumelden. Die bekannten "Tutzinger Gespräche" zwischen der Westdeutschen Rektorenkonferenz und der Kultusministerkonferenz belegen, daß bis zur enormen Expansion des Gymnasiums in den sechziger Jahren ein so negatives Urteil nicht gerechtfertigt ist. Hingegen ist der Kritik an der Oberstufenreform von 1972 durchaus beizupflichten. Die inzwischen eingeleiteten Korrekturen werden zustimmend vermerkt. Daß Qualität und Quantität eng aufeinander bezogen sind, zeigt der Hinweis, daß in der Schweiz nur rd. 11 Prozent eines Altersjahrgangs die Hochschulreife erwerben, während es bei uns mehr als 20 Prozent sind.

In den politischen Rahmenbedingungen sind die vier Universitätssysteme weithin vergleichbar: "Die Universitätspolitik wird in allen vier Ländern nicht von Zentralregierungen bestimmt, wie etwa in Ländern napoleonischer oder sozialistischer Verwaltungstraditionen. Die föderale und lokale Einbettung des Bildungswesens bietet an sich politische Strukturbedingungen für Differenzierung und Wettbewerb, wenn sie Mechanismen entwickelt, welche die Erstarrung der Universitäten in Provinzialismus und Inzucht verhindern und den internationalen Wettbewerb um Reputation fördern. Gleichwohl hat die 'Stille Revolution' in Deutschland nicht zu einem wettbewerblich organisierten Ausbau der Hochschulen geführt. Vielmehr hat sie den Ausbau verwaltungswirtschaftlichen Handelns gefördert, die bekannten Symptome der Mängelverwaltung erzeugt, die immer detailliertere rechtliche Regelungen erfordern und unter dem Postulat der Herstellung von Gleichheit die Differenzierungen zurückdrängen oder aufheben" (S. 67).

Ein Nachteil wird vor allem darin gesehen, daß es in der Bundesrepublik praktisch keine Möglichkeiten für Hochschullehrer gibt, Studienanfänger auszuwählen. So findet sich auch hier die oft erhobene Forderung, die Zentrale Vergabestelle für Studienplätze in Dortmund so schnell wie möglich aufzulösen und Hochschulzugangsprüfungen einzuführen. Nur so lasse sich die Hochschullandschaft differenzieren.

Am Ende stehen sieben Schlußfolgerungen für das deutsche Hochschulsystem, die dem Ziel dienen, die Leistungsfähigkeit der Universitäten zu steigern. Wir wollen sie hier nicht im einzelnen aufführen, sondern schließen mit einer zentralen Feststellung, die sich mitten im Text findet und nicht untergehen soll: "Die Effizienz einer Universität hängt in erster Linie von der Qualität des Lehrkörpers ab. Gute Professoren ziehen gute Kollegen und Studenten an, geben einem Forschungs- und Lehrgebiet Gewicht, eröffnen neue Wege, verändern dadurch die Strukturen von Studienprogrammen und Forschungseinrichtungen. Mittelmäßige oder schlechte Professoren neigen dazu, sich mit ihresgleichen zu umgeben, und lassen dadurch ihr Fach in Stagnation und Isolierung verkümmern" (S. 81). Wer würde dem nicht zustimmen?

Wem es um die Reform der deutschen Universitäten zu tun ist, dem sei die Lektüre dieses Bändchens dringend empfohlen. Übrigens findet sich auf dem blauen Umschlag eine Nuß mit einem englischen Doktorbarett, gewissermа-

ßen dem Symbol des Kopfarbeiters. Ob es eine hohle Nuß ist oder eine harte? Die Hochschulreform jedenfalls ist ohne Zweifel eine der härtesten Nüsse!

Christoph Führ

Werner Conze und *Jürgen Kocka* (Hrsg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil I: Bildungssystem und Professionalisierung in internationalen Vergleichen.

Stuttgart: Klett-Cotta 1985. 588 S., DM 188,-. (Industrielle Welt. Schriftenreihe des Arbeitskreises für moderne Sozialgeschichte. Herausgegeben von Werner Conze. Bd. 38.)

Der Heidelberger Arbeitskreis für moderne Sozialgeschichte - bekannt vor allem durch das inzwischen auf fünf Bände angewachsene und kurz vor dem Abschluß stehende historische Lexikon "Geschichtliche Grundbegriffe" - legt als Bd. 38 seiner Schriftenreihe ein Sammelwerk zur Bildungssozialgeschichte vor. Veröffentlicht werden 20 Referate, darunter acht Beiträge in englischer Sprache, einer Tagungsreihe aus den letzten Jahren. Im angemessenen Ambiente der Werner-Reimers-Stiftung in Bad Homburg beschäftigte sich der Arbeitskreis mit dem Bildungsbürgertum. Wir beschränken uns hier auf eine Anzeige, da der Arbeitskreis das Thema weiterverfolgen will und erst nach Vorliegen des Teils II eine kritische Gesamtwertung sinnvoll erscheint. Für den zweiten Band ist ein Ausblick auf die geistigen und ideologischen Grundlagen des Bildungsbürgertums, seine kulturellen und politischen Leistungen, sein Verhältnis zu den politischen Machteliten und sein Beitrag zur politischen Kultur geplant.

Einleitend umreißen die beiden Herausgeber den Forschungsansatz und Grundlinien des bisherigen Forschungsertrages. Sie heben hervor, der Begriff "Bildungsbürgertum" entspringe spezifisch deutschen, vorwiegend protestantischen Traditionen und komme offenbar erst nach 1945 in Gebrauch. Dies mag überraschen, klingt doch der Begriff so vertraut. Wie eingängig die Zuordnung von Bürgertum und Bildung ist, zeigt Goethes Diktum "Wo kam die schönste Bildung her, und wenn sie nicht vom Bürger wär'?". 1918 schreibt Thomas Mann in den "Betrachtungen eines Unpolitischen": "Die deutsche Bildung ist bürgerlich" (S. 74). Unter dem Bildungsbürgertum wird vor allem jener Teil des Bürgertums verstanden, dessen soziale Lebenslage und individuelle Lebenschance vornehmlich abhängig ist vom Besitz von Bildungspatenten. Von daher wird nach der gesellschaftlichen Rolle der Bildung und der Bildungssysteme gefragt, insbesondere danach, unter welchen historischen Bedingungen Bildung ihre sozial-konstitutive Kraft entfaltet.

Von vornherein wurde der internationale Vergleich angestrebt, um das Phänomen deutlicher zu erfassen. So werden in vier Beiträgen englische Aspekte, in je zwei Beiträgen französische, amerikanische, russische und schweizerische Entwicklungen sowie in je einem Beitrag polnische und schwedische Vorgänge aufgegriffen. Ausdrücklich wird darauf verzichtet, "flächendekkend" zu verfahren, da es sich nicht um ein Handbuch handelt.

Bezeichnenderweise sei das Bürgertum des 19. Jahrhunderts im Vergleich zu dem des 18. Jahrhunderts wenig erforscht und auch schwerer abzugrenzen. Im 19. Jahrhundert handelt es sich um "jene breite, vornehmlich städtische Mittelgruppe zwischen Adel, Klerus, Bauern und ländlichen wie städtischen Unterschichten ..., zu der jedenfalls die Wirtschaftsbürger (Unternehmer, Kapitalbesitzer, leitende Angestellte, also 'die Bourgeoisie' im engeren Sinn) und die Mitglieder akademisch oder doch höher gebildeter Berufsgruppen (z.B. Ärzte, Juristen, Journalisten, Lehrer, viele Beamte, später auch Ingenieure) wohl auf jeden Fall rechneten" (S. 9). So geht es um die sozial-kulturelle Gruppierung sehr verschiedener akademischer Berufe - Anwälte, Richter, Verwaltungsbeamte, evangelische Pfarrer, Journalisten, Lehrer an höheren Schulen, Ärzte, Apotheker, Architekten, Ingenieure, Chemiker und Professoren verschiedener Fakultäten -, kurzum eine sehr heterogene Gruppe, die "aber etwas sozial Auszeichnendes gemeinsam hatte: nämlich anerkannte Bildung" (S. 11). Die Thematik wurde in zwei Schritten untersucht: Begonnen wurde mit Analysen des Bildungssystems unter dem Aspekt der Berufs- und Bildungsauslese der Akademiker in Preußen, Frankreich, England, USA, Polen und Rußland. Daran schließen sich in einem zweiten Schritt 13 Untersuchungen zur Professionalisierung am Beispiel ausgewählter Berufe.

Die Analysen des Bildungssystems zeigen, daß in den erwähnten Ländern seit der Aufklärung die akademischen Berufe neu strukturiert werden. Die Leistungsauslese wird verschärft, neue akademische Ausbildungsgänge mit Leistungskontrollen und Berechtigungsdiplomen werden geschaffen und ständig verbessert. Trotz aller Wandlungen bleibt auch im 19. Jahrhundert das Erbe der alteuropäischen Universitäten mit der Verzahnung von Allgemeinbildung und Spezialbildung maßgebend. Dies verdeutlicht der einleitende Beitrag über alteuropäische Voraussetzungen des Bildungsbürgertums, der bis zur Gründung der Universitäten um 1200 zurückgreift.

Herausgestellt werden die unterschiedlichen Entwicklungen zwischen dem anglo-amerikanischen und dem kontinental-europäischen Bildungssystem. Auf dem Kontinent vollzieht sich um 1800 eine durchgreifende Modernisierung unter staatlicher Initiative, während der anglo-amerikanische Typus des modernen Bildungswesens bruchlos aus der alteuropäischen Tradition hervorgeht. Rußland bleibt in seiner durch die griechisch-europäische Tradition bestimmten Sonderstellung. Die dort im 19. Jahrhundert geschaffenen Universitäten versuchen, Anschluß an die oxzidental-europäische Bildungsstruktur zu finden. Ein Bildungsbürgertum im deutschen Sinne hat es im Zarenreich nicht gegeben. Der internationale Vergleich zeigt, daß es auch in England und Frankreich kein Äquivalent zum Begriff "Bildungsbürgertum" gibt. Vielmehr handelt es sich dabei offenbar um ein auf Deutschland bzw. Mittel- und Nordeuropa beschränktes Phänomen.

Die Untersuchungen zur Professionalisierung gelten einer Auswahl akademischer Berufe, z.B. Pfarrern, Rechtsanwälten, Ärzten, Lehrern an höheren Schulen, Architekten und Ingenieuren. Mit dem Begriff "Professionalisierung" wird das weite Feld jener Umformungen älterer akademischer Berufe wie auch die Entwicklung neuer akademischer Ausbildungsgänge, etwa für Ingenieure, Architekten und Chemiker, umschrieben. So entsteht aus der Theologen-Ausbildung älterer Art der neue Beruf des Philologen: "Die Lehrer an 'höheren' oder 'Mittelschulen' ... sind, obgleich sie in allen Ländern latein-europäischer Tradition Vorläufer von Lehrern an Lateinschulen gehabt haben, nicht wie Theologen und Juristen 'Amts'-Inhaber gewesen. Sie bildeten im vorrevolutionären Europa Neben-, Unter- oder Vorstufen der Geistlichen und hatten ihre klassische (vornehmlich lateinische) Ausbildung an Lateinschulen und Artistenfakultäten gewonnen. Für sie gilt, soweit sie kontinental-europäischen Nationen angehörten, daß sie durch die staatlichen Reformen nach der Revolution zum modernen, in der Regel beamteten Beruf geworden sind ... Wie unvergleichbar das zu Vergleichende sein kann, zeigt die Gegenüberstellung des amerikanischen high-school-teachers mit den wissenschaftlich qualifizierten französischen und deutschen Lehrern" (S. 24).

Der Band zeigt, wie schwer es ist, ein sozial-kulturelles Phänomen wie das Bildungsbürgertum historisch zu analysieren. Die Herausgeber betonen, möglicherweise handele es sich beim Bildungsbürgertum um ein Phänomen einer kurzen Zwischenpause zwischen der Aufhebung der ständischen Gesellschaft und der modernen arbeitsteiligen Leistungsgesellschaft. Das Bildungsbürgertum im engeren Sinne sei gewissermaßen ein Produkt des Neuhumanismus nach 1800, das am Ende des 19. Jahrhunderts viel schwerer einheitlich faßbar ist. Wenn dieser Bezug zum Neuhumanismus konstitutiv für das deutsche Bildungsbürgertum sein soll und es somit nicht nur sozial-, sondern auch geistesgeschichtlich definiert wird, dann ist zweierlei anzumerken: Einmal verstanden sich die Neuhumanisten weithin als Mitglieder einer Geistesaristokratie, als geistiger Adel, zum anderen wäre zu bedenken, daß der Neuhumanismus strenggenommen vornehmlich eine Erscheinung der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts ist. Dann wäre das deutsche Bildungsbürgertum weithin identisch mit dem, was Herman Nohl die Deutsche Bewegung genannt hat, für die eine starke weltbürgerliche Haltung kennzeichnend ist. Als dann im Kaiserreich die Zahl der Akademiker beträchtlich wuchs, wandte sich Friedrich Nietzsche bekanntlich vehement gegen die saturierten "Bildungsphilister" und ihre nationalistische Überheblichkeit.

Christoph Führ

Gordon A. Craig: Das Ende Preußens. Acht Porträts. Aus dem Englischen übersetzt von Karl Heinz Siber.

München: Beck 1985. 140 S., DM 24,-.

In den letzten Jahren erschienen Craigs zweibändige Geschichte Europas im 19. Jahrhundert (Beck: München 1978), seine "Deutsche Geschichte" 1866-1945" (Beck: München 1980) und seine große Studie "Über die Deutschen (Beck: München 1982). 1981 erhielt Craig als erster den Historikerpreis der Stadt Münster.

Seit der Berliner "Preußen-Ausstellung" 1981 gibt es eine Fülle von Literatur, die sich auch immer wieder mit der Frage beschäftigt, wann das "Ende" Preußens anzusetzen sei – 1871, 1919, 1932 oder schließlich 1947. Jenes Gesetz Nr. 46 des Alliierten Kontrollrats, das die Auflösung Preußens dekretierte, war jedoch eigentlich überflüssig, denn Preußen hatte längst zu bestehen aufgehört. Craig wählt einen originellen Weg, und zwar beschreibt er essayistisch Preußens Metamorphosen "aus dem Blickwinkel einiger ausgewählter Einzelpersonen ..., die vier abgegrenzte Perioden der deutschen Geschichte repräsentieren" (S. 11). Vier Parallel-Biographien werden gegenübergestellt. Craig beginnt mit dem Freiherrn vom Stein und dem kämpferischen konservativen Wortführer der Adelsopposition Friedrich August Ludwig von der Marwitz. Sie repräsentieren das Für und Wider der sog. Reformzeit nach 1807. Craig wendet sich dann den vierziger Jahren des 19. Jahrhunderts zu und stellt Bettina von Arnim dem jungen Bismarck gegenüber. Das ausgehende 19. Jahrhundert wird am Beispiel Theodor Fontanes und Kaiser Wilhelms II. vergegenwärtigt, die Periode der Weimarer Republik durch den sozialdemokratischen Ministerpräsidenten Preußens Otto Braun und den Kölner Oberbürgermeister Konrad Adenauer. Sicher wäre auch eine andere Auswahl denkbar gewesen - erwähnt seien etwa Hans Hugo von Kleist-Retzow oder August Bebel -, doch ist einzuräumen, daß die Auswahl ein durchaus prägnantes Bild der unterschiedlichen, ja gegensätzlichen Ideen Preußens gibt.

Craig sieht in der Schlacht von Jena und Auerstedt 1806 die einschneidendste Zäsur: "Wenngleich Preußen sich hiervon in physischer Beziehung bald erholte, so war doch der Schaden irreparabel, den sein Ansehen erlitten hatte – dahin war sein unter Friedrich erworbener Ruf, ein Land der unbeschränkten Möglichkeiten, der kraftvollste, modernste und fortschrittlichste Staat Europas zu sein. Von diesem Verlust konnte sich das Land, wie sich zeigte, im Verlauf der folgenden eineinviertel Jahrhunderte nicht wieder erholen; dabei boten sich Preußen durchaus immer wieder Chancen, seine alte geistige Dynamik wiederzugewinnen und zu dem zu werden, was es Ende des 18. Jahrhunderts zu werden versprochen hatte. Doch wie wir sehen werden, ließ man diese Chancen verstreichen oder traf falsche Entscheidungen, und die Folge war, daß das Land sich in gemächlichem Tempo und mit majestätischer Unaufhaltsamkeit auf die kalte und freudlose Dämmerung zubewegte, die seiner harrte" (S. 11).

820

Bei den Portraits begegnen wir immer wieder auch bildungsgeschichtlichen Perspektiven. So plädierte z.B. Freiherr vom Stein in der berühmten Nassauer Denkschrift 1807 für eine gebührende Rücksichtnahme auf die legitimen Bedürfnisse des einfachen Volkes: "Soll die Nation veredelt werden, so muß man dem unterdrückten Teile derselben Freiheit, Selbständigkeit und Eigentum geben und ihm den Schutz der Gesetze angedeihen lassen. Die Vervollkommnung der Unterrichtsanstalten, besonders der Landschulen, und ihre Einrichtung muß fortschreiten, damit eine größere Masse gründlicher Kenntnisse sich durch die ganze Nation verbreite" (S. 27). Die von Humboldt mit in Gang gesetzten Reformen sind gerade auch in dieser Perspektive zu sehen. Die Gründe für das Scheitern der Reformen sieht Craig darin, "daß das alte Preußen, das Preußen der klar gegeneinander abgegrenzten Stände, das von Krone, Heer und grundbesitzendem Adel beherrschte, stärker und widerstandsfähiger war, als Stein ... es sich vorgestellt hatte" (S. 29 f.).

Bettina von Arnim - bekannt durch "Goethes Briefwechsel mit einem Kinde" und ihr Buch über die Günderode - erkannte früher als die meisten Zeitgenossen, "daß die soziale Frage das wahre Problem der Zukunft sein würde" (S. 53). Ihr Friedrich Wilhelm IV. 1843 gewidmetes Buch "Dieses Buch gehört dem König" (seit 1982 als Insel-Taschenbuch leicht zugänglich) veröffentlichte Fallstudien über die Armut in Berlin und über die Folgen der Industrialisierung. Bettina von Arnim wollte die Lösung der sozialen Frage zu den politischen Prioritäten gerechnet wissen, doch die preußische Führungsschicht ignorierte diese Vorschläge.

Am Ende des 19. Jahrhunderts schrieb Fontane: "Preußen - und mittelbar ganz Deutschland - krankt an unseren Ostelbiern. Über unsren Adel muß hinweggegangen werden; man kann ihn besuchen wie das Ägyptische Museum und sich vor Ramses und Amenophis verneigen, aber das Land ihm zuliebe regieren, in dem Wahn: dieser Adel sei das Land – das ist unser Unglück, und solange dieser Zustand fortbesteht, ist an eine Fortentwicklung deutscher Macht und deutschen Ansehns nach außen gar nicht zu denken" (S. 80). Dabei hatte Fontane gewisse Hoffnungen auf Wilhelm II. gesetzt. Schrieb er doch 1897: "Was mir an dem Kaiser gefällt, ist der totale Bruch mit dem Alten, und was mir an dem Kaiser nicht gefällt, ist das in Widerspruch dazu stehende Wiederherstellenwollen des Uralten. In gewissem Sinne befreit er uns von den öden Formen und Erscheinungen des alten Preußentums, er bricht mit der Ruppigkeit, der Popligkeit, der spießbürgerlichen Sechsdreierwirtschaft der 1813er Epoche, er läßt sich, aufs Große und Kleine hin angesehn, neue Hosen machen, statt die alten auszuflicken. Er ist ganz unkleinlich, forsch und hat sein volles Einsehen davon, daß ein deutscher Kaiser was andres ist als ein Markgraf von Brandenburg ... Deutschland soll obenan sein, in all und jedem ... Er glaubt, das Neue mit ganz Altem besorgen zu können, er will Modernes aufrichten mit Rumpelkammerwaffen" (S. 82).

Fontane sah beim Bürgertum, auch beim Bildungsbürgertum, weithin nur Versagen und schrieb 1896: "Alles Interesse ruht beim vierten Stand. Der Bourgeois ist furchtbar, und Adel und Klerus sind altbacken, immer wieder

dasselbe ... Das, was die Arbeiter denken, spre hen, schreiben, hat das Denken, Sprechen, Schreiben der altregierenden Klassen tatsächlich überholt, alles ist viel echter, wahrer, lebensvoller. Sie, die Arbeiter, packen alles neu an, haben nicht bloß neue Ziele, sondern auch neue Wege" (S. 93).

Craig kommentiert: "23 Jahre nach der Niederschrift dieser Sätze hatte die "altregierende Klasse" Preußens abgewirtschaftet und allen Kredit verspielt, und ihr Oberhaupt saß im Exil" (S. 93).

Das bemerkenswerte Bändchen kann besonders den Geschichtsunterricht der gymnasialen Oberstufe bereichern.

Christoph Führ

Wolfgang Werth: Die Vermittlung von Theorie und Praxis an den Preußischen Pädagogischen Akademien 1926-1933 - dargestellt am Beispiel der Pädagogischen Akademie Halle/Saale (1930-1933).

Frankfurt a. Main: dipa-Verlag 1985. 387 S., DM 42,-. (Sozialhistorische Untersuchungen zur Reformpädagogik und Erwachsenenbildung, Bd. 5, herausgegeben von Walter Fabian und Karl-Christoph Lingelbach.)

Die bekannte Duplizität der Fälle führte dazu, daß binnen kurzer Zeit zwei Arbeiten zur preußischen Lehrerbildungsreform erschienen - die Berliner Dissertation von Rita Weber "Die Neuordnung der preußischen Volksschullehrerbildung in der Weimarer Republik. Zur Entstehung und gesellschaftlichen Bedeutung der Pädagogischen Akademien" (Bd. 26 der Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte. Köln: Böhlau 1984) und die Frankfurter Dissertation von Wolfgang Werth. Beide Arbeiten ergänzen sich gut und vermitteln ein neues Bild jener Akademien, die Preußens traditionelle seminaristische Volksschullehrerbildung ablösten. Rita Weber untersuchte die Entstehungsgeschichte der Akademien bis 1926, Wolfgang Werth geht es um deren Theorie und Praxis.

Werths gründliche und ertragreiche Studie wird durch einen umfangreichen Quellenanhang ergänzt (S. 227-387). 18 Dokumente geben Einblick in die Arbeit vor allem der Pädagogischen Akademie Halle/Saale. Z.B. werden die Vorlesungsverzeichnisse wiedergegeben, auch das Pflichtstundenverzeichnis - gleichzeitig ein Beleg für die These von Rita Weber, die in den Akademien keine wissenschaftlichen Hochschulen, sondern eine Art Höherer Fachschulen sieht. Aufschlußreich sind auch Berichte über Zeltlager-Praktika, die die Studenten absolvierten, womit zugleich die Nähe zur Jugendbewegung dokumentiert wird.

Werth stützt sich auf Akten des Geheimen Staatsarchivs Berlin-Dahlem (vor allem den Nachlaß des preußischen Kultusministers C.H. Becker), auf das Stadtarchiv Frankfurt/M., das Adolf-Reichwein-Archiv an der Universität Münster sowie auf Nachlässe und Befragungen ehemaliger Hallenser Dozenten und Studenten. Der Autor bezeichnet die Quellenlage mit Recht als unbefriedigend, da der Verbleib der Akten der insgesamt 15 preußischen Pädagogischen Akademien, die im Zeitraum zwischen 1926 und 1930 gegründet wurden, nach Auskünften der staatlichen Archivverwaltung der DDR wie des Bundesarchivs in Koblenz bis heute ungeklärt ist. Karl-Christoph Lingelbach würdigt als Herausgeber einleitend die Schwierigkeiten, die der Verfasser hatte, das Quellenmaterial zu erschließen.

Werth analysiert die an den Pädagogischen Akademien Preußens realisierten Lösungsansätze des Theorie-Praxis-Problems vor dem Hintergrund der zeitgenössischen Erziehungswirklichkeit sowie den intendierten Bildungsreformen in Preußen. Obwohl er nicht den Anspruch erhebt, diese Lücke der bildungshistorischen Forschung umfassend zu schließen - was schon angesichts der erwähnten Quellenlage schwierig ist -, entsteht doch erstmals ein differenziertes Bild der Arbeit einer Pädagogischen Akademie.

Im ersten Kapitel wird die herkömmliche seminaristische Volksschullehrerbildung mit ihrem konfessionellen Schwerpunkt und ihrem methodischen Herbartianismus beschrieben. Daran schließt sich ein Aufriß der Entwicklung der Lehrerbildungsreform in Preußen während der Weimarer Republik. Hier kann sich Werth weitgehend auf die Forschungen von Rita Weber stützen. Beide verweisen die oft erwähnte Vaterschaft Sprangers am preußischen Akademiekonzept ins Reich der Legendenbildung. Andererseits wird die These von Rita Weber, die neue Lehrerbildung habe die traditionelle Seminarausbildung in anderer Form fortgeführt, überzeugend widerlegt. Dies geschieht vor allem in den Kapiteln 3 und 4, die die Reformkonzeption der preußischen Regierung aus dem Jahre 1925 und deren Verwirklichung am Beispiel der Pädagogischen Akademie Halle eingehend darstellen. Dabei werden auch die Arbeiten anderer Akademien, vor allem der Kieler, mit einbezogen.

Halle wurde 1930 mit elf hauptamtlichen und vier nebenamtlichen Dozenten ausgestattet. Den 15 Hallenser Dozenten bzw. Dozentinnen standen im ersten Jahr 83 Studierende gegenüber, 1931 wurden weitere 79 Studierende aufgenommen. Die staatlichen Sparmaßnahmen in der Wirtschaftskrise führten 1932 zur Schließung von acht Pädagogischen Akademien sowie zum Verzicht auf die Aufnahme eines neuen Studentenjahrganges. Von den geschlossenen Akademien Cottbus, Erfurt, Altona und Breslau kamen Studierende nach Halle. 1933 wurden am Beginn der NS-Diktatur 17 der inzwischen 19 hauptamtlichen Dozenten entlassen und die Akademie 1934 nach Hirschberg in Schlesien verlegt.

Zu den auch heute noch bekannten Dozenten der Akademie Halle zählen der als Widerstandskämpfer hingerichtete Adolf Reichwein sowie die nach 1945 in der Lehrerbildung zu Einfluß gelangten Professoren Elisabeth Blochmann, Georg Geißler und Martin Rang. Reichweins Konzeption einer soziologischen Gegenwartskunde, eine Pionierleistung, dient Werth zugleich als

Beispiel, um die These Rita Webers zu widerlegen, daß nämlich die Arbeit der Volksschulen in der Weimarer Republik darauf abzielte, die ländliche Bevölkerung ideologisch durch die Stärkung des Heimatbewußtseins und des Volkstumsgedankens an die traditionellen Produktionsformen zu fesseln. Werth schreibt: "Die von A. Reichwein vertretene gesellschaftspolitische Zielsetzung, die als Grundlage für die vorwiegend von ihm vertretene soziologische Gegenwartskunde angesehen werden muß, zeigte vielmehr, daß die Lehrerbildungsreform in seinem Verständnis eine unmittelbar gesellschaftsreformerische Funktion beim Aufbau einer sozialistischen Gesellschaft erfüllen sollte. Zu 'Pionieren' und 'Vorbereitern' einer neuen gesellschaftlichen Gliederung sollten die zukünftigen Volkserzieher ausgebildet und erzogen werden, um sowohl in Industriegebieten wie agrarischen Gebieten politische und soziale Aufklärung über die Schule hinausgehend betreiben zu können" (S. 98). Im Unterschied zum Lehrerseminar zielte die neue Lehrerbildung darauf ab, "den angehenden Volksschullehrer zur eigenständigen Entscheidung pädagogischer Handlungsprobleme und zur Entwicklung eines selbstverantworteten pädagogischen Handlungskonzepts zu befähigen. Hierzu bot die grundwissenschaftliche Ausbildung zum einen die Möglichkeit, in dem sie auf eine präskriptive Interpretation pädagogischer Situationen und hierin begründeter Handlungsschemata verzichtete. Statt dessen wurde dem angehenden Lehrer die Chance gegeben, in theoretisch reflektierter selbständiger Auseinandersetzung mit historischen Theorieansätzen und modernen, zeitgenössischen 'reformpädagogischen' Strömungen der Erziehungswirklichkeit sein eigenes Konzept der Lehrertätigkeit herauszubilden. Zum anderen wurde dieses Ziel durch ein verändertes Verständnis von Praxis innerhalb der Ausbildung unterstützt. Durch die Einbeziehung von Praxis in die Phase der Theorieaneignung als Mittel zur Veranschaulichung und Erprobung von Theorieangeboten wurde die Entscheidungskompetenz der Studierenden in einem wechselseitigen Prozeß der Theorie- und Praxiserhellung gefördert. Inhalte dieser praktischen Erfahrungen waren die schulische und gesellschaftliche Wirklichkeit sowie reformpraktische Ansätze ..." (S. 170).

Anschließend macht Werth auf der Grundlage damaliger Erfahrungen Vorschläge für eine verstärkte Förderung des Praxisbezuges der heutigen Lehrerbildung. Ob diese Anregungen auf fruchtbaren Boden fallen, bleibt nach dem vielen Hin und Her in unserer Lehrerbildung abzuwarten.

Christoph Führ

Wolfgang Braunfels: Die Kunst im Heiligen Römischen Reich Deutscher Nation.
Bd. V: Grenzstaaten im Osten und Norden. Deutsche und slawische Kultur. Unter Mitarbeit von Ingrid Kessler-Wetzig und Norbert Wolf.

München: C.H. Beck 1985. 386 S. mit 328 Abbildungen, DM 142,-, Subskriptionspreis bei Abnahme des Gesamtwerkes DM 118,-.

Ziel des auf acht Bände veranschlagten Gesamtwerkes ist die Beschreibung der Kunst im alten Deutschen Reich, wie sie sich an dessen Ende um 1800 darstellte und - soweit sie der Vernichtung entging - heute noch vorhanden ist. Hatte der Band IV die Grenzstaaten im Westen und Süden beschrieben, also die Begegnungen zwischen deutscher und romanischer Kultur (siehe Rezension in Heft 2/1984, S. 385 f. dieser Zeitschrift), so ist Band V dem Grenzraum von Deutschen und Slawen gewidmet, der von Kärnten bis zum Baltikum reicht. Zwei geographische Schwerpunkte stehen im Vordergrund: einmal die lange unter den Habsburgern vereinigten Gebiete - Kärnten, Steiermark, Böhmen, Mähren und Schlesien, zum anderen der Ordensstaat Preußen (das spätere Ostpreußen) sowie die großen Hanse-Metropolen Danzig, Riga und Reval, die zwar nie in strengem Sinne Reichsstädte waren, aber über den Deutschen Orden in enger Verbindung zum Reich standen. Freilich mußten in diesem großen Grenzbereich, der oft auch als "Zwischeneuropa" bezeichnet wird, weite Teile ausgespart werden, die gleichfalls Stätten deutsch-slawischer Begegnung waren, weil sie, wie z.B. Krakau, nicht zum Reich gehörten oder wie Wien schon in einem früheren Band beschrieben wurden. Zählen zum "Norden" nicht eigentlich auch Dänemark und Schweden? Sie spielten eine große Rolle in der Geschichte des Reiches. Warum sie übergangen wurden, wird nicht gesagt.

Die politischen und künstlerischen Schicksale des Grenzbereichs im Osten sind äußerst vielschichtig. Auch die Kunst wird von Gegensätzen geprägt: Deutsche und Slawen, Katholiken und Protestanten, Adel, Bürgertum und unfreies Landvolk, extremer Reichtum und ausweglose Armut. Tiefgreifend wandelten sich die Entstehungsbedingungen für das Kunstschaffen, besonders im Zusammenhang mit der Reformation. Waren doch z.B. Kärnten und Steiermark im 16. Jahrhundert jahrzehntelang protestantisch und wurden erst im Zuge der Gegenreformation rekatholisiert. Als Beispiel für die in dem Band vielfältig aufgewiesenen bildungsgeschichtlichen Perspektiven sei hier der Wettkampf zwischen katholischen und protestantischen Schulen in Graz erwähnt: "1573 gründeten die Jesuiten das Grazer Gymnasium. 1574 zogen die Protestanten mit ihrer Lateinschule nach und beriefen Gelehrte vom Range eines Johannes Kepler. Die Patres erkannten sofort, daß sie anders ansetzen mußten, und gründeten 1576 das Konvikt für den Priesternachwuchs, schon 1586 die Grazer Universität, an der es wohlüberlegt allein zwei Fakultäten gegeben hat, Philologie und Theologie ... Doch erreichten die Jesuiten ... fast nichts. Das änderte sich erst, als das Gymnasium der Protestanten geschlossen wurde und die neue Jugend allein noch über Jesuitenschulen ... verfügen konnte ... Wer nicht bereit war, seinem Glauben

abzuschwören, die Wittenberger Drucke dem Scheiterhaufen zu überliefern, mußte auswandern und ein Zehntel seines Besitzes dem Staat überlassen."(S. 65).

Herausgestellt werden die engen Verflechtungen des Grenzraums mit den deutschen Kernlanden. So gab es bis ins 18. Jahrhundert in Kärnten Gebiete, die zu den weit entfernten Diözesen Salzburg, Freising und Bamberg gehörten. Deshalb finden sich in vielen dieser von Domherren ihrer Mutterstädte verwalteten Kleinstaaten im Habsburger Raum Werke der Frühzeit von Freisinger und Bamberger Künstlern. Werkstätten aus Ulm und München lieferten in die Steiermark. Ende des 13. Jahrhunderts entstanden in Graz und Breslau gotische Kirchen, die das gleiche Vorbild besaßen: St. Elisabeth in Marburg, das Hauptheiligtum des Deutschen Ordens. Hatte doch, als 1235 die wenige Jahre zuvor verstorbene Elisabeth von Thüringen heilig gesprochen wurde, ihr zu Ehren der Deutsche Orden mit der Marburger Elisabeth-Kirche die aufwendigste, in ihren Bauformen auch mächtigste Grabeskirche erbaut, die je für eine Heilige des Reiches errichtet wurde. Die Marienburg, der Sitz des Hochmeisters des Deutschen Ordens, ist der ausgedehnteste, konsequent fortgestaltete Baukomplex der Gotik in Europa, wobei ihre Einzelformen und Bauteile eine Synthese aus den Erfahrungen darstellen, die die Ritterbrüder und ihre Baumeister im Heiligen Land, auch in Spanien, England und Böhmen, in Marburg oder auf der Wartburg erwarben (S. 231). Besonders anerkannt werden die Leistungen der polnischen Denkmalpflege beim Wiederaufbau der Marienburg und der Restauration Danzigs.

Braunfels resümiert: "Eines unterschied die Ostgrenze des Alten Reiches von jener im Westen: Die Völker jenseits der Grenzbereiche, von den Awaren der Frühzeit bis zu den Magyaren, Tataren, Osmanen und Russen, waren selten verhandlungsbereit, noch seltener zu einer Kooperation zu bewegen ... Nur in wenigen Epochen waren beide Seiten zu einem gemächlichen und humanen Zusammenleben bereit. Während im Spiegel der Kunstwerke die Wechselbeziehungen zwischen dem Westen, dem Süden und dem Reich in der Mitte eng waren, wobei sehr oft Italien und Frankreich als die Gebenden auftraten, fand ein Kulturaustausch zwischen den Staaten an der Ostgrenze des Reiches und den Völkern jenseits von ihr - Polen und später Ungarn ausgenommen - so gut wie nie statt. Erst am Ende des Zeitabschnittes, den wir zu überblicken suchen, öffnete sich das zaristische Rußland und ließ St. Petersburg (Leningrad) von westlichen Baumeistern errichten, füllte seine Schlösser und Museen mit westlicher Kunst. Viele Werke, die in diesem Band aufgeführt und abgebildet werden, ... sind aus dem Zusammenwirken von Deutschen und Slawen erwachsen, und zwar meist aus der Befruchtung dieses 'Zwischeneuropas' durch den Westen, wobei es nicht allein, so doch vor allem der 'deutsche' Westen war ... Diese Verbindungen sind heute unterbrochen. Ihr Fehlen versetzt viele Bau- und Kunstwerke in einen luftleeren Raum. Wir stehen nicht wie vor den Ruinen der griechischen oder ägyptischen Tempel im Anblick von untergegangenen Kulturen. Die Bauten selbst, oft ganze Städte, werden von einer tapferen Denkmalpflege aufrecht erhalten oder - wie in Danzig - mit großem Aufwand rekonstruiert, jedoch

826

die Menschen, die sie bewohnten, wurden wie die Deutschen vertrieben, wie die Tschechen und Polen ihrer Unabhängigkeit beraubt. Durch die Erfüllung von Städten, Schlössern, Klöstern mit einem von neuen Voraussetzungen ausgehenden Leben wurde zugleich die gewachsene Erlebniseinheit, entstanden aus dem Zusammenwirken der Geistesbotschaften der Kunst und dem Wissen um ihre geschichtlichen Grundlagen, gestört." (S. 8 f.)

Wenn wir uns heute bemühen, mit den östlichen Nachbarn eine neue Form des Modus vivendi zu entwickeln, ist es hilfreich, sich zu vergegenwärtigen, wie sich in früheren Jahrhunderten trotz nationaler, konfessioneller und sozialer Gegensätze eine reiche Kulturverflechtung entwickelte. Deshalb wäre es gut, diesen Band intensiv mit in die Arbeit der Oberstufe der Gymnasien einzubeziehen. Davon kann nicht nur der Unterricht in Kunstgeschichte, sondern auch der in politischer und in Literaturgeschichte profitieren.

Christoph Führ

Reinhard Pekrun: Schulische Persönlichkeitsentwicklung. Theorienentwicklungen und empirische Erhebungen zur Persönlichkeitsentwicklung von Schülern 5. bis 10. Klassenstufe.

Bern: Lang 1983, 657 S., sFr. 73,-

Es ist unbestreitbar, daß die Schule mit all ihren vielfältigen Bedingungen einen prägenden Einfluß auf den Heranwachsenden ausübt. Da die schulische Persönlichkeitsentwicklung von entscheidender Bedeutung für das gesamte Leben des Kindes ist, fällt der wissenschaftlichen Erforschung der in diesem Bereich sich abspielenden Prozesse eine wichtige Aufgabe zu. Gegenwärtig gibt es zahlreiche Befunde aus Untersuchungen, die sich auf die *leistungsmäßige* Entwicklung der Schüler während der Schulzeit beziehen. Dagegen ist aber noch wenig bekannt, in welcher Weise sich schulische Gegebenheiten auf die *affektive* Seite der kindlichen Persönlichkeit langfristig auswirken. Dieses Defizit nahm R. Pekrun, der Autor des vorliegenden Buches, zum Anlaß, ein umfangreiches Forschungsvorhaben in Angriff zu nehmen, um bestimmte offene Fragestellungen im Hinblick auf die oben angesprochene Problemstellung zu klären. Er verfolgt mit seinen Ausführungen das Ziel, Anlage und erste Ergebnisse seiner Untersuchungen unter Einbeziehung des Forschungsstandes und einiger Theorieentwicklungen darzustellen.

Das Buch gliedert sich in zwei Teile: Den breitesten Raum, nämlich Dreiviertel des Gesamtwerkes, nehmen allgemeine Erörterungen ein: Begriffsbestimmungen, Theorien, Literaturbefunde. Das letzte Viertel ist dem Be-

richt der empirischen Erhebung gewidmet. Pekrun beginnt sein Buch mit der Darlegung eines Rahmenmodells zur schulischen Persönlichkeitsentwicklung, in dem gesellschaftliche Faktoren, Schulsystem, Lernumwelten und Schülerpersönlichkeit miteinander verflochten sind. Auf dem Hintergrund dieses Modells zeigt er den Stellenwert des eigenen Forschungsprogramms auf, das sodann in seinen Grundzügen (Methodik, theoretische Konstrukte, empirische Indikatoren) vorgestellt wird. Nach der begrifflichen Klärung zentraler Begriffe (wie z.B. "Emotion", "Persönlichkeit" und "Schulklima") folgen auf über 200 Seiten Literaturübersichten, die sich mit verschiedenen *Theorien* (Motivations-, Emotions-, Kognitions- und Mensch-Umwelt-Theorien) sowie mit Zusammenhängen aus der *Empirie* beschäftigen. Letztere beziehen sich auf Variablen wie beispielsweise Anstrengungsmotivation, Prüfungsangst, Selbstkonzept, Attribution und Schulklima. Ausgehend von einem Rahmenmodell psychischer Prozesse werden vom Autor auf den nächsten 150 Seiten theoretische Modelle entwickelt, die die Grundlage für die eigenen empirischen Studien abgeben sollen. Beachtenswert erscheinen in diesem Rahmen die Entwürfe zu einer kognitiven Motivationstheorie, das Erwartungs-Wert-Modell der Angstgenese sowie die Analysen zum Schulklima und zur schulischen Persönlichkeitsentwicklung.

Das vorletzte Kapitel des Buches befaßt sich zur Hauptsache mit der Darstellung der methodischen Anlage der empirischen Erhebungen. Als erstes handelt es sich um eine *Querschnittsuntersuchung*, die im Sommer 1980 in 5. und 6. Klassen einer hessischen Förderstufe durchgeführt wurde und 450 Schüler beiderlei Geschlechts umfaßte. Diese Untersuchung, die bereits abgeschlossen ist, besitzt den Charakter einer Voruntersuchung zwecks Erstellung explorativer Analysen bzw. zur Entwicklung und Erprobung verschiedener Instrumentarien. Des weiteren handelt es sich um eine implementierte *Längsschnittuntersuchung*, die von der 5. bis 10. Klassenstufe reicht und deren erster Meßzeitpunkt in das Schuljahr 1981/82 fiel. Erfaßt wurden insgesamt etwa 1000 Schüler aus Münchener Hauptschulen und Gymnasien. Diese Studie soll 1986/87 abgeschlossen werden. Beide Untersuchungen konzentrieren sich auf die leistungsbezogene schulische Entwicklung. Als Datenquelle dienten primär Schülerbefragungen. Erhobene Meßwerte waren neben demographischen Variablen verschiedene schulbezogene Persönlichkeitsmerkmale (u.a. Anstrengungsmotivation, Prüfungsangst, schulische Absichts-Anstrengungs-Überzeugung), allgemeine Persönlichkeitsmerkmale (z.B. Angst, Selbstkonzept, Intelligenz), schulische Leistungen in Form von Schulnoten, das Schulklima (operationalisiert in Form bestimmter Verhaltensweisen von Lehrern und Schülern) sowie Merkmale des Familienklimas (Zusammenhalt, normative Kontrolle, Anregung).

Im abschließenden Kapitel des Buches berichtet Pekrun über einige ausgewählte Ergebnisse aus der Querschnittsuntersuchung. Am Anfang stehen dabei Skalen- und Strukturanalysen. Daraufhin werden die ermittelten funktionalen Beziehungen zwischen den Variablen dargestellt. Als wesentlich betrachtet der Autor folgende Befunde (S. 595):

"Die Daten lassen vermuten, daß extrinsische Motive zu schulischer Anstrengung gegenüber intrinsischen Motiven überwiegen ... Schulische Anstren-

82a

gungsmotive und schulische Prüfungsangst lassen sich erwartungs-wert-theoretisch erklären ... Die Befunde zum motivationalen Stellenwert kausaler Schulleistungsattributionen legen zusammen mit der Evidenz aus anderen Untersuchungen ... nahe, daß das attributionstheoretische Modell menschlicher Motivation invalide ist. Dies und bestimmte theoretische Überlegungen ... führen zu der Vermutung, daß das kognitive Paradigma in der Psychologie in bestimmten Kernannahmen revisionsbedürftig ist. Die Daten zu den Interrelationen von Schülerpersönlichkeits- und Schulklima-Variablen demonstrieren, daß bestimmte Differenzierungen traditioneller Konstruktbereiche notwendig sind, und daß zwischen Schulklima einerseits und Schülerpersönlichkeit andererseits bedeutsame Zusammenhänge bestehen, die für eine entwicklungsbestimmende Rolle perzipierter sozialer Umwelten sprechen."Eine kritische Würdigung des Buches läßt sich in folgenden Punkten zusammenfassen:

- Es ist Pekrun gelungen, systematisch die Theorien zu diesem Forschungsbereich aufzuarbeiten sowie zahlreiche empirische Befunde zusammenzutragen. (Dies wird allein schon durch über 500 Literaturangaben belegt). Dadurch ist das Buch sehr informativ für diejenigen Leser, die an der wissenschaftlichen Aufhellung schulischer Persönlichkeitsentwicklung interessiert sind. – Die mit großer Sorgfalt verfaßten Ausführungen sind aber häufig sehr weitschweifig und von daher gesehen ermüdend. Eine Straffung des Textes an mehreren Stellen wäre vorteilhaft gewesen, so z.B. durch Wegfall zahlreicher Postulate und Definitionen (bereits das 2. Kapitel enthält 42 Definitionen!), die zudem nicht selten als trivial angesehen werden müssen.
- Der Text ist an vielen Stellen sprachlich (begrifflich) schwer zu lesen (Beispiel auf S. 364: "Den Kognitionen kognitiver Valenz entsprechen auf der Ebene epistemischer Strukturen Überzeugungen zu kognitiven Valenzen von Verhalten bzw. Verhaltensfolgen.")
- Die berichteten empirischen Ergebnisse aus der Querschnittsuntersuchung sind meines Erachtens, zumindest was die dargestellten funktionalen Variablenbeziehungen angeht, nicht sehr ergiebig, d.h. ihre explikative Aussagekraft ist – wie auch Pekrun selbst betont (S. 593) – relativ gering.

Alles in allem liegt mit diesem Buch ein Werk vor, bei dem es sich lohnt, sich in seine gründlichen Analysen hineinzuvertiefen, auch wenn dies teilweise sehr mühsam ist. Die Darlegungen gehen häufig über den gewohnten Rahmen hinaus und bieten – besonders was die Theorieentwicklungen angeht – neue Sichtweisen und Erkenntnisse an, die für die weitere Forschung als gewinnbringend zu betrachten sind. Auf die spätere Darstellung der Befunde aus der laufenden Längsschnittuntersuchung darf man gespannt sein.

Rolf Kühn

829

Bernward Lange, Hartmut Kuffner, Ralf Schwarzer: Schulangst und Schulverdrossenheit. Eine Längsschnittanalyse von schulischen Sozialisationseffekten.

Opladen: Westdeutscher Verlag 1983, 343 S., DM 62,-.

Im Bereich der Pädagogik und Psychologie gewann in den letzten Jahren die *ökologische Perspektive* zunehmend an Bedeutung. Mehr und mehr wurde die Umwelt samt ihren Auswirkungen in den Blickpunkt des Interesses gerückt. In diesem Zusammenhang tauchten Begriffe wie beispielsweise "Häusliche Umwelt", "Lernumwelt" und "Klassenklima" immer häufiger auf. In entsprechenden Programmen zur Erforschung von Lehr-Lern-Prozessen wurden verstärkt die wechselseitigen Beziehungen zwischen der Lernumwelt und der emotionalen Befindlichkeit bzw. den Lernerfolgen von Schülern überprüft. In diesen Rahmen fügt sich das Buch von Lange, Kuffner und Schwarzer ein. Es greift - allgemein betrachtet - die Frage auf, ob bestimmte schulische Sozialisationsbedingungen im Verlaufe der Sekundarstufe I als Determinanten von Schulangst und Schulverdrossenheit anzusehen sind. Die Ausführungen der Autoren stellen einen Forschungsbericht dar, der theoretische Analysen zur Leistungsängstlichkeit und Schulunlust sowie die ersten empirischen Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung beinhaltet.

Nach der an den Anfang des Buches gestellten, übersichtsartigen Erörterung theoretischer Zugänge zum anstehenden Problemkreis geben Lange, Kuffner und Schwarzer jeweils eine Beschreibung der ihnen wichtig erscheinenden Testinstrumente, die verschiedene Variablen der Lernumwelt erfassen. Es handelt sich um Skalen wie z.B. die "Classroom Environment Scale CES" von Moos u. Trickett,den "Origin Climate Questionnaire OCQ" von Decharms und um die Schulklima-Skalen von Fend. In kurzer Form erfährt hier der Leser etwas über Konzept, Kriterien (was der Test erfassen soll), Art, Dimensionen und Validität von insgesamt neun aufgeführten Skalen. Sodann gehen die Autoren auf Aspekte der schulischen Sozialisation ein, die als ein Wechselspiel zwischen den Sozialisationsbedingungen und der Schülerpersönlichkeit angesehen werden kann. In diesem Zusammenhang werden einige in der Literatur vorfindbare, theoretische Positionen und kritische Analysen zum sog. Interaktionismus dargestellt, wie sie u.a. von Lazarus, Herrmann, Piaget, Magnusson u. Endler sowie von Lantermann vorgebracht wurden. Die Tatsache, daß Kognitionen von zentraler Bedeutung für das menschliche Handeln sind, nehmen Lange, Kuffner und Schwarzer zum Anlaß, den Kognitionsbegriff und damit verbundene Theorien (z.B. die Theorie der gelernten Hilflosigkeit von Seligman, die Theorie der subjektiven Kompetenz von Bowerman bzw. das transaktionale Person-Umwelt-Modell von Lazarus) näher zu beleuchten. Anschließend zeigen sie auf, daß die hier diskutierten Merkmale Schulangst und Schulverdrossenheit als Effekt der von den Schülern perzipierten Lernumwelt aufzufassen sind. Eine Zusammenfassung der theoretischen Position beschließt die erste Hälfte des Buches.

830

In der zweiten Hälfte berichten die Autoren über die von ihnen durchgeführte empirische Untersuchung. Deren Ziel war es - wie oben bereits angedeutet -, aus der Lernumwelt ableitbare Bedingungen für die Entstehung von Schulangst und Schulverdrossenheit zu ermitteln. Dabei sollten gleichzeitig Entwicklungsprozesse für verschiedene Schülergruppen (gebildet je nach Schulart und Klassenstufe) nachgezeichnet werden. Die Stichprobe bestand aus ca. 2000 Haupt- und Realschülern, Gymnasiasten und Gesamtschülern aus Nordrhein-Westfalen. Es handelte sich um zwei Schülerkohorten, die nach dem Übergang in die Sekundarstufe I im Verlauf von drei Jahren an drei Meßzeitpunkten untersucht wurden, und zwar die eine Kohorte von der 5. bis zur 7. Klasse, die zweite von der 8. bis zur 10. Klasse. Damit lag ein gestaffelter Längsschnitt vor, wobei gleichzeitig Querschnittsanalysen in sechs verschiedenen Schuljahren möglich waren. Als Variablen der *objektiven Lernumwelt* wurde die jeweilige Schulart gewählt. Zur Messung der *subjektiven Lernumwelt* wurden von den Autoren selbstentwickelte Skalen eingesetzt, die Leistungsdruck, Konkurrenz, Anonymität, Chaos und Zuwendung in der Klasse überprüfen sollten. Maße der *subjektiven Befindlichkeit* waren die drei Personmerkmale Leistungsängstlichkeit, Schulverdrossenheit und Schulzufriedenheit. Zum zweiten und dritten Meßzeitpunkt wurden diese Variablen angereichert durch Skalen zur allgemeinen Ängstlichkeit, Besorgtheit und Aufgeregtheit. Daneben wurden die Schulnoten in den Fächern Deutsch und Mathematik erhoben. Aufgrund der theoretischen Perspektive stellten die Umweltmerkmale die unabhängigen Bedingungsvariablen und die Personenmerkmale die abhängigen Effektvariablen dar.

Bei der Auswertung der Daten wurde zunächst so vorgegangen, daß anhand verschiedener Faktorenanalysen die dimensionale Struktur der Variableninterkorrelationen ermittelt wurde. Dabei zeigte sich eine relativ hohe Konsistenz der gefundenen Faktorenlösungen auf allen sechs Klassenstufen. In den nächsten Schritten wurde der Frage nachgegangen, ob und in welcher Weise Schulartunterschiede hinsichtlich der Lernumweltwahrnehmung und der subjektiven Befindlichkeit bestehen. Dies geschah mit Hilfe von Varianz- und Diskriminanzanalysen. Mittels sich anschließender Klassifikationsanalysen wurde auf der Grundlage der erstellten Diskriminanzfunktionen für jeden Schüler die Wahrscheinlichkeit berechnet, mit der er einer der vier Schularten angehört (Trefferquote). Die Befunde ergaben – allgemein gesehen - schulartspezifische Sozialisationseffekte; d.h. bezüglich der Umwelt- und Befindlichkeitsmerkmale spielt es offenbar eine Rolle, ob Schüler die Hauptschule, die Realschule, das Gymnasium oder die Gesamtschule besuchen. In psychosozialer Hinsicht zeigte sich bei der Analyse der Entwicklungsverläufe ein Vorteil für die Gesamtschüler. Die jahrgangsspezifischen Trefferquoten beliefen sich auf 42 - 56%, was von den Autoren in Anbetracht der geringen Anzahl von Prädiktorvariablen als verhältnismäßig hoch angesehen wurde.

In einem weiteren Auswertungsschritt wurden zwecks Exploration kausaler Tendenzen Analysen zeitverschobener Kreuzkorrelationen ("cross-lagged panel correlations") durchgeführt. Es zeigte sich dabei, daß eher der

Leistungsdruck die Leistungsängstlichkeit beeinflußt als umgekehrt und daß die Kausalrichtung eher vom Konkurrenzdruck auf die Schulverdrossenheit zielt als umgekehrt. Im Rahmen kausal definierter Netzwerke wurde sodann anhand mehrerer Pfadanalysen u.a. festgestellt, "daß erlebter Leistungsdruck sowohl für Leistungsängstlichkeit als auch für Schulverdrossenheit eine wichtige Einflußgröße darstellt, Leistungsängstlichkeit zusätzlich durch Konkurrenzdruck zustande kommt. Für die Erklärung von Schulverdrossenheit ist - neben wahrgenommenem Leistungsdruck - besonders die Erfahrung von unpersönlichen und wenig strukturierten Lernumwelten geeignet" (S. 302f.). - Abschließend verwendeten die Autoren komplexere Methoden der Datenauswertung. Um Kontexteffekte zu ermitteln, wurden die Umweltmerkmale auf Klassenebene aggregiert. Die Befundlage zeigte sich aufgrund hoher Multicollinearität der Prädiktoren uneinheitlich. In darauffolgenden dynamischen Mehrebenenanalysen mit latenten Variablen (Parameterschätzungen mit Lisrel-Programmen) ergab sich eine Bestätigung der vermuteten Kausalrichtung: "Der Einfluß geht eher von der Lernumwelt zur Befindlichkeit als umgekehrt. Individuelle Unterschiede in der Schullust hängen auch davon ab, wie das Klassenklima beschaffen ist. Dies gilt in gleicher Weise für die Ängstlichkeitsunterschiede" (S. 304). Weiterhin konnten die Autoren mit ihren Berechnungen demonstrieren, daß auch der individuelle Leistungsstatus innerhalb der Schulklasse als Bezugsgruppe eine Ängstlichkeitsdeterminante darstellt.

Zu diesem Buch lassen sich folgende Kritikpunkte anbringen:

- Die Zuverlässigkeit einiger Skalen erscheint unbefriedigend, so beispielsweise für die Skala "Leistungsdruck", bei der die interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) .61 bis .65 betrug. Ein Grund hierfür könnte in der meist geringen Anzahl von Items pro Skala (in der Regel waren es 8 bis 10 Items) liegen. (Zur Messung der Variablen "Aufgeregtheit" wurden nur 3 Items verwendet!).
- Die Schrumpfung der Stichproben im Rahmen der Längsschnittuntersuchung war - wie die Autoren feststellen (S. 232) - nicht immer zufällig. Die Validität der Ergebnisse könnte dadurch beeinträchtigt sein.

Insgesamt gesehen zeichnet sich die Studie durch eine gute Lesbarkeit aus. Für den an ökologischen Fragestellungen interessierten Leser dürfte die umfangreiche Darstellung der Meßinstrumente von großem Nutzen sein. Es handelt sich um eine wichtige Arbeit zur Lernumweltforschung, die zahlreiche Anregungen und neue Erkenntnisse zu vermitteln vermag.

Rolf Kühn

832

III. ANKÜNDIGUNGEN UND HINWEISE

Neuerscheinungen

Aus dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung sind erschienen:

Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung,
herausgegeben von Wolfgang Mitter:

Band 31 *Dieter Heinsch*: Primarschulbau in Australien. Neusüdwales: Beispiel für eine Verbindung von Schulreform und Schulbau. Köln, Wien: Böhlau 1985, 160 Seiten, DM 26,-.

Dieter Heinsch, selbst Architekt mit Erfahrungen im Schulbau, folgte im Schuljahr 1983/84 der Einladung australischer Schulbehörden zum Besuch von Primarschulen. Seine Eindrücke, belegt durch Hinweise auf Primarquellen, sind in diesem Buch ausgewertet und durch eine ausführliche Dokumentation veranschaulicht. Der Bericht macht deutlich, daß die Zusammenarbeit von Schulplanern, Pädagogen und Architekten die Entwicklung und Reform eines Schulwesens wesentlich beeinflussen kann. Bemerkenswert ist diese Leistung um so mehr, als sie mit dem auch in Australien zunehmenden Zwang zur Einsparung von Baukosten vereinbart werden konnte. Der Primarschulbau in Australien ist durch das Konzept der britischen Open-Plan-Schule beeinflußt, zeichnet sich in seinem Kern aber durch eigenständige Wege aus.
Das Buch wendet sich sowohl an Schulplaner und Pädagogen als auch an Fachleute des Schulbaus – und darüber hinaus an alle, die daran interessiert sind, wie die Zusammenarbeit zwischen Spezialisten verschiedener Disziplinen bei der Erfüllung einer wichtigen Aufgabe erfolgreich praktiziert werden kann.

Studien zur Pädagogischen Psychologie, herausgegeben von Bernhard Kraak:

Band 19 *Reinhold S. Jäger*: Der diagnostische Prozeß. Eine Diskussion psychologischer und methodischer Randbedingungen. Göttingen, Toronto, Zürich: Verlag für Psychologie, Dr. C.J. Hogrefe 1985, 2. verbesserte Auflage, 400 Seiten, DM 48,-.

Das Buch schließt eine Lücke: Bislang fehlte eine zusammenfassende Darstellung des diagnostischen Prozesses unter dem Blickwinkel der Entscheidung des Diagnostikers. In der Monographie wird der diagnostische Prozeß als Ablauf einer Vielzahl von Einzelentscheidungen aufgefaßt, die der Diagnostiker zu durchlaufen hat, wenn er sich nicht dem Vorwurf aussetzen will, keine Transparenz seines Tuns herstellen zu wollen oder zu können. Unter dem Primat dieser Transparenz werden Vorbedingungen diskutiert, die ein Diagnostiker bereits vor Annahme eines Auftrags klären muß, wie z.B. rechtliche und ethische Aspekte des Diagnostizierens, ebenso aber auch die mit der Fragestellung zusammenhängenden Implikationen, wie diagnostische Zielsetzung und Strategie, schließlich aber auch Einzelaspekte der diagnostischen Urteilsbildung, des psychologischen Gutachtens, der Indikationsproblematik und Entscheidungsfindung, bis hin zur Evaluation von therapeutischen Maßnahmen. Zusammenfassende Flußdiagramme erläutern die Entscheidungsschritte des dargestellten Modells des diagnostischen Prozesses.

Band 24 *Günter Krampen*: Handlungsleitende Kognitionen von Lehrern. Instrumentalitätstheoretische Vorhersagen pädagogischer Präferenzen. Göttingen, Toronto, Zürich: Verlag für Psychologie, Dr. C.J. Hogrefe 1985, 230 Seiten, DM 38,-.

Das Buch verbindet die Diskussion psychologischer Theorien mit ihrer Anwendung auf praktische pädagogische Probleme. Der Autor diskutiert neue kognitionspsychologische Ansätze, die zur Beschreibung und Erklärung erzieherischen Handelns herangezogen werden. Nach einem kurzen Überblick über die klassische Erziehungsstilforschung wird Erziehen als (1.) adaptives Problemlösen, (2.) als Ausdruck impliziter Theorien und kausaler Attributionen sowie (3.) als ein Entscheidungsprozeß beschrieben und analysiert. Sehr grundsätzlich und in ihrer Bedeutung über die pädagogische Psychologie hinausgehend ist die folgende Diskussion der inhaltlichen und methodischen Probleme von Erwartungs-Wert-Theorien. Untersuchungen zur empirischen Prüfung dieser Theorien werden berichtet. In der anschließend dargestellten eigenen empirischen Untersuchung

werden pädagogische Handlungspräferenzen von Lehrern auf der Basis erwartungs-wert-theoretischer Überlegungen beschrieben und vorhergesagt. Erzieherisches Handeln in bestimmten ("kritischen") Erziehungssituationen wird dabei als abhängig von Erziehungsziel-Bewertungen und von Erwartungen, durch intendierte Handlungen diese Ziele zu erreichen, rekonstruiert. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, daß die theoriegeleiteten Vorhersagen pädagogischer Handlungspräferenzen sowohl intraindividuell als auch interindividuell gelingen. Dies bestätigt den Wert kognitionspsychologischer, insbesondere erwartungs-wert-theoretischer Ansätze in der Erziehungsstil- und Erzieherforschung.

Hans Heckel/Hermann Avenarius: Schulrechtskunde. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft. 6. Auflage, Neuwied: Luchterhand 1986, ca. 450 Seiten, ca. DM 68,-.

Die vor 28 Jahren in 1. Auflage erschienene "Schulrechtskunde" von Heckel mußte von Avenarius für diese 6. Auflage völlig neu bearbeitet werden. Viele aktuelle Problembereiche wie Verrechtlichung, Datenschutz, Nebentätigkeitsrecht, angestellte Lehrer, ausländische Schüler sowie eine Flut von Gerichtsentscheidungen und literarischer Stellungnahmen galt es einzuarbeiten, damit die Schulrechtskunde auch weiterhin das Standardwerk des Schulrechts bleibt.

Im ersten Teil wird u.a. eingegangen auf die Stellung der Schule in der Rechtsordnung, die grundlegenden schulorganisatorischen Regelungen (Schularten, Lehrpläne, Schulversuche, Schule und Kirche etc.), die Schulverfassung (Schulleitung, Konferenzen, Eltern- und Schülervertretungen), Schulträgerschaft und Schulfinanzierung, Privatschulen sowie Schulhoheit und Schulaufsicht. Der zweite Teil widmet sich eingehend dem Lehrer. Dargestellt werden Probleme der Ausbildung, die verschiedenen Aspekte des Beamtenverhältnisses von der Einstellung bis zur Beendigung und insbesondere die vielfältigen Rechte und Pflichten. Im dritten Teil spannt sich der thematische Bogen vom Elternrecht und von der Schulpflicht über Leistungsbewertungen zu Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen. Schulgesundheitspflege, Tests, Beratung, Ausbildungsförderung, Haftung und Rechtsschutz sind weitere Bereiche, die behandelt werden.

Das Buch wendet sich vor allem an die Praxis, also Lehrer, Schulleiter und Schulverwaltung sowie Eltern und Schüler, und versucht, durch eine verständliche Sprache auch Nichtjuristen Zugang zum Schulrecht zu verschaffen.

835

Hermann Avenarius: Kleines Rechtswörterbuch. 800 Definitions- und Erläuterungsartikel mit zahlreichen Verweisstichwörtern. Ausführliches Register. 2. Auflage, Freiburg u.a.: Herder 1985, 527 Seiten, DM 18,90 (erhältlich über Bundeszentrale und die Landeszentralen für politische Bildung).

Als Geschäftsmann oder Beamter, als Vermieter oder Arbeitnehmer, ob Politiker, Lehrer oder Verkehrsteilnehmer – mit dem Recht hat jeder zu tun. Das "Kleine Rechtswörterbuch" soll dem Benutzer die wichtigsten Rechtsbegriffe erläutern und ihm eine Orientierungshilfe zum Verständnis der Rechtsordnung der Bundesrepublik Deutschland geben. Es erläutert in 800 Artikeln die Rechtsbegriffe, denen man auf Schritt und Tritt begegnet. Knappe Definitionen und kürzere Erläuterungen werden ergänzt durch ausführliche Übersichtsartikel zu größeren Rechtsgebieten und wichtigen Themen. Seit dem Erscheinen der 1. Auflage im Jahre 1981 haben gesellschaftliche, politische und technische Veränderungen unübersehbare Spuren in Rechtsetzung und Rechtsprechung hinterlassen. Man braucht nur – in willkürlicher Auswahl – die Bereiche Sozialversicherung, Ehescheidung, Rundfunk, Datenschutz, Kriegsdienstverweigerung, Mietrecht, Umweltschutz zu nennen, um den Wandel zu verdeutlichen. Diesen Veränderungen wurde mit der Neuauflage Rechnung getragen, damit das Buch auch weiterhin als verläßliche Orientierungshilfe dienen kann.

Karlheinz Ingenkamp/Hanns Petillon/Manfred Weiß: Klassengröße: Je kleiner, desto besser? Forschungs- und Diskussionsstand zu Wirkungen der Klassenfrequenz. Unter Mitarbeit von Christiane Degel und Matthias von Saldern. Basel, Weinheim: Beltz 1985, VII, 227 Seiten mit Tabellen. Broschiert DM 26,- ISBN 3-407-54157-0

Die Forderung nach Verringerung der Klassenfrequenz findet in der Öffentlichkeit eine breite Zustimmung und bei den Finanzministern mehr oder weniger deutliche Ablehnung. Bei der öffentlichen Resonanz des Themas und seinen finanziellen Konsequenzen sollte man eine Fülle von Untersuchungen erwarten, welche Wirkungen unterschiedliche Klassengrößen auf Lernende haben. Das Gegenteil ist der Fall.
In dieser Veröffentlichung wird erstmalig in der neueren deutschen Fachliteratur das Thema systematisch aufgearbeitet. Die Autoren zeigen die Entwicklung der Durchschnittsfrequenzen in den letzten 120 Jahren, beschreiben die gültigen Regelungen zur Klassenbildung in den Bundesländern und stellen die öffentliche Resonanz dem detailliert beschiebenen Forschungsstand einschließlich der letzten amerikanischen Meta-Analysen gegenüber. Aus neueren Datensätzen wurden Sekundäranalysen berechnet, die gerade im sozialemotionalen Bereich die Bedeutung unterschiedlicher Frequenzen zeigen.
Die empirische Betrachtung wird durch Überlegungen zu einem systematischen Erklärungsansatz ergänzt. Dabei wird deutlich, wie vordergründig und einseitig bisher die Frage nach optimalen Klassengrößen analysiert worden ist. Ein

Modell zur Untersuchung von Klassenfrequenzeffekten schließt die theoretischen Überlegungen ab.

Forschungsberichte aus der Abteilung Psychologie:

Peter Jehle und Dirk Randoll: Die Rolle der Eltern bei der Entstehung des Stotterns: Eine kritische Analyse der Literatur. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 1985, 41 S., DM 8,-. ISBN 3-88494-027-9.

In einer ausführlichen Literaturübersicht werden verschiedene Ansätze und Ergebnisse aus Untersuchungen über die Funktion der Eltern bei der Genese und Aufrechterhaltung des Stotterns dargestellt. Die sich daran anschließende Bewertung zeigt, daß bislang noch keine Hinweise auf einen eindeutigen Zusammenhang zwischen der Entstehung des Stotterns und spezifischen Elternvariablen gefunden worden sind, streng genommen wurde dieser Zusammenhang noch gar nicht untersucht. Für elterliche Einflüsse auf die Weiterentwicklung und Aufrechterhaltung des Stotterns bzw. für die Auswirkungen des entstehenden Stotterns auf elterliches Verhalten wurden vereinzelt Anhaltspunkte gefunden, jedoch gibt es dazu fast immer auch widersprechende Ergebnisse. Nach einer methodischen Kritik der vorliegenden Arbeiten wird dafür plädiert, die Rolle der Eltern bei der Genese des Stotterns im Rahmen eines multivariaten Ansatzes weiter zu untersuchen, zumal Studien über die Familienkonzentration des Stotterns dies nahelegen.

Peter Jehle und Eduard Schröder: Enuresis nocturna: Ihre Problematik und eine Behandlungsmöglichkeit durch Harnverhaltung. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 1985, 90 S., DM 12,-. ISBN 3-88494-025-2.

Zur Behandlung der Enuresis nocturna sind zwei Methoden beschrieben worden, die apparative Behandlung mit der Matte und Klingel nach Mowrer und Mowrer sowie das verhaltenstherapeutische Behandlungsprogramm von Azrin, Sneed und Foxx. Auf eine dritte Behandlungsmethode, die Harnverhaltung ("retention control"), wird mit dem vorliegenden Beitrag aufmerksam gemacht. Nach einigen Ausführungen zum Begriff der Enuresis und zur Entwicklung der Blasenkontrolle wird ausführlich auf die funktionale Blasenkapazität in ihrer Bedeutung für die Ätiologie und die Behandlung der Enuresis nocturna eingegangen. Danach werden die derzeit vorliegenden Evaluationsstudien der Behandlung mit Harnverhaltung einzeln beschrieben und die Ergebnisse dargestellt und bewertet. Abschließend werden Vorschläge zur Fortsetzung der Evaluation dieser Behandlungsmethode gemacht. Bei den empirischen Befunden ist hervorzuheben, daß enuretische Kinder im Durch-

837

schnitt eine signifikant kleinere Blasenkapazität (bei erheblicher Streuung) haben, daß ein gewisser Zusammenhang zwischen Steigerung der Blasenkapazität und Besserung der Enuresis nach Harnverhaltungsübungen besteht und daß Harnverhaltungsübungen in einer größeren Zahl von Studien die Enuresis beheben oder zumindest bessern konnten; jedoch werden in einigen Untersuchungen auch Mißerfolge berichtet. Die vorliegenden Ergebnisse lassen den Schluß zu, daß Harnverhaltungsübung zwar für zahlreiche enuretische Kinder eine wirkungsvolle Behandlungsmethode darstellt, daß aber die Frage der Indikation noch nicht hinreichend untersucht worden ist.

Rolf Kühn: Zusammenhänge zwischen Klassenfrequenz, affektiven Persönlichkeitsmerkmalen und Schulnoten bei Schülern der vierten Klasse. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 1985, 34 S., DM 10,-.

Anhand einer Stichprobe von 30 Klassen mit unterschiedlicher Anzahl von Schülern (Klassenfrequenz) und insgesamt 510 Schülern aus mehreren Ländern der Bundesrepubik Deutschland wurden die Beziehungen untersucht, die zwischen der Klassenfrequenz und affektiven Schülermerkmalen bzw. Schulnoten bestanden. Es ergab sich eine signifikante, negative Beziehung zwischen der Klassenfrequenz und dem mittleren Ausprägungsgrad innerhalb der Klassen bezüglich des Bedürfnisses nach aggressiver Ich-Durchsetzung. Weiterhin wurden negative Zusammenhänge zwischen der Klassenfrequenz und dem Klassendurchschnittswert der jeweiligen (umgepolten) Schulnoten ermittelt, d.h. in kleineren Klassen war das Leistungsniveau eher höher als in größeren Klassen. In wenigen Fällen war eine kurvilineare Beziehung erkennbar. Im Rahmen multipler Regressionsanalysen, in die neben kognitiven und affektiven Faktoren auch solche aus der häuslichen Umwelt des Kindes mit eingingen, erhielt die Variable "Klassenfrequenz" mehrfach ein verhältnismäßig starkes Gewicht.

Rolf Kühn: Zur differentiellen Vorhersagbarkeit von Schulerfolg. Eine Erkundungsstudie zur Auffindung von Moderatoreffekten. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 1985, 2. Auflage, 50 S., DM 10,-.

Die vorliegende Arbeit befaßt sich mit der Frage nach Art und Häufigkeit von Moderatoreffekten. Untersucht wurden hierzu die Beziehungen zwischen dem in der Mitte der ersten Klasse erhobenen Intelligenztest "Bildertest BT 1-2" von Horn, Schwarz u. Vieweger (1967) und den ein Jahr später ermittelten Schulnoten in den Fächern Deutsch, Rechnen und Sachkunde/Heimatkunde sowie den Leistungen im "Allgemeinen Schulleistungstest für 2. Klassen AST 2" von Rie der (1971) am Ende der 2. Klasse. Als Moderatoren fungierten die Variablen Geschlecht, Sozialschicht und Alter sowie die von den jeweiligen Lehrern abgegebenen Beurteilungen über die Schüler hinsichtlich Verhalten,

Fleiß, Aufmerksamkeit und Beteiligung am Unterricht. Die Stichprobe bestand aus 208 Schülern (98 Jungen und 110 Mädchen) aus mehreren Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Die Schüler waren zu Beginn der Erhebungen durchschnittlich etwa 7 Jahre alt. Die Befunde zu den Moderatoreffekten wurden sowohl nach der klassischen Vorgehensweise der Stichprobenunterteilung als auch nach der Methode der moderierten Regression gewonnen – letztere anhand zahlreicher Modellrechnungen. Über die verwendeten Moderatorkonzepte wird am Beginn der Studie ausführlich berichtet. Danach werden – z.T. in graphischer Form – die linearen und kurvilinearen Moderatoreffekte dargestellt und diskutiert.

Forschungsbericht aus der Abteilung Statistik und Methodenforschung:

Michael Franger: Kriminalstatistik der Kinder- und Jugenddelinquenz in Stadt und Kreis Offenbach am Main. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 1985, 72 S., DM 12,-. ISBN 3-88494-026-0.

Die Kriminalstatistiken der Strafverfolgungsbehörden spielen eine erhebliche Rolle in der politischen Diskussion über Ursachen und Entwicklungen der Jugenddelinquenz in unserer Gesellschaft. Die vorliegende Studie untersucht anhand einer empirischen Erhebung im Raum Offenbach die Grenzen der Aussagekraft solcher Statistiken. Es zeigt sich, daß prozedurale Gegebenheiten der Ermittlung und Registrierung verfälschend auf das von den Statistiken widergespiegelte Bild von Jugendkriminalität einwirken können. Eine besondere Verzerrung kommt wahrscheinlich auch durch Änderungen im Anzeigeverhalten von durch Delikte Betroffenen zustande.

83,

ANSCHRIFTEN DER AUTOREN

Dr. Rolf Arnold
Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung,
Zentralstelle für gewerbliche Berufsförderung
Käthe-Kollwitz-Str. 15, 6800 Mannheim

Dr. Christoph Führ
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
Schloßstr. 29, 6000 Frankfurt/Main 90

Dr. Frank Hennecke
Ministerium für Umwelt und Gesundheit
Bauhofstr. 4, 6500 Mainz

Dr. Michael Kelpanides
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
Schloßstr. 29, 6000 Frankfurt/Main 90

O.StR. Uwe Lauterbach, M.A.
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
Schloßstr. 29, 6000 Frankfurt/Main 90

Dr. Willi Maslankowski
Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft
Heinemannstr. 2, 5300 Bonn-Bad Godesberg

Prof. Dr. Ewald Terhart
Universität Osnabrück, Fachbereich III
Sedanstr. 4, 4500 Osnabrück

Rezensenten

Dr. Christoph Führ
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung,
Schloßstr. 29, 6000 Frankfurt/Main 90

Dr. Rolf Kühn
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung,
Schloßstr. 29, 6000 Frankfurt/Main 90

340

Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung

Im Auftrag des Forschungskollegiums des
Deutschen Instituts für Internationale
Pädagogische Forschung

herausgegeben
von

Hermann Avenarius, Hansgeorg Bartenwerfer,
Theodor Hanf, Bernhard Kraak, Wolfgang Mitter,
Hasso v. Recum, Rolf Vente

2. Jahrgang 1985

BÖHLAU VERLAG KÖLN WIEN

841

Zeitschrift
für
erziehungs- und sozialwissenschaftliche
Forschung

Im Auftrag des Forschungskollegiums des
Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung
herausgegeben von
Prof. Dr. Hermann Avenarius, Prof. Dr. Hansgeorg Bartenwerfer,
Prof. Dr. Theodor Hanf, Prof. Dr. Bernhard Kraak,
Prof. Dr. Wolfgang Mitter, Prof. Dr. Hasso v. Recum,
Prof. Dr. Rolf Vente

Geschäftsführender Herausgeber:	Prof. Dr. Hasso v. Recum
Redaktion:	Dr. Rosemarie Klaus-Roeder
Anschrift von Herausgebern und Redaktion:	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung Schloßstraße 29-31, Postfach 900280 D-6000 Frankfurt a. M. 90

Der Jahrgang umfaßt 2 Hefte (insgesamt ca. 320 Seiten).

Manuskripte und **Rezensionsexemplare** bitten wir, an die Redaktion zu richten.

Manuskripte sind, möglichst nach Anfrage, in satzfertigem Zustand, einseitig beschrieben zu übersenden. Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Haftung übernommen. Die Verfasser tragen für ihre Beiträge die Verantwortung. Eine Verpflichtung zur Aufnahme von Entgegnungen besteht nicht. – Die Auswahl der Arbeiten zur Rezension behält sich die Redaktion vor. Rücksendung unverlangt zugesandter Rezensionsexemplare kann nicht vorgenommen werden.

Autorenkorrekturen gehen, soweit sie mehr als 10% der Satzkosten eines Beitrags ausmachen, zu Lasten des Verfassers.

Sonderdrucke: Jeder Verfasser erhält kostenlos 20 Sonderdrucke eines Beitrags, weitere (höchstens 30) liefert der Verlag zum Preis von DM 0,15 je Seite. Sie sind vor Drucklegung zu bestellen.

Werbeanzeigen und Beilagen besorgt der Verlag (Niehler Straße 272-274, D-5000 Köln 60).

Die in dieser Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Übersetzung, Nachdruck- auch von Abbildungen-, Vervielfältigung auf photomechanischem oder ähnlichem Wege oder im Magnettonverfahren, Vortrag, Funk, und Fernsehsendung sowie Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen – auch auszugsweise – bleiben vorbehalten. Werden von einzelnen Beiträgen oder Teilen von ihnen einzelne Vervielfältigungsstücke im Rahmen des § 54 UrhG hergestellt und dienen diese gewerblichen Zwecken, ist die dafür nach Maßgabe des Gesamtvertrages zwischen der Inkassostelle für urheberrechtliche Vervielfältigungsgebühren GmbH, D-6000 Frankfurt/M., Großer Hirschgraben 17-21, und dem Bundesverband der Deutschen Industrie e.V., D-5000 Köln, Habsburgerring 2-12, vom 15. 7. 1970 zu zahlende Vergütung an die Inkassostelle zu entrichten. Die Vervielfältigungen sind mit einem Vermerk über die Quelle und den Vervielfältiger zu versehen. Erfolgt die Entrichtung der Gebühren durch Wertmarken der Inkassostelle, so ist für jedes vervielfältigte Blatt eine Marke im Werte von DM 0,40 (bzw. DM 0,15) zu verwenden.

© by Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung,
Schloßstraße 29-31, Postfach 900280, D-6000 Frankfurt am Main 90
Satz und Druck: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

ISSN 0176-3806

842

INHALT

HEFT 1

I. BEITRÄGE

Konrad Widmer: 1
Pädagogik im Dilemma zwischen Theorie und Praxis
– Eine wissenschaftstheoretische Fingerübung –

Bernd Dewe: 29
Erwachsenengerechte Didaktik in der (wissenschaftlichen) Weiterbildung
– Eine Kontroverse –

Ursula Backes und Dieter Sadowski: 59
Organisatorische Determinanten effizienter Forschung

Horst Weishaupt: 81
Die finanziellen Ressourcen der Bildungsforschung

Benno Schmoldt: 113
Schulpädagogische Zeitgeschichte in Deutschland 1945 bis 1968 aus der Perspektive Berlins
– Aspekte für Forschungsaufgaben –

Hans Merkens: 129
Zur Funktion von Schule und Unterricht in Schuleinzugsgebieten mit hohem Anteil türkischer Arbeitermigranten

Gerhard Seidel: 149
Zur Forschungslogik von Strukturmodellen

II. REZENSIONEN 161

Ernst Rolf Huber: Deutsche Verfassungsgeschichte seit 1789. Band VII.
(Christoph Führ)

Carl Schmitt: Land und Meer.

84

Carl Schmitt: Der Leviathan in der Staatslehre des Thomas Hobbes.
(Christoph Führ)

Klaus Hildebrand: Von Erhard zur Großen Koalition 1963-1969.
(Christoph Führ)

Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Band 5.
(Christoph Führ)

Volker Plagemann (Hrsg.): Industriekultur in Hamburg.
(Christoph Führ)

Georg Berkemeier, Wilhelm Bleicher, Gustav Muthmann (Hrsg.): Gymnasium Iserlohnense 1609-1984.
(Christoph Führ)

Peter Baumgart (Hrsg.): Expansion und Integration. Zur Eingliederung neugewonnener Gebiete in den preußischen Staat.
(Christoph Führ)

Heinrich Fries, Georg Kretschmar (Hrsg.): Klassiker der Theologie I und II.
(Christoph Führ)

Helmut Beumann (Hrsg.): Kaisergestalten des Mittelalters.
(Christoph Führ)

Reinhold S. Jäger: Der diagnostische Prozeß.
(Franz Petermann)

III. ANKÜNDIGUNGEN UND HINWEISE 181

ANSCHRIFTEN DER AUTOREN 187

HEFT 2

I. BEITRÄGE

Michael Kelpanides: 189
Zur Problematik der normativen Integration in wohlfahrtsstaatlich organisierten Demokratien

Frank Hennecke: 227
Grundrechte der Lehrer

Christoph Führ: 259
Die unrealistische Wendung
– Rückblick auf Bildungsreformkonzepte der sechziger Jahre –

Ewald Terhart: 283
Das Einzelne und das Allgemeine
– Über den Umgang mit Fällen im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Forschung –

Uwe Lauterbach: 313
Berufliche Bildung in den Vereinigten Staaten von Amerika. On-the-job training oder Verschulung?

Rolf Arnold: 343
Das duale System – Ein Modell für den Aufbau leistungsfähiger Berufsbildungssysteme in Entwicklungsländern?

Willi Maslankowski: 371
Die Rolle von Cinterfor in der Vereinheitlichung und Verrechtlichung der beruflichen Bildung in Lateinamerika

II. REZENSIONEN 381

Walter Rüegg: Konkurrenz der Kopfarbeiter.
(Christoph Führ)

Werner Conze und *Jürgen Kocka* (Hrsg.):
Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil I.
(Christoph Führ)

Gordon A. Craig: Das Ende Preußens. Acht Portraits.
(Christoph Führ)

Wolfgang Werth: Die Vermittlung von Theorie und Praxis an den Pädagogischen Akademien 1926-1933.
(Christoph Führ)

Wolfgang Braunfels: Die Kunst im Heiligen Römischen Reich Deutscher Nation. Band V.
(Christoph Führ)

Reinhard Pekrun: Schulische Persönlichkeitsentwicklung.
(Rolf Kühn)

Bernward Lange, Hartmut Kuffner, Ralf Schwarzer:
Schulangst und Schulverdrossenheit.
(Rolf Kühn)

III. ANKÜNDIGUNGEN UND HINWEISE 401

ANSCHRIFTEN DER AUTOREN 409

MITTEILUNGEN
DER GESELLSCHAFT ZUR FÖRDERUNG PÄDAGOGISCHER FORSCHUNG(GFPF)

1. Die letzte Jahrestagung der Gesellschaft fand am 1. und 2. November 1985 im Parkhotel in Frankfurt am Main statt. Sie stand unter dem Thema "Besondere Begabungen in der normalen Schule – Forschung, Beratung, pädagogischer Auftrag". Das Thema fand ein besonders starkes Interesse, wie an der gegenüber den vergangenen Jahren deutlich größeren Besucherzahl erkennbar war – auch an der manchmal sehr kontroversen Diskussion. Nach Eröffnung der Tagung durch den Präsidenten, Prof. Dr. Erwin Stein, und nach den Begrüßungsworten von Vertretern des Hessischen Kultusministers und des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft gab zunächst der Vizepräsident der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Prof. Dr. Hans-Joachim Kornadt von der Universität des Saarlandes, Mitglied des Wissenschaftsrates 1975-1982, einen Überblick über die Problemlage in der Bundesrepublik Deutschland mit Seitenblicken in andere Länder. Er machte deutlich, warum eine Tagung mit einem solchen Thema heute not tut. Dabei wurde die Problemhaltigkeit des Themas (z.B. verschiedene Begabungsbegriffe, "Eliten", Ideologieeinbindung des Themas, Erbe-Umwelt-Problem) nicht übergangen, sondern klar abgehandelt. Anschließend trug Prof. Dr. Hansgeorg Bartenwerfer, DIPF Frankfurt am Main, mit einem Referat über typische Fälle besonderer Begabungen in der Praxis zur Veranschaulichung und Konkretisierung der Problemlage bei. Nach Beispielen für extrem früh auftretende besondere Begabungen benannte er typische Fälle von in der Schule nicht erkannten besonderen Begabungen mit und ohne Entstehen eines Schadens. Er hob hervor, daß die Mehrzahl der Hochbegabten ohne größere Probleme durch die Schule geht, daß aber immer wieder Persönlichkeitsfehlentwicklungen bei Hochbegabten festzustellen sind, die wahrscheinlich durch falsches Verhalten von Eltern, Lehrern und Mitschülern hervorgerufen werden. – Am zweiten Tag berichtete Dr. Harald Wagner von der Universität Hamburg, der für den erkrankten Prof. Dr. Wilhelm Wieczerkowski eingesprungen war, über den internationalen Stand der Forschung zu Problemen bei besonders Begabten mit Beispielen für wichtige Forschungsvorhaben. Anschließend sprach Dr. Klaus K. Urban von der Universität Hannover darüber, was in anderen Ländern von öffentlicher Seite und seitens von Elterninitiativen zur Problembehandlung geschieht. – Der Nachmittag des zweiten Tages begann mit einer Podiumsdiskussion über Modellversuche in der Bundesrepublik Deutschland. Frau Dr. Barbara Feger berichtete aus der Arbeit der ersten deutschen Beratungsstelle für Probleme bei besonderen Begabungen in Hamburg. Die Beratungsstelle wird vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft finanziell gefördert. Herr Dr. Hans Joachim Gardyan besprach

die günstigen Erfahrungen mit Spezialklassen in der Jugenddorf-Christophorus-Schule in Braunschweig, die sich nach den ersten Jahren angesammelt haben. Dr. Harald Wagner schilderte den Modellversuch an der Universität Hamburg mit Zusatzunterricht für mathematisch besonders leistungsfähige Schüler, der von Hochschullehrern gegeben wird. Es folgte eine Darstellung von Ministerialrat Dr. Hirsch vom Ministerium für Kultus und Sport von Baden-Württemberg über den Zusatzunterricht für besonders begabte Schüler in 40 Schulen des Bundeslandes. Nach guten Erfahrungen wird der Modellversuch nunmehr auf 120 Schulen ausgedehnt. Abschließend trug der Leiter der regionalen Lehrerfortbildung in Frankfurt am Main, Studiendirektor Gerhard Johannes Stratenwerth, Gedanken zur richtigen Förderung aller Kinder vor, wie sie in Hessen entwickelt wurden. Den Abschluß der Tagung bildeten zusammenfassende Bemerkungen über die Tagungsinhalte von Prof. Dr. Wolfgang Mitter vom DIPF in Frankfurt am Main. – Es wird versucht werden, die Inhalte der Tagung in einem Band der GFPF-Materialien festzuhalten.

2. Die GFPF-Jahrestagung bot auch Gelegenheit zur Abhaltung einer Mitgliederversammlung mit Berichten des Geschäftsführers, des Schatzmeisters und der Kassenprüfer. Für Herrn Prof. Dr. Jürgen Diederich, Universität Frankfurt am Main, wurde Herr Prof Dr. Peter Menck von der Universität-Gesamthochschule Siegen als außerordentliches Mitglied in den Vorstand gewählt. Herr Ministerialrat Georg Rutz vom Hessischen Kultusministerium wurde für weitere drei Jahre als außerordentliches Vorstandsmitglied bestätigt.

3. Das vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft geförderte GFPF-Projekt "Erstellung einer Dokumentation Hochbegabung", das am DIPF ausgeführt wird, ist weiter auf gutem Wege. Leiter sind die Professoren Dr. H. Bartenwerfer und Dr. W. Mitter, Geschäftsführer ist Herr Dipl.-Soz. Hartmut Müller. Als erstes Zwischenergebnis wurde in Buchform eine "Bibliographie Hochbegabung. Deutschsprachige Literatur." vorgelegt. Sie enthält 412 referierte Titel und fünf Register (Autoren, Herausgeber u.a., Institutionen, Schlagworte, Topographisches Register). Alle Informationen befinden sich zur maschinellen Recherche (retrieval) in einem Computer. Die Bibliographie kann gegen eine Schutzgebühr von DM 20,- bei der GFPF bezogen werden.

4. Das Projekt "Informierte Bildungsberatung" unter der Leitung von Herrn Dipl.-Volksw. Peter A. Döring, gefördert vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, ist nahezu abgeschlossen. Es ist geplant, den Ertrag in einem Band der Reihe GFPF-Materialien herauszubringen.

5. Noch in einem eher frühen Stadium ist das Projekt "Beratung von Jugendlichen zum Einstieg in die Arbeitswelt". Finanziell gefördert wird es von der Europäischen Kommission in Brüssel und geleitet von Herrn Dipl.-Volksw. Peter A. Döring.

6. In der Reihe GFPF-Materialien ist der Band Nr. 17 erschienen: "Jürgen Diederich (Hrsg.): Erziehender Unterricht – Fiktion und Faktum?" Der Band enthält alle wichtigen Beiträge der GFPF-Jahrestagung 1984 in der Theodor-Heuss-Akademie in Gummersbach. GFPF-Mitglieder können ihn mit Einsendung eines Versandkostenanteils von DM 3,- anfordern. Nicht-Mitglieder erhalten ihn gegen DM 15,- plus DM 3,-. Der Band 16 der gleichen Reihe "Peter A. Döring (Hrsg.): Lehrerarbeit – Situation, Perspektiven, Handlungsmöglichkeiten" ist aktualisiert worden und befindet sich in der Fertigstellung.

gez. Hansgeorg Bartenwerfer, Geschäftsführer

VERLAG BÖHLAU WIEN · KÖLN · GRAZ

Damit es nicht verloren geht . . .,
hg. von Michael Mitterauer

Bisher erschienen:

Band 1:

Maria Gremel

Mit neun Jahren im Dienst

Mein Leben im Stübl und am Bauernhof 1900 — 1930.
Vorwort: Michael Mitterauer

1983. 309 Seiten. Brosch. ISBN 3-205-07204-9

Band 2:

Kreuztragen

Drei Frauenleben.
Vorwort: Michael Mitterauer

1984. 132 Seiten, 3 SW-Abb. Brosch. ISBN 3-205-06151-9

Band 3:

Therese Weber (Hg.)

Häuslerkindheit

Autobiographische Erzählungen.

1984. 313 Seiten. Brosch. ISBN 3-205-06152-7

Band 4:

Maria Horner

Aus dem Leben einer Hebamme

Herausgegeben, bearbeitet und mit einem Vorwort
versehen von Christa Hämmerle.

1985. 205 Seiten, 15 SW-Abb. Brosch. ISBN 3-205-06153-5

A-1014 Wien, Dr. Karl Lueger-Ring 12, Tel. (0222) 63 87 35-0*

Thema: Psychologie und Psychotherapie

Praxis der Gesprächspsychotherapie

Grundlagen, Forschung, Auswertung. Von Wolf-Rüdiger Minsel. 4. unv. Auflage 1979. Böhlaus wissenschaftliche Bibliothek. 244 Seiten, zahlr. Strichzeichnungen und Tabellen im Text. Broschiert. ISBN 3-205-07108-5.

Sozialpsychologische Aspekte der Sexualität im Alter

Von Hannelore Tümmers. 2. unv. Auflage 1984. Sozialwissenschaftliches Forum, 1. 186 Seiten, 7 Abb., 38 Tabellen. Broschiert. ISBN 3-412-02376-0.

Zur Psychologie der Versuchsperson

Eine sozialpsychologische Studie der sogenannten „Verbalen Konditionierung". Von Rolf H. Bay. 1981. Sozialwissenschaftliches Forum, 10. IX, 306 Seiten, zahlr. Tabellen und Graphiken im Text. Broschiert. ISBN 3-412-05080-6.

Frühkindlicher Autismus

Von Mechtild Sievers. 1982. Sozialwissenschaftliches Forum, 17. IX, 205 Seiten, 19 Abb. i. T. Broschiert. ISBN 3-412-06281-2.

Psychotherapeutische Behandlung von Lernbehinderten und Heimkindern

Von Helga Awiszus-Schneider und Dorothea Meuser. Mit einem Vorwort von Prof. Dr. F. Baumgärtel.
1982. Sozialwissenschaftliches Forum, 18. XIII, 203 Seiten, zahlr. Tabellen und Graphiken im Text. Broschiert. ISBN 3-412-01382-X.

VERLAG BÖHLAU WIEN · KÖLN

Arbeitslosigkeit

Strategien zur Überwindung

Mit Beiträgen von Helmut Kohl, Johannes Rau, Hans-Dietrich Genscher, Franz-Josef Strauß, Eckhard Stratmann, Heinrich Franke, Ernst Breit, Otto Esser, Joseph Kardinal Höffner, EKD.

Hg. von Manfred Reimer

VIII, 112 Seiten. Broschiert. ISBN 3-412-04084-3. DM 12,-

Inhalt:
Staat und Parteien zur Arbeitslosigkeit: Helmut Kohl, Ursachen der Arbeitslosigkeit und Strategien zu ihrer Überwindung; Johannes Rau, Die Zukunft der Arbeit; Hans-Dietrich Genscher, Die Politik der F.D.P. zur Überwindung der Arbeitslosigkeit; Franz-Josef Strauß, Mit mehr Flexibilität und Phantasie, Leistungsbereitschaft und Unternehmenswille: Arbeit für alle; Eckhard Stratmann, Sinnvolle Arbeit für alle! Konzept gegen Arbeitslosigkeit; Heinrich Franke, Beschäftigungs- und Arbeitsmarktpolitik der Bundesregierung;
Gesellschaft und Kirche zur Arbeitslosigkeit: Ernst Breit, Strategien zur Überwindung der Arbeitslosigkeit; Otto Esser, Strategien zur Überwindung der Arbeitslosigkeit: Die Sicht der Arbeitgeber; Joseph Kardinal Höffner, Arbeit und Arbeitslosigkeit; Kundgebung der 6. Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland auf ihrer 5. Tagung zur Verantwortung der Kirche für die Arbeitswelt heute.

Böhlau Verlag Köln Wien

SOZIOLOGIE

Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung
Im Auftrag des Forschungskollegiums des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt a. M. hg. von H. Avenarius, H. Bartenwerfer, T. Hanf, B. Kraak, W. Mitter, H. v. Recum, R. Vente. Geschäftsführender Hg.: H. v. Recum.
Es erscheinen 2 Hefte jährl. Zus. 48,—. Je Heft 24,—.

B. Schmeikal, **Fachinformationsführer 1.** Sozialwissenschaften. 1982. 246 S. 62,—

P.S. Cohen, **Moderne soziologische Theorie.** Erklärungsmodelle zwischenmenschlichen Verhaltens. 1972. 239 S. 58,—

P. Filmer/M. Phillipson/D. Silverman/D. Walsh, **Neue Richtungen in der soziologischen Theorie.** 1975. 258 S. 58,—

J. Wössner, **Soziologie — Einführung und Grundlegung.** 6., durchgesehene Auflage. 1974. 300 S. 28,—

R. Knoll, H. Kohlenberger, **Soziologie aus Österreich.** Ca. 300 S. Ca. 58,—

N. Leser, **Einführung in die Sozialphilosophie.** Ein Böhlau-Studien-Buch. 1985. 183 S. 36,—

R.H. Reichhardt, **Einführung in die Soziologie für Juristen.** 1981. 213 S. 38,—

A. Burghardt, **Lehrbuch der Betriebssoziologie.** 1974. 182 S. 2. Aufl. 28,—

R. Girtler, **Methoden der qualitativen Sozialforschung.** Anleitungen zur Feldarbeit. 1984. 179 S. 28,—

L. Rotthinger, **Ethik und Anthropologie.** Zur Analyse und Fundierungen der Moral durch die Human- und Sozialwissenschaften. 1985. 260 S. 58,—

Austromarxistische Positionen. Hg. u. eingel. v. G. Mozetič. 1985. 519 S. 80,—

K. Dienelt, **Tiefenpsychologie und Marxismus.** 1984. 133 S. 30,—

G. Bolz, J. Weidenholzer (Hrsg.), **Mündliche Geschichte und Arbeiterbewegung.** Eine Einführung in Arbeitsweisen und Themenbereiche der Geschichte „geschichtsloser" Sozialgruppen. 1984. XII, 438 S., Tab. u. Graphiken i.T. 74,—

M. Kelpanides, **Gesellschaftsentwicklung und Bildungsreform am Fall Griechenland.** 2. Zus. ca. 300 S. Ca. 45,—

W. Oschlies, **Jugend in der Tschechoslowakei — Kurzer Frühling, langer Winter.** Ca. 300 S. Ca. 48,—

H. Schweitzer, **Fachwahl unter Numerus-clausus Bedingungen.** 1981. 330 S. 56,—

Strategien zur Überwindung der Arbeitslosigkeit. Hg. v. M. Reimer. 1984. 112 S. 12,—

G. Kapner (Hg.), **Studien zu Buch und Bildung.** Modelle eines kompensatorischen Zugangs zu Printmedien. 1982. 136 S. 40,—

W. Duchkowitsch, **Medien- und Kommunikationsforschung.** 1984. 201 S. 62,—

R. Burkart, **Kommunikationswissenschaft — Grundlagen und Problemfelder.** 1982. 308 S. 44,—

M. Kunczik, **Kommunikation und Gesellschaft.** 1984. VII, 284 S., 17 Abb. i.T. Ln. 68,—

W.D. Rauch, **Büro-Information-Systeme.** Sozialwissensch. Aspekte der Büro-Automatisierung durch Informations-Systeme. 1982. 184 S. 74,—

H.Ch. Ehalt (Hg.), **Geschichte von unten.** Fragestellungen, Methoden und Projekte einer Geschichte des Alltags. 1984. 375 S., 18 SW-Abb., Zeichnungen u. Tab. 44,—

Häuslerkindheit. Autobiographische Erzählungen. Hg. v. T. Weber. 1984. 313 S. 38,—

M. Tichy, **Alltag und Traum.** Leben und Lektüre der Dienstboten im Wien der Jahrhundertwende. H.Ch. Ehalt (Hg.). 1984. 164 S. 29,80

K. Schwediauer, **Alltag in Steinhof.** Das Leben in einer psychiatrischen Großanstalt. 1984. 118 S. 22,—

Kreuztragen. Drei Frauenleben. Vorwort: Prof. Dr. M. Mitterauer. 1984. 132 S., 7 SW-Abb. 28,—

G. Jost, **Wiener Taxifahrer.** Eine freie und gemütliche Berufswelt. 1984. 127 S., 8 Abb. 22,—

R. Girtler, **Der Adler und die drei Punkte.** Die gescheiterte kriminelle Karriere des ehemaligen Ganoven Pepi Taschner. 1983. 415 S. Pappbd. 44,—

Autorinnengruppe Uni Wien: **Das ewige Klischee.** Zum Rollenbild und Selbstverständnis bei Männern und Frauen. 1981. 319 S. 28,—

J. Tümmers, **Frauen in „Männerberufe"?** 1982. 328 S. 48,—

E. Ringel, **Die österreichische Seele.** Zehn Reden über Medizin, Politik, Kunst und Religion. 1984. 352 S. 35,—

H. Tümmers, **Sozialpsychologische Aspekte der Sexualität im Alter.** 2. unv. Aufl. 1984. 186 S., zahlr. Tab. i.T. 38,—

S.M. Gergely, O.M. Dworak, **Umweltschutz.** 1984. 238 S. 62,—

E. Bodzenta/I. Speiser/K. Thum, **Wo sind Großstädter daheim?** Studien über Bindungen an das Wohnviertel mit einem Beitrag v. R. Richter. 1982. 258 S. 70,—

G. Winkler, **Zwischenräume.** Gebaute und soziale Formationen in ihren Wechselbeziehungen. 1984. 275 S. 25 Abb. i.T. 38,—

G. Kapner, **Architektur als Psychotherapie.** Über die Rezeption von Stadtbildern in Romanen des 20. Jahrhunderts. 1984. 108 S. 22,—

BÖHLAU
Köln Wien

Thema: Soziologie

Wo sind Großstädter daheim?

Studien über Bindungen an das Wohnviertel.
Von E. Bodzenta, I. Speiser, K. Thum, mit einem Beitrag von R. Richter.
1981. Böhlaus Wissenschaftliche Bibliothek. 24 × 15 cm. 258 Seiten, 12 SW-Abb., zahlr. Tabellen im Text. Broschiert. ISBN 3-205-07165-4.

Moderne soziologische Theorie

Erklärungsmodelle zwischenmenschlichen Verhaltens.
Von Percy S. Cohen.
1972. Böhlaus Wissenschaftliche Bibliothek. 24 × 15 cm. 239 Seiten. Broschiert. ISBN 3-205-08075-0.

Neue Richtungen der soziologischen Theorie

Von Paul Filmer, Michael Phillipson, David Silverman, David Walsh.
1975. Böhlaus Wissenschaftliche Bibliothek. 24 × 15 cm. 258 Seiten. Broschiert. ISBN 3-205-07117-4.

Einführung in die Soziologie für Juristen

Theoretische und methodologische Grundlagen.
Von Robert H. Reichardt.
1981. Böhlaus Wissenschaftliche Bibliothek. 24 × 15 cm. 213 Seiten, zahlr. Graphiken und Tabellen i. T. Broschiert. ISBN 3-205-07176-X.

Soziologie. Einführung und Grundlegung

Von Jakobus Wössner.
8. unv. Aufl. 1979. 21 × 14,5 cm. 300 Seiten, 35 Tabellen. Broschiert. ISBN 3-205-08067-X.

VERLAG BÖHLAU WIEN · KÖLN

VERLAG BÖHLAU WIEN · KÖLN · GRAZ

STUDIEN ZUR QUALITATIVEN SOZIALFORSCHUNG

Herausgegeben von Roland Girtler

Bisher erschienen:

Band 1:

Roland Girtler: Methoden der qualitativen Sozialforschung

Anleitung zur Feldarbeit.

1984. 13 × 21 cm. 179 Seiten. Broschiert. ISBN 3-205-06320-1.

Die „unstrukturierte teilnehmende Beobachtung" und das „narrative Interview" zählen zu den wichtigsten Methoden der qualitativen Sozialforschung. Der Wiener Soziologe Roland Girtler unternimmt in diesem Buch den Versuch, neben wissenschaftstheoretischen Überlegungen, konkret-praktische Anleitungen zu diesen Methoden zu geben. Das Ergebnis stellt ein an der Praxis des Forscheralltags orientiertes Handbuch voller hilfreicher Hinweise für angehende, aber auch bereits in der Forschung stehende Sozialwissenschaftler dar.

Band 2:

Karl Schwediauer: Alltag in Steinhof

Leben in einer psychiatrischen Großanstalt.

1984. 13 × 21 cm. 118 Seiten. Broschiert. ISBN 3-205-06321-X.

Über ein Jahr lang verfolgte der Autor mittels „teilnehmender Beobachtung" das Leben und den Alltag der psychisch Kranken im psychiatrischen Krankenhaus der Stadt Wien „Am Steinhof". Die Kontakte zwischen Patienten und dem Personal standen im Mittelpunkt des Forschungsinteresses. Ein Buch, das aufzeigt, mit welchen Problemen und auch Zwängen sich Patienten und Pfleger einer psychiatrischen Großanstalt auseinanderzusetzen haben.

Band 3:

Gerhard Jost: Wiener Taxifahrer

Eine freie und gemütliche Berufswelt?

1984. 13 × 21 cm. 127 Seiten. Broschiert. ISBN 3-205-06322-8.

Alltagswelt und Alltagshandeln der Wiener Taxifahrer stehen im Mittelpunkt dieser Arbeit, die auf Erfahrungen beruht, die der Autor – selbst jahrelang Wiener Taxifahrer – in teilnehmender Beobachtung sammeln konnte.
Gerhard Jost gelingt es, durch seine eigene Taxilenkererfahrung ein milieugerechtes Bild dieses allgemein als freien und gemütlichen „Job" angesehenen Berufes zu zeichnen. Die Themenbereiche des Bandes: Die wirtschaftliche Lage der Taxifahrer – Der Funk – Tarife, Verdienst, Trinkgelder – Zur Interaktion zwischen Fahrgast und Taxifahrer.

A-1014 Wien, Dr. Karl Lueger-Ring 12, Tel. (0222) 63 87 35-0*

Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung

BEST COPY AVAILABLE

3. Jahrgang 1986 Heft 1

BEST COPY AVAILABLE

Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung

Im Auftrag des Forschungskollegiums des
Deutschen Instituts für Internationale
Pädagogische Forschung

herausgegeben
von

Hermann Avenarius, Hansgeorg Bartenwerfer,
Theodor Hanf, Bernhard Kraak, Wolfgang Mitter,
Hasso v. Recum, Rolf Vente

3. Jahrgang 1986 Heft 1

BÖHLAU VERLAG KÖLN WIEN

55/

Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung

Im Auftrag des Forschungskollegiums des
Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung
herausgegeben von

Prof. Dr. Hermann Avenarius, Prof. Dr. Hansgeorg Bartenwerfer,
Prof. Dr. Theodor Hanf, Prof. Dr. Bernhard Kraak,
Prof. Dr. Wolfgang Mitter, Prof. Dr. Hasso v. Recum,
Prof. Dr. Rolf Vente

Geschäftsführender Herausgeber:	Prof. Dr. Hasso v. Recum
Redaktion:	Dr. Rosemarie Klaus-Roeder
Anschrift von Herausgebern und Redaktion:	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung Schloßstraße 29-31, Postfach 90 02 80 D-6000 Frankfurt a.M. 90

Der Jahrgang umfaßt 2 Hefte (insgesamt ca. 320 Seiten).
Manuskripte und **Rezensionsexemplare** bitten wir, an die Redaktion zu richten.
Manuskripte sind, möglichst nach Anfrage, in satzfertigem Zustand, einseitig beschrieben zu übersenden. Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Haftung übernommen. Die Verfasser tragen für ihre Beiträge die Verantwortung. Eine Verpflichtung zur Aufnahme von Entgegnungen besteht nicht. – Die Auswahl der Arbeiten zur Rezension behält sich die Redaktion vor. Rücksendung unverlangt zugesandter Rezensionsexemplare kann nicht vorgenommen werden.
Autorenkorrekturen gehen, soweit sie mehr als 10% der Satzkosten eines Beitrags ausmachen, zu Lasten des Verfassers.
Sonderdrucke: Jeder Verfasser erhält kostenlos 20 Sonderdrucke seines Beitrags, weitere (höchstens 30) liefert der Verlag zum Preis von DM 0,15 je Seite. Sie sind vor Drucklegung zu bestellen.
Werbeanzeigen und Beilagen besorgt der Verlag (Niehler Straße 272-274, D-5000 Köln 60).

Die in dieser Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Übersetzung, Nachdruck – auch von Abbildungen –, Vervielfältigung auf photomechanischem oder ähnlichem Wege oder im Magnettonverfahren, Vortrag, Funk- und Fernsehsendung sowie Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen – auch auszugsweise – bleiben vorbehalten. Werden von einzelnen Beiträgen oder Teilen von ihnen einzelne Vervielfältigungsstücke im Rahmen des § 54 UrhG hergestellt und dienen diese gewerblichen Zwecken, ist die dafür nach Maßgabe des Gesamtvertrages zwischen der Inkassostelle für urheberrechtliche Vervielfältigungsgebühren GmbH, D-6000 Frankfurt a.M., Großer Hirschgraben 17-21, und dem Bundesverband der Deutschen Industrie e.V., D-5000 Köln, Habsburgerring 2-12, vom 15.7.1970 zu zahlende Vergütung an die Inkassostelle zu entrichten. Die Vervielfältigungen sind mit einem Vermerk über die Quelle und den Vervielfältiger zu versehen. Erfolgt die Entrichtung der Gebühren durch Wertmarken der Inkassostelle, so ist für jedes vervielfältigte Blatt eine Marke im Werte von DM 0,40 (bzw. DM 0,15) zu verwenden.

© Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung,
Schloßstraße 29-31, Postfach 90 02 80, D-6000 Frankfurt am Main 90

Satz und Druck: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

ISSN 0176 – 3806

Hinweis

Beginnend mit Heft 1, 1986 erscheint die "Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung" unter dem geänderten Titel "Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung". Damit soll zum Ausdruck gebracht werden, daß die Zeitschrift ihre internationale und interkulturelle Zielsetzung künftig noch verstärken möchte, insbesondere durch die vermehrte Publikation von Beiträgen ausländischer Autoren. Seit geraumer Zeit läßt sich die erfreuliche Tendenz beobachten, den internationalen wissenschaftlichen Diskurs und Austausch auf dem Gebiet der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Forschung zu intensivieren. Die Zeitschrift möchte dazu beitragen, diese Entwicklung weiter zu fördern. Am internationalen wissenschaftlichen Dialog sind die Herausgeber der Zeitschrift mit wesentlichen Teilen ihrer Arbeit beteiligt. Auch darauf soll mit der Titeländerung hingewiesen werden.

Hasso von Recum
Geschäftsführender Herausgeber

INHALT

I. BEITRÄGE

Erwin Stein:
Der Neuaufbau des hessischen Schulwesens nach 1945 — 1

Torsten Husén:
Moderne Psychologie und das deutsche Bildungswesen
– Rückblick auf eine internationale Arbeitstagung 1952 in Frankfurt am Main – — 17

Hermann Röhrs:
Walter Schultze und die Lehrerfortbildung in Hamburg — 31

Jörg Ziegenspeck:
Kurt Hahn und die internationale Kurzschulbewegung
– Ein Beitrag zum 100. Geburtstag des Reformpädagogen – — 41

Ulrich Karpen:
The Right to Education and the Equality Principle — 57

Manfred Bönsch:
Adaptiver Unterricht — 73

Ralf Vollbrecht:
Die biographische Methode in der erziehungswissenschaftlichen Forschung — 87

Soia A. Koester-Thoma:
Russisch im Vorschulalter in den nichtrussischen Unionsrepubliken — 107

860

II. REZENSIONEN 113-144

Heinz-Dietrich Ortlieb:
Die Zukunft unserer Vergangenheit.
Heinz-Dietrich Ortlieb:
Reform der Bildungsreform.
(Christoph Führ)

Ernst Engelberg:
Bismarck. Urpreuße und Reichsgründer.
(Christoph Führ)

Wolfgang Neugebauer:
Absolutistischer Staat und Schulwirklichkeit
in Brandenburg-Preußen.
(Christoph Führ)

Horst Schiffler, Horst Winkeler:
Tausend Jahre Schule.
Hans-Werner Prahl, Ingrid Schmidt-Harzbach:
Die Universität.
(Christoph Führ)

Deutsche Geschichte.
Band 1: Mittelalter. Von *Josef Fleckenstein, Horst Fuhrmann, Joachim Leuschner*.
Band 2: Frühe Neuzeit. Von *Bernd Moeller, Martin Heckel, Rudolf Vierhaus, Karl Otmar Freiherr von Aretin*
Band 3: 19. und 20. Jahrhundert. Von *Reinhard Rürup, Hans-Ulrich Wehler, Gerhard Schulz*.
(Christoph Führ)

Rolf Eilers (Hrsg.):
50 Jahre Johanna-Sebus-Schule.
(Christoph Führ)

Karl Knop:
Zur Geschichte der Lehrerbildung in Schleswig-Holstein.
(Christoph Führ)

861

Werner Abelshauser, Anselm Faust und *Dietmar Petzina* (Hrsg.):
Deutsche Sozialgeschichte 1914-1945.
(Christoph Führ)

Franz Kühnel:
Hans Schemm – Gauleiter und Kultusminister (1891-1935).
(Willi Feiten)

Harald Scholtz:
Erziehung und Unterricht unterm Hakenkreuz.
(Karoline Reifarth)

Harald Pühl und *Wolfgang Schmidbauer* (Hrsg.):
Supervision und Psychoanalyse.
(Ines Graudenz)

Heinz Mandl und *Günter L. Huber* (Hrsg.):
Emotion und Kognition.
(Rolf Kühn)

Gerhard Krauth:
Leben, Arbeit und Projekt.
(Ulrich Schäfer)

Rolf Derenbach:
Berufliche Eingliederung der nachwachsenden Generation in regionaler Sicht.
(Horst Weishaupt)

III. ANKÜNDIGUNGEN UND HINWEISE 145

ANSCHRIFTEN DER AUTOREN 152

MITTEILUNGEN DER GESELLSCHAFT ZUR FÖRDERUNG PÄDAGOGISCHER FORSCHUNG (GFPF)

862

I. BEITRÄGE

Erwin Stein

Der Neuaufbau des hessischen Schulwesens nach 1945*

Zusammenfassung:

Der Autor schildert den Neuaufbau des hessischen Schulwesens in der Nachkriegszeit vor dem politischen und gesellschaftlichen Hintergrund dieser Jahre aus der Sicht unmittelbarer persönlicher Erfahrung und gestaltender Mitwirkung. Nachgezeichnet wird der Weg von der Schaffung der verfassungsrechtlichen Grundlagen für eine neue erzieherische und schulische Ordnung in Hessen zu den Bemühungen um die Verwirklichung der verfassungsrechtlich festgelegten Aufgaben. Die Zeit der Neubesinnung und des pädagogischen Aufbruchs nach dem Krieg führte nicht zu einer grundlegenden Strukturreform des hessischen Schulwesens, obwohl alle notwendigen Gesetzesentwürfe vorlagen. Ein früher Reformentwurf für eine differenzierte Einheitsschule, der die Notwendigkeit einer einheitlichen Bildung für alle betonte und die Förderstufe und die Gesamtschule schon im Keim enthielt, wurde nicht verwirklicht.

Summary:

The author describes the new construction of the Hessian school system after the war against the political and societal background of those years from the perspective of direct personal experience and constructive involvement. The way from the creation of the legal constitutional basis for a new educational and school structure in Hesse to the endeavours for realizing the tasks laid down in constitutional law is shown. The period of new considerations and of the new educational start after the war did not lead to a basic structural reform of the Hessian school system, although all the necessary draft bills had been prepared. A reform proposal for a differentiated unified school type, which stressed the necessity for uniform education for all containing the seed of the orientation stage and the comprehensive school, was not put into effect.

* Prof. Dr. Erwin Stein war von 1947 bis 1951 Hessischer Kultus- und Justizminister.

Die Zeit des Zusammenbruchs des Deutschen Reiches im Jahre 1945 ist vielen Deutschen entrückt. Teils ist sie vergessen, teils verdrängt; meist wird sie als die Stunde Null charakterisiert. Aber für die deutsche Geschichte ist das Jahr 1945 nicht die Stunde Null. Denn wir leben nicht geschichtslos, sondern stehen im Zusammenhang mit unserer ganzen Geschichte in ihren dunklen und hellen Seiten, denen wir nicht entrinnen können. Diese Zeit nach 1945 ist eine tragische Paradoxie der Geschichte für jeden von uns: Vernichtung Deutschlands als eines politischen Körpers und Erlösung von einer Gewaltherrschaft. Von den einen resigniert als Ende gedeutet und ratlos als politische und geistige Trümmerlandschaft erlebt, von den anderen pathetisch als Gnade angenommen oder mit Zögern als Chance zur Wandlung und Neubesinnung erfahren. Gekennzeichnet war die damalige Trümmerlandschaft von materieller Not und Elend, von zerstörten Städten und Obdachlosigkeit, von Währungsverfall und Demontagen, von Heimatlosen, Flüchtlingen, Vertriebenen, von Orientierungs- und Identitätsverlust, aber auch vom Drang nach wiederaufzubauender bürgerlicher Existenz und Sicherheit und vom Bedürfnis nach kreativer Freiheit bis zu neu ordnender Autorität als Folge der totalitären Diktatur.

Am 5. Juni 1945 hatten die Alliierten die oberste Regierungsgewalt in Deutschland übernommen und das Deutsche Reich in vier Besatzungszonen aufgeteilt. In den hessischen Landesteilen war die amerikanische Militärregierung die oberste Autorität. Ihr Hauptziel war, das politische und geistige Denken und Leben der Deutschen im freiheitlichen demokratischen Sinn umzuformen und umzubilden und gleichzeitig das Wiederaufleben des Nationalsozialismus und des Militarismus zu verhindern, die das deutsche Volk verblendet hatten. Alle diese Umstände trugen dazu bei, daß sich das kulturelle Leben nach 1945 nur langsam entfaltete und das Schulwesen sich nur allmählich entwickeln konnte. Schulen und Universitäten waren bis zum Spätherbst 1945 geschlossen. Von den Lehrern an hessischen Schulen waren fast 50% wegen ihrer Zugehörigkeit zur NSDAP entlassen worden. Viele waren noch in Kriegsgefangenschaft oder galten als vermißt. 65% der Schulbuchbestände waren für eine Erziehung im demokratischen Sinn unbrauchbar; sie propagierten die nationalsozialistische Ideologie. Vertrauenswürdige deutsche Pädagogen wurden Mitte des Jahres 1945 von der amerikanischen Militärregierung mit der Neufassung von Schulbüchern beauftragt. Bis zum Juni 1946 legten sie 1366 Manuskripte vor; nicht weniger als 392 wurden aber zurückgewiesen, 163 mußten geändert oder ergänzt werden. Aus Mangel an Papier konnten nur wenige Bücher gedruckt werden. Erst

86Ad

1948 konnte dank einer finanziellen Beihilfe des amerikanischen Kongresses genügend Papier besorgt werden, um die notwendigen Schulbücher anzuschaffen. In den Großstädten waren im Krieg viele Schulgebäude zerstört oder schwer beschädigt worden. Auch waren Schulen nach Kriegsende von der Militärregierung beschlagnahmt oder dienten Flüchtlingen als Notquartiere.

Stellvertretend für diese Situation mögen die Verhältnisse in Gießen sein. Mit einer einzigen Ausnahme waren alle Schulleiter der Volks- und Berufsschulen Mitglieder der NSDAP; sie wurden vom Dienst suspendiert. Im übrigen wurden 166 Lehrer vom weiteren Schuldienst ausgeschlossen. Soweit die Lehrpersonen aller Schularten nicht belastet waren, wurden diese – es waren 166 an der Zahl – in einem Lehrgang im August 1945 für ihre neuen Aufgaben in den Schulen vorbereitet. Am 1. Oktober 1945 konnte der Unterricht in den Schulen der Stadt Gießen wieder aufgenommen werden; im Landkreis Gießen dagegen nur in 37 Gemeinden von 84 Gemeinden, weil hier der Lehrermangel noch größer war als in der Stadt. Schnell ausgebildete Schulhelfer ergänzten die Lehrerschaft. Damals also ein großer Lehrermangel, dagegen heute nach offiziellen Angaben 8.600 arbeitslose Lehrer in Hessen, nach den Schätzungen der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft sogar 12.000. Damals konnte ein normaler Unterricht erst Ende des Jahres 1946 stattfinden. Dank für diesen schnellen Wiederaufbau im Schulwesen der Stadt und des Kreises gebührt vor allem dem Stadtrat Adam Scheuerer, der schon am 19. Mai 1945 von der amerikanischen Militärregierung zum Schulrat ernannt worden war.

Die Verantwortung für den Neuaufbau des hessischen Schulwesens[1] lag zunächst bei der amerikanischen Militärregierung allein, dann in einem Zusammenwirken der Militärregierung mit der durch die Proklamation Nr. 2 vom 19. September 1945 gebildeten Landesregierung von Großhessen und schließlich bei den aufgrund der Verfassung des Landes Hessen gebildeten Landesregierungen, insbesondere dem Kultusminister und dem Hessischen Landtag.

Das politisch-pädagogische Prinzip der Militärregierung im Erziehungs- und Schulwesen war, das Wiederaufleben des Nationalsozialismus und des Militarismus zu verhindern und die neue Erziehung im demokratischen Sinne umzugestalten. Sein missionarischer Charakter spiegelt sich wider in dem Ausdruck Reeducation, auf deutsch: Umerziehung. Diese Maßnahmen waren in den USA schlecht vorbereitet worden und nicht frei von Widersprüchen. Die Umerziehung umfaßte damals eine Reihe von Vorstellungen, die mit der Kriegspo-

866

litik der USA verbunden und sehr umstritten waren. Die einen forderten eine Resozialisation des deutschen Volkes und begründeten sie mit der deutschen Kollektivschuld. Roosevelt trat dieser These entgegen. Er bekannte sich zu den Freiheiten der Atlantik-Charta vom 14. August 1945. Die anderen – vor allem der US-Finanzminister Morgenthau – forderten die Agrarisierung des besiegten Deutschlands, seine Entindustrialisierung und die Zwangserziehung der Kinder nazistischer Familien. R.M. Hutchins, der Präsident der amerikanischen Universität von Chicago, und James B. Conant, der Präsident der Harvard-Universität, widersprachen den auf totale Umerziehung gerichteten Bestrebungen und der Übertragung bestimmter Erziehungstheorien, vor allem John Deweyscher Prägung. So kam es, daß die Erziehungsoffiziere der Militärregierung mangels genauer Instruktionen und Anweisungen weitgehend freie Hand bei der Reeducation hatten, von sich aus Befehle erteilten, Lehrer prüften, Erziehung und Unterricht bestimmten, sie überwachten und kontrollierten. Wenn auch am 14. August 1945 den deutschen Amtsstellen in der amerikanischen Besatzungszone die Verantwortung für das deutsche Schulwesen übertragen wurde, so blieb der politische Einfluß der Militärregierung vorerst infolge der Überwachungs- und Genehmigungsvorbehalte sehr stark.

Dies änderte sich erst ein Jahr später, als die Militärregierung die Reformvorschläge und organisatorischen Ratschläge der von der amerikanischen Regierung eingesetzten sog. Zook-Kommission vom 20. September 1946 im Grundsatz übernahm und ihre Politik danach bestimmte. Dieser Zook-Report ist Ausdruck der Anhänger des amerikanischen Progressismus in der Form des Pragmatismus und Relativismus. Er setzte sich zum Ziel, Schule und Gesellschaft in Wechselwirkung umzugestalten und schlug gleichzeitig vor, den deutschen Stellen weitgehende Vollmachten einzuräumen sowie die Möglichkeit, internationale Zusammenarbeit zu schaffen. Trotz aller Einwendungen ist dieser Report ein neues Programm, das anstelle der Reeducation, der Umerziehung, die Reorientation, die Umorientierung durch Kooperation, Beistand, Rat, finanzielle Hilfen und verständnisvolle Kontrolle vorbereitete – aus der Erkenntnis, daß echte Demokratie nicht verordnet oder auferlegt werden kann. Dem gab General Clay am 6. November 1947 Ausdruck in Stuttgart vor den Direktoren der Ländermilitärregierungen: "In dem Maße, in dem Deutschland unabhängig wird, wächst die Abneigung der Deutschen, Anordnungen der Militärregierung entgegenzunehmen." Der US-Hochkommissar John McCloy war Repräsentant dieser auf Reorientation gerichteten Politik, die auch im Zusammenhang mit dem Zerfall der Kriegsallianz und der sich verstärkenden Gegensätzlichkeit zwischen den Super-

mächten der USA und der Sowjetunion sowie der Berliner Blockade von 1948/49 steht.

Schließlich wurden die Erziehungsgrundsätze in der Kontrollratsdirektive Nr. 54 vom 25. Juni 1947 zusammengefaßt und die im Titel 8 der Anweisungen der Militärregierung enthaltenen Kontrollbefugnisse aufgehoben. Kernpunkte der für alle vier Besatzungszonen geltenden Kontrollratsdirektive waren: Reform der Schulorganisation durch eine einheitliche Schule in zwei aufeinanderfolgenden Stufen der Ausbildung, nicht ein sich überschneidender vertikaler ständisch-elitärer Aufbau, Schaffung gleicher Bildung für alle, Unentgeltlichkeit des Unterrichts und der Lernmittel, Verlängerung der Schulpflicht, Demokratisierung des Unterrichts und des Schullebens, einheitliche Lehrerausbildung in einer Universität oder einer Pädagogischen Hochschule mit Universitätsrang.

Der hier skizzierten Vorstellungen und Absichten, Beschränkungen und Vorbehalte der amerikanischen Militärregierung und nicht zuletzt der wirtschaftlichen und sozialen Notlage der Zeit nach dem Zusammenbruch muß man sich bewußt sein, wenn man die Reformansätze auf dem Gebiet des Schul- und Erziehungswesens in Hessen oder in den anderen Ländern der amerikanischen Besatzungszone richtig verstehen will.

Nach der Aufnahme ihrer Arbeit im Jahre 1945 griff die Oberste Schulbehörde, der Hessische Kultusminister, zunächst auf die Traditionen der Weimarer Republik zurück. Die überkommenen Schulgesetze galten grundsätzlich, abgesehen von den NS-Zusätzen und -Änderungen, fort. Die höheren Schulen sollten wieder mit den Inhalten aus der Weimarer Republik ihren Platz einnehmen. Die "Häresie der letzten Jahre" von 1933 bis 1945 sollte überwunden werden. Eine Vereinheitlichung des Schulwesens im Sinne einer Einheitsschule war zunächst nicht beabsichtigt.

Der erste hessische von der Militärregierung eingesetzte Kultusminister Prof. Franz Böhm bekleidete um die Jahreswende 1945/46 nur dreieinhalb Monate sein Amt. Da er bald nach seinem Amtsantritt als "reaktionär und konservativ" galt, erklärte er seinen Rücktritt, um das Verhältnis zwischen Besatzungsmacht und Landesregierung nicht zu belasten. Sein Nachfolger Franz Schramm, Oberstudiendirektor aus Geisenheim, wurde am 19. April 1946 berufen, schied aber schon am 5. Januar 1947 mit der Wahl der ersten parlamentarischen Regierung des Landes Hessen aus. In den Fragen der Schulorganisation sprach Schramm sich für einen stark gegliederten Aufbau des Schulwesens aus. Dabei war ihm an einer Durchlässigkeit der Schultypen sehr gelegen. Im Vordergrund stand das Prinzip der Auslese. Er

867

betonte die Einheit und die Ganzheit der deutschen Schule. Sein Plan einer Einheitsschule war aber im Gegensatz zu den amerikanischen Vorstellungen, vor allem dem Zook-Report, stark differenziert und streng christlich orientiert. Sein Leitspruch für die Schule war "Deo et patriae": für die Militärregierung ebenso überraschend wie schockierend, für den gläubigen Christen Franz Schramm aber Ausdruck des Geistes, aus dem er lebte: die christlich abendländische Tradition und die Weimarer Republik.

Die Entwürfe konnten nur Ansätze bleiben. Die Zeit war zu kurz für grundlegende Änderungen. Im wesentlichen war der Aufbau in der Trümmerzeit ein Rückgriff auf das bewährte Alte; ja, es mußte so sein, weil er Orientierung bot und eine gewisse Identität mit der westeuropäischen Kultur schuf. Änderungen begannen sich um die Jahreswende 1946 abzuzeichnen. Begonnen hatten sie mit der Zulassung der politischen Parteien, die ihre Schulpolitik artikulierten, und den Konzeptionen der Kirchen über die Reform des Bildungswesens.

Einen wesentlichen Einschnitt in diese Zufallsentwicklung, die ihren Grund in der Notlage der Zeit und der Suche nach neuen Formen hat, bedeutet die Anordnung der Militärregierung, im Land Groß-Hessen am 30. Juni 1946 eine verfassungsberatende Landesversammlung durch das Volk zu wählen mit der Aufgabe, eine Verfassung zu schaffen. Zuvor waren schon im Januar und April 1946 in den hessischen Gemeinden Selbstverwaltungsgremien gewählt worden. Nachdem die Landesversammlung einen Verfassungsentwurf Ende Oktober 1946 vorgelegt hatte und dieser von der Militärregierung genehmigt worden war, stimmte die hessische Bevölkerung mit 76,8% der gültigen Stimmen am 1. Dezember 1946 diesem Entwurf im Wege des Volksentscheids zu. Der fünfte Abschnitt des Ersten Hauptteils dieser Verfassung ist die Magna Charta des hessischen Erziehungs- und Schulwesens. Sie ist Ausdruck der neuen erzieherischen und schulischen Ordnung im Lande Hessen. Darin umschreibt Artikel 56 das Erziehungsziel als Erziehung zum mündigen Menschen oder zur sozialgerichteten Persönlichkeit mit den Worten: "Ziel der Erziehung ist, den jungen Menschen zur sittlichen Persönlichkeit zu bilden, berufliche Tüchtigkeit und die politische Verantwortung vorzubereiten zum selbständigen und verantwortlichen Dienst am Volk und der Menschheit durch Ehrfurcht und Nächstenliebe, Achtung und Duldsamkeit, Rechtlichkeit und Wahrhaftigkeit." Als Mittel der Erziehung nennt die Hessische Verfassung drei Paare: Ehrfurcht und Nächstenliebe, Achtung und Duldsamkeit, Rechtlichkeit und Wahrhaftigkeit.

868

Hier zeigt sich, wie die auf christlicher Grundlage beruhenden und die humanistischen Erziehungsziele ineinander übergehen.

In Konsequenz dieser Grundhaltung wurden die hessischen Schulen in der Verfassung als Gemeinschaftsschulen auf der Grundlage der christlichen und humanitären Tradition bestimmt. Der Hessische Staatsgerichtshof hat zwar in seinem Urteil vom 27. Oktober 1965 die christliche Prägung der hessischen Gemeinschaftsschule verneint; jedoch zu Unrecht. Als Reaktion auf dieses Urteil und zur Behebung von Zweifeln hat der Hessische Landtag in seinem von den Fraktionen der SPD und der GDP/BHE gefaßten Beschluß vom 30. Juni 1966 ausdrücklich den christlichen Charakter der Gemeinschaftsschule anerkannt. Das Bundesverfassungsgericht hat in seinen Urteilen vom 17. Dezember 1975 diese Auffassung bestätigt, schließlich hat das Hessische Schulverwaltungsgesetz vom 4. April 1978 ausdrücklich die hessische Schule als Gemeinschaftsschule christlicher Prägung festgelegt.

Die Hessische Verfassung erklärt das Schulwesen zwar zur Sache des Staates – sie geht damit von einer einheitlichen Bildungspolitik des Staates aus –, lehnt aber ein staatliches Erziehungsmonopol ab. Das ergibt sich aus dem Recht der Eltern auf Erziehung ihrer Kinder, der Anerkennung der Privatschulfreiheit, der Garantie des konfessionellen Religionsunterrichts, der Glaubens-, Gewissens- und Bekenntnisfreiheit von Eltern und Schülern sowie dem Selbstverwaltungsrecht der Gemeinden und Gemeindeverbände. Die überkommene allgemeine Schulpflicht wird bestätigt.

Die Hessische Verfassung beschränkt aber das Schulwesen nicht auf eine Dreigliederung und schließt eine Garantie des Fortbestehens der überkommenen Schulformen und der herkömmlichen Gliederung des Bildungswesens aus. In Artikel 156 Abs. 2 Satz 3 ist die Umgestaltung der Bildungsgänge und damit eine Reform des Schulwesens ausdrücklich zugestanden. Diese Ansicht hat der Hessische Staatsgerichtshof in seinem Urteil vom 30. Dezember 1981 – PST 880 – und vom 25. November 1982 – PST 929 – auch bestätigt. Darin stellt er fest, daß der hessische Verfassungsgeber davon abgesehen hat, ein bestimmtes Schulsystem institutionell zu garantieren.

Bahnbrechend für das Verhältnis von Staat und Eltern war die Anerkennung des Rechtes der Erziehungsberechtigten, die Gestaltung des Unterrichtswesens – nicht des Schulwesens – grundsätzlich mitzubestimmen. Im übrigen stehen das elterliche Erziehungsrecht und das staatliche Erziehungsrecht im Bereich der Schule selbständig nebeneinander und befinden sich nicht in einem Über- oder Unterordnungsverhältnis, so daß Staat und Eltern auf ein Zusammenwirken angewiesen sind. Zwar gehört nach der Rechtsprechung des Hessi-

869

schen Staatsgerichtshofs zum elterlichen Erziehungsrecht (Urteil vom 4. April 1984 – PST 1002 -) auch das Recht, zwischen den vom Staat zur Verfügung gestellten Schulen frei wählen zu können. Dieses Auswahlrecht wird aber, wie der Staatsgerichtshof ausdrücklich feststellt, durch die Einführung der obligatorischen Förderstufe nicht beseitigt, sondern erst zwei Jahre später eingeräumt. Dadurch wird nach Ansicht des Staatsgerichtshofes nicht verfassungswidrig in die Substanz des Auswahlrechtes eingegriffen. Die Frage nach der freien Schulwahl in der Förderstufe, über die nach der sog. Volksklage der Hessische Staatsgerichtshof entscheiden soll, ist damit bereits beantwortet. Ebenso neuartig war die Einführung der Unterrichtsgeld- und Lernmittelfreiheit in allen öffentlichen Schulen und Hochschulen des Landes als verfassungsrechtliche Garantie der gleichen Bildungsmöglichkeit für alle, um die Berufs- und Lebenschancen gleichmäßig zu verteilen. Jeder sollte dadurch nach dem Grad seiner Leistungsfähigkeit zu einer bestmöglichen Leistung für sich und für die Gesellschaft geführt werden. Dies bedeutet also nicht mathematische, sondern proportionale Gleichheit, die eine differenzierte Förderung je nach der Eignung einschließt.

Damit war die verfassungsrechtliche Grundlage für den Aufbau des hessischen Schulwesens gelegt. Das Grundgesetz vom 23. Mai 1949 hat einige wenige ergänzende Vorschriften hinzugefügt, die aber in der Tendenz und in der Grundhaltung von der Hessischen Verfassung nicht abweichen. Aufgabe der ersten freigewählten Landesregierung war es nun, diese verfassungsrechtlich festgelegten Prinzipien auszuführen. Nach meiner Wahl zum Kultusminister des Landes Hessen am 7. Januar 1947 fiel es mir zu, für vier Jahre diese Aufgabe zu bewältigen. Das war in einer Zeit, in der die Souveränität des Landes Hessen noch beschränkt war, nicht einfach. Zugute kam mir, daß mit dem immer stärker werdenden Gegensatz zwischen den USA und der UdSSR, der Gründung der Bizone und der NATO der deutsche Einfluß zunahm. Die Vorbehalte der Militärregierung in bezug auf das Erziehungs- und Bildungswesen fielen mit dem Besatzungsstatut vom 12. Mai 1949, das am 21. September 1949 in Kraft trat, weg. Mein Verhältnis zu der Militärregierung war loyal. Die Grundlage waren Vertrauen und Achtung. Ich gab keine bildungspolitische Positionen auf, die ich für unverzichtbar hielt. Unzumutbare Forderungen lehnte ich unter Hinweis auf die von der Militärregierung genehmigte Hessische Verfassung ab. Meinungsverschiedenheiten konnten dank der verständnisvollen Haltung der Erziehungsoffiziere und meines flexiblen Verhandelns in der Regel beseitigt werden. Während meiner Amtszeit ereignete sich nur eine ernsthafte Auseinandersetzung. Am

870

9. August 1948 hatte die Militärregierung der Hessischen Landesregierung den militärischen Befehl erteilt, zu Beginn des nächsten Schuljahres – das war Herbst 1948 – die sechsjährige Grundschule einzuführen. Ich weigerte mich, den Befehl auszuführen und widersprach mit dem Hinweis, die Einführung einer sechsjährigen Grundschule mittels eines militärischen Befehls sei undemokratisch; eine derartige Veränderung müsse auf einer Willensentscheidung des Landtags beruhen, wenn sie im Volk Zustimmung finden sollte. Mit Zustimmung des Kabinetts verlegte ich, um Zeit zu gewinnen, den Beginn des nächsten Schuljahres auf Ostern 1949. Darüber murrten die Schüler. Als Grund für die Verlegung gab ich die schlechten Leistungen der Schüler infolge Ausfalls des Unterrichts in der Kriegszeit an. Mehr konnte ich damals nicht sagen. Im Verhandlungswege erreichte ich die Rücknahme des militärischen Befehls, indem ich mich bereit erklärte, die Lehrpläne für das 5. und 6. Schuljahr in allen Schulen anzugleichen. Dadurch erübrigten sich schulorganisatorische Änderungen. Diese Angleichung, das darf man wohl sagen, war ein Vorläufer der in Hessen erst 1969 eingeführten obligatorischen Förderstufe.

Dank der Unterstützung meiner Mitarbeiter, vor allem des Landesschulbeirates, dem 220 hessische Lehrer angehörten, gelang es, Schulpläne zu entwickeln. Grundlage meiner Reformvorschläge waren die Hessische Verfassung und die deutsche, im abendländischen Kulturkreis verwurzelte Bildungstradition. Die Erneuerung, so war meine Meinung, könne nur aus neuem Geiste kommen, der nicht lediglich eine Reaktion auf die vorangegangene Zeit sein könne, sondern auch mit der Überlieferung brechen müsse, soweit sie erstarrt, mechanisch und verstaubt sei. Ein Zurück könne es nicht mehr geben. Denn Überkommenes wird unserem Denken im gleichen Maße fragwürdig wie Fortschrittsgläubigkeit. Das Gestern ist nicht wiederholbar, aber das Morgen kann auch nicht eine verbesserte Form des Heute sein. Und von selbst wendet sich nicht alles zum Guten. Man muß etwas dafür tun. Bildung und Erziehung ist Vorwegnahme einer neuen Gesellschaft.

Schon wenige Monate später nach meinem Amtsantritt am 31. März 1947 legte ich einen Bericht über die allgemeinen Erziehungsziele in den hessischen Schulen vor, in dem unter Betonung der kulturellen Eigenständigkeit aus politischen Gründen nur kurz auf die amerikanischen Bildungsvorstellungen eingegangen wird. Sodann habe ich in vier Dokumenten meine Reformideen niedergelegt. Es sind:

1. mein Bericht an die amerikanische Militärregierung über die Pläne zur Erneuerung des Schulwesens im Lande Hessen vom 26. September 1947,[2]

871

2. mein im Oktober 1947 erschiener Aufsatz "Die neue Schule",[3]
3. meine Rede über "Die Neue Erziehung" in der Paulskirche am 21. Mai 1948[4] und schließlich
4. mein Gesetzentwurf über den Aufbau des Schulwesens nebst ausführlicher Begründung vom 27. Oktober 1948.[5]

Es würde zu weit führen, wenn ich meine Vorstellungen im einzelnen darlegen würde. Deshalb beschränke ich mich auf einige Grundsätze der Erneuerung des Schulwesens, die ich diesen Dokumenten entnehme.

Das von mir vorgeschlagene Schulsystem sucht eine lebendige Spannung herzustellen zwischen den beiden Polen der Humanität, indem es gleicherweise gelten läßt
sowohl das subjektive Recht jedes Menschen auf höchstmögliche Entwicklung in seiner persönlichen Eigenart
als auch die objektiven Ansprüche der Kultur, worin die Rücksicht auf die geschichtlichen Werte, die Bedürfnisse der Gegenwart, die Anforderungen der Wissenschaft und die Normen des demokratischen Lebens eingeschlossen sind.

Die Einheit des Erziehungswesens will mein Schulplan bewirken durch die in Zweige gegliederte Einheitsschule mit elastischem Aufbau, der die sechsjährige gegliederte Grundstufe mit der Mittelstufe und der Gymnasialen Oberstufe durch Übergangsmöglichkeiten verbindet. Mir erschien die Diskussion der Frage, ob die vierjährige Grundstufe der sechsjährigen vorzuziehen sei, durch politische, standesgemäße und traditionelle Momente getrübt. Bei rechter Gestaltung des Unterrichts und des Schullebens sowie aus entwicklungspsychologischen Gründen sei einer differenzierten sechsjährigen Grundstufe der Vorrang zu geben. Außerdem würden hierdurch der gemeinsame soziale Erfahrungsaustausch vergrößert und die demokratische Lebensqualität verstärkt. Übrigens ist die sechsjährige Grundschule auch Bestandteil des Schulwesens in England, Frankreich, Holland, Dänemark, Schweden, den USA und in vielen schweizerischen Kantonen.

Durch diese elastische Gestaltung bewahrt die in Zweige gegliederte Einheitsschule von früh an die verschiedenen Zweige vor selbständiger Absonderung und verhindert Überschneidungen. Damit wird der Bruch zwischen dem Volksschulsystem und dem System der höheren Schulen beseitigt und ein einheitliches Schulsystem aufgebaut. Da dieser Vorschlag die einförmige, nicht differenzierte Einheitsschule ablehnt, fand er Kritik seitens der amerikanischen Militärregierung.

872

Der einheitliche Erziehungsgeist bestimmt sich aus einem verpflichtenden Menschenbild. Es ist die in ihrem Gewissen an Gott gebundene freie Persönlichkeit, die sich selbstverantwortlich in den Dienst von Volk und Menschheit einordnet. Freilich wird dies alles nur fruchtbar werden, wenn Erziehung und Unterricht im gesamten Schulwesen sich von aller Erstarrung befreien und in einem wahrhaft modernen Sinne von innen her erneuern. Dies gilt für Inhalt und Form, Gegenstände und Methoden und ganz besonders für den Geist und die Haltung von Lehrern und Schülern. Vor allem bedarf auch die Idee des christlichen Humanismus durch die Hinwendung zum sozialen Leben des Volkes jener gründlichen und weitherzigen Verlebendigung, die Menschen unserer Zeit wirklich zu ergreifen und zu formen vermag. Diesen Gedanken bringt die Hessische Verfassung auch in Artikel 56 zum Ausdruck. Die Absätze 3 und 5 lauten:

"(3) Grundsatz eines jeden Unterrichts muß die Duldsamkeit sein. Der Lehrer hat in jedem Fach auf die religiösen und weltanschaulichen Empfindungen aller Schüler Rücksicht zu nehmen und die religiösen und weltanschaulichen Auffassungen sachlich darzulegen.

(5) Der Geschichtsunterricht muß auf getreue, unverfälschte Darstellung der Vergangenheit gerichtet sein. Dabei sind in den Vordergrund zu stellen die großen Wohltäter der Menschheit, die Entwicklung von Staat, Wirtschaft, Zivilisation und Kultur, nicht aber Feldherren, Kriege und Schlachten. Nicht zu dulden sind Auffassungen, welche die Grundlagen des demokratischen Staates gefährden."

Wenn das Ziel darin liegt, so führt mein Schulplan weiter aus, eine einheitliche, in sich gegliederte Schule aufzubauen, dann kann der Weg nur über eine neue Lehrerausbildung führen. Die neue Schule ist nur über einen neuen Lehrerstand zu verwirklichen. So kommt es vor allem darauf an, den wahren Lehrer zu finden. Erziehung und Unterricht bleibt eine Kunst; noch so ausgeklügelte Techniken vermögen den Menschenbildner, als den Pestalozzi den Lehrer bezeichnet, nicht zu schaffen. Da dafür die Bildungsarbeit einer einheitlichen, in sich gegliederten Schule die beste Bedingung ist, setzt auch die Lehrerbildung bestmögliche allgemeine Bildung, eine wissenschaftlich einwandfreie Fachbildung und eine gründliche Berufsbildung voraus. Grundsätzlich ist die Lehrerbildung Hochschulbildung.

Mein Plan sah also eine differenzierte Einheitsschule vor, wie sie schon das Ziel der Frankfurter Nationalversammlung von 1848 und der Weimarer Reichsverfassung war. In ihr waren der horizontale mit dem vertikalen Aufbau und die Prinzipien der Auslese und der Förderung einander zugeordnet. Er betonte die Notwendigkeit einer einheitlichen Bildung für alle und den Zusammenhang der Bildungsgänge. Insofern ist er an Wilhelm von Humboldt orientiert, in dessen

873

Schulplan alles ineinandergreift und zusammengehörig ist, so daß "keiner Stufe eine Abweichung von dem allgemeinen, wesentlichen Charakter des Ganzen gestattet ist". Er ist also nicht das Muster der amerikanischen High School und hält sich auch nicht streng an die Kontrollratsdirektive Nr. 54. Die in dem Plan vertretene personalistische Grundauffassung verhinderte, nivellierende Reformansätze zu übernehmen. Der Plan erkannte die verschiedene Leistungfähigkeit an und war bestrebt, Gegensätze zwischen den Schulen auszugleichen. Den Schulzweigen liegt aber ein einheitliches Bildungsideal zugrunde.

In einem demokratischen Staat ist der Weg, an dessen Ende das Gesetz steht, mühselig und langwierig. So wurde ein Teil der vorgelegten Gesetzesentwürfe vom Hessischen Landtag verabschiedet; dazu gehörte nicht das Schulaufbaugesetz. Nebenbei gesagt, im Lande Hessen kam ein Schulgesetz, wenn man von dem reinen Organisationsgesetz von 1953 über die Schulverwaltung absieht, erst 1961 unter der SPD-Regierung Zinn zustande; später wurde es 1969 und 1978 grundlegend novelliert. Lediglich die Einführung der Realschule als Bindeglied zwischen der Volks- und der Höheren Schule konnte 1950 verwirklicht werden.

Diese Erkenntnis und die Einsicht, daß nur eine geistige und sittliche Neuordnung aus der 1945 über uns hereingebrochenen Krise herausführen kann, waren für mich der Grund, die innere Erziehungs- und Bildungsreform, die einer gesetzlichen Regelung nicht bedurfte, vordringlich durchzuführen. Nur einige, besonders wichtige Erlasse mögen als Ausdruck dieser Haltung dienen: Die Richtlinien für den politischen Unterricht[6]; dabei war dieser Begriff mit Absicht gewählt, um ihn von der blassen Staatsbürgerkunde oder der idyllischen Gemeinschaftskunde zu unterscheiden und so die weltfremde Haltung früherer Zeit herauszufordern. Die Richtlinien für den Geschichtsunterricht[7], den die Hessische Verfassung mit Recht auf eine neue Grundlage gestellt wissen wollte, der Erlaß über die Wiedereinführung des Schulgebets in den hessischen Gemeinschaftsschulen[8] sind hier ebenfalls zu erwähnen. Der Erlaß über das Schulgebet wurde bekanntlich vom Hessischen Staatsgerichtshof 1965 mit der Hessischen Verfassung für unvereinbar erklärt, jedoch in den Jahren 1975 und 1979 vom Bundesverfassungsgericht für verfassungsmäßig angesehen. Schließlich ist die erstmalige Einführung des Religionsunterrichts in Berufsschulen[9] zu nennen. Dieser Erlaß löste eine heftige Debatte im Landtag aus. Die Einführung blieb aber aufrechterhalten. Bestimmend waren auch die Erlasse über die demokratischen Formen des Schullebens[10], über die Elternbeiräte[11] und die Schülermitverwaltung[12].

874

Angesichts dieser Vorgaben ist die Frage nicht unberechtigt, warum es damals in der Zeit der Neubesinnung und des pädagogischen Frühlings nicht zu einer gesetzlichen Neurorientierung des Schulwesens gekommen sei, obwohl alle notwendigen Gesetzesentwürfe vorlagen. Die öffentliche Diskussion hatte zwar zu einer Art geistiger Bewegung geführt. Mein Entwurf, der die Förderstufe und die Gesamtschule schon im Keim enthielt, wurde von den Lehrern und den Eltern grundsätzlich begrüßt. In der anfangs aufgeschlossenen CDU setzten sich mehr und mehr jedoch konservative Tendenzen durch. Die FDP war infolge ihrer beiden Flügel uneinheitlich. Im weiteren Verlauf sammelten sich die Vertreter des herkömmlichen Schulwesens, vor allem der Philologenverband, der Schreckgespenster an die Wand malte und in bewegte Klagen ausbrach. Die Katholische Kirche, deren Interesse vorrangig der Bekenntnisschule galt, lehnte jegliche Änderung der frühen Trennung der Bildungswege ab und sah in der Reform eine geistige Demontage. Dagegen stimmte die Evangelische Kirche der Ansicht zu, daß die Schulen untereinander fast völlig isoliert seien und eine stärkere Verzahnung der Schulen geboten sei. Sie erhob auch keine Bedenken gegen die sechsjährige Grundschule. In Kreisen der Unternehmerschaft befürchtete man dagegen, daß Änderungen des Schulsystems auch Änderungen im sozialen Gefüge der Bevölkerung zur Folge hätten. Die SPD und die Gewerkschaften konnten sich trotz allgemeiner Zustimmung nicht zu einer kämpferischen Haltung durchringen. So war im Spiel auch mangelndes Engagement der politischen Parteien, die sich an eine Reform von Haupt und Gliedern nicht wagten. Hinzu kam die Sorge, die SPD/CDU-Koalition könnte über diesem Reformwerk zerbrechen.

Erst nach 30 Jahren konnte ich Blütenträume reifen sehen, mag heute auch die eine oder andere Frucht von bitterem Geschmack sein. In dieser Zeit – es war im Jahre 1978 – war es mir auch vergönnt, dabei mitzuwirken, die zerstrittenen Schulpolitiker auf einen Grundkonsens für die Curricula zu verpflichten, indem ich auf die Bitte des Hessischen Kultusministers Hans Krollmann eine "Allgemeine Grundlegung der Hessischen Rahmenrichtlinien" verfaßte, die allgemeine konsensfähige und den Schulfrieden fördernde Grundsätze für den Unterricht in den hessischen Schulen enthält. Im Jahre 1981 folgte dann meine Einführung in die Gesellschaftslehre als fächerübergreifender Unterricht von Geschichte, Gemeinschaftskunde und Geographie in den hessischen Schulen.

Die Geschichte des Neuaufbaus des hessischen Schulwesens nach 1949, die ich hier kurz skizziert habe, würde zu einem Vergleich mit

875

der gegenwärtigen Lage des Bildungswesens geradezu herausfordern, wenn die Zeit es erlaubte. Denn heute ist das Bildungswesen von der Verwissenschaftlichung des Lernens, dem technologischen Fortschritt und dem Mangel an finanziellen Mitteln bestimmt. Die Hochschulen stehen vor den Problemen der Überfüllung, die Schulen vor denen der Auszehrung. Die Hauptschule bleibt auf der Strecke. Alle Beschwörungsformeln über die vermeintliche Gleichwertigkeit der Hauptschulbildung sind wertlos. Die Rolle des Gymnasiums reduziert sich in unserem vom Berechtigungsgedanken geprägten Schulwesen auf die einer Bildungsstätte, welche die lohnendsten und erstrebenswertesten Berechtigungen verleiht. Dabei darf auch die Strukturveränderung des altsprachlichen Gymnasiums herkömmlicher Prägung nicht übersehen werden. An den 22 gymnasialen Oberstufen, die in Hessen ein altsprachliches Angebot machen, wurden in der Jahrgangsstufe 12 im Jahre 1984/85 das Leistungsfach Lateinisch von 4,3% oder 260 Schülern und das Leistungsfach Griechisch von 2% oder 122 Schülern von insgesamt 6010 Schülern gewählt. Vorrangig wurden folgende Fächer gewählt: Biologie von 20,7%, Englisch von 15,8%, Mathematik von 13,3% und Deutsch von 10,7% der Schüler (LT-Drucks. 11/4194 vom 30.7.1985). Der Staat wird der Lehrerarbeitslosigkeit nicht Herr. Unruhe und Mißbehagen verunsichern Lehrer, Eltern und Schüler. Hinzu kommen Polarisierungen und Konfrontationen in der Gesellschaft, in den politischen Parteien und den Verbänden bis zu den Gewerkschaften. Sie sind kein günstiges Klima für Unternehmen, die eines allgemeinen Konsenses bedürfen. Desorientierungen über Wert und Zukunft des einzelnen und den Sinn unserer Gesellschaft können nicht ausbleiben.

Bildungstradition allein vermag die Probleme der modernen industriellen Massengesellschaft nicht zu lösen. Die schlichte Beschränkung auf die Überlieferung reicht nicht aus. Überdies setzt Bildungsreform auch voraus, für die Regelungen eine breite Basis zu finden, die die Herausforderungen der Gegenwart annimmt, sie entschlossen gegen traditionelle Widerstände löst und sie nicht vor sich herschiebt. Dies wiederum läßt sich nur erreichen, wenn die politischen Instanzen sich um eine Einigung bemühen, die Kontinuität verbürgt und ein Optimum an Konsens enthält. Allerdings müssen auch die Lehrer die Reform rational und emotional bejahen, und Eltern dürfen sich ihr nicht verweigern. Je besser alle Beteiligten den Zeitrhythmus beachten, um so mehr wird dies der Erziehung und Schule Vorteil bringen.

Dies sind meine Sorgen, aber auch Erwartungen und Hoffnungen für eine menschenwürdige Zukunft.

876

Anmerkungen

1) Folgende Zahlen spiegeln die erfreuliche Entwicklung des Schulwesens im Lande Hessen von 1948 bis 1984 wider:

	1948	1979	1984
Schulen	3.028	2.479	2.425
Schüler	690.201	1.019.065	878.359
Lehrer	15.587	46.436	44.379

Der Rückgang der Zahlen der Schulen hat seinen Grund in der Zusammenlegung von Landschulen aufgrund der Landschulreform und der Bildung von Förderstufen und Gesamtschulen. Der Geburtenrückgang ist die Ursache für die geringere Zahl der Schüler im Jahre 1984. 1985 sind es nur noch 840.000, im Jahre 1990 werden es lediglich 730.000 Schüler sein.

2) Erwin Stein: Bericht über die Pläne zur Erneuerung des Schulwesens im Lande Hessen vom 26. September 1947, in: Die Pädagogische Provinz, 1 (1947), S. 174-184.

3) Erwin Stein: Die neue Schule. Pläne zur Hessischen Schulreform, in: Frankfurter Hefte, 2 (1947), S. 1016-1028.

4) Erwin Stein: Ansprache über "Die neue Erziehung" in der Paulskirche am 21. Mai 1948, in: Hessische Beiträge zur Schulreform. Wiesbaden 1949, 2. Reihe, H. 1, S. 5-28.

5) Erwin Stein: Entwurf des Gesetzes über den Aufbau des Schulwesens (Schulgrundgesetz vom 27. Oktober 1948) und Begründung. Wiesbaden 1948, 79 S. (Der deutsche Lehrer, (1948) H. 9/10).

6) Erlaß vom 21.8.1948, Lehrpläne für den politischen Unterricht in den Schulen des Landes Hessen, in: Amtsblatt des Hessischen Ministeriums für Kultur und Unterricht (=HABl) 1948, S. 149.

7) Erlaß vom 24.10.1949, Richtlinien für den Geschichtsunterricht in allen Schulen im Lande Hessen, in: HABl 1949, S. 442; Erlaß vom 3.4.1947, Unterricht in der Geschichte der jüngsten Vergangenheit, in: HABl 1947, S. 66.

8) Dieser Erlaß ist im HABl nicht abgedruckt.

9) Erlaß vom 29.11.1949, Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht in den Berufs- und Berufsfachschulen im Lande Hessen, in: HABl 1949, S. 497.

10) Erlaß vom 15.9.1948, Formen des Schullebens, in: HABl: 1948, S. 183.

11) Erlaß vom 19.5.1949, Schule und Elternschaft, in: HABl 1949, S. 179; Erlaß vom 19.5.1949, Einrichtung von Elternbeiräten, in: HABl 1949, S. 181.

12) Erlaß vom 14.9.1948, Schülermitverwaltung in den Schulen, in: HABl 1948, S. 184; Erlaß vom 24.9.1948, Schulzeitungen, in: HABl 1948, S. 188; Erlaß vom 30.9.1948, Schulzeitungen, in: HABl 1948, S. 190.

Torsten Husén

Moderne Psychologie und das deutsche Bildungswesen*

- Rückblick auf eine internationale Arbeitstagung 1952 in Frankfurt am Main -

Zusammenfassung:

Im Nachkriegsdeutschland stellte sich die Aufgabe, die internationale Entwicklung in der pädagogischen Psychologie während der vergangenen Jahre kennenzulernen und Probleme im westdeutschen Bildungswesen zu identifizieren, zu deren Lösung die pädagogische Psychologie einen Beitrag leisten könnte. Dazu diente eine von Walter Schultze vorbereitete und geleitete sechswöchige internationale Arbeitstagung in Frankfurt a.M. im Jahre 1952 in der kurz zuvor gegründeten Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung (HIPF) Die Ergebnisse dieser Tagung trugen dazu bei, dem empirischen Ansatz der Bildungsforschung in Westdeutschland zum Durchbruch zu verhelfen, die pädagogische Forschung auf die Praxis zu beziehen und ihr Gesichtsfeld international zu erweitern.

Summary:

In the period after the war, the problem in Germany was to get to know international developments in educational psychology during the previous years and to identify problems in the West German educational system, whereby educational psychology could contribute to solutions. To this end a six-week international workshop was organized at the newly-founded Higher Institute for International Educational Research (Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung) in Frankfurt am Main. Walter Schultze prepared and directed the international event. The results of this conference contributed to a breakthrough for empirical approach in educational research in West Germany, to relating educational research to practice and to broadening its perspective to the international arena.

* Dieser Artikel beruht auf einem Vortrag von Prof. Dr. Torsten Husén anläßlich einer Gedenkfeier für Prof. Dr. Walter Schultze am 12.12.1985 im Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt a.M.

Eine sechswöchige Arbeitstagung im Juli/August 1952 war das erste große Projekt der neuerrichteten Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt a. M. – das heutige Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung – und hatte in mehrfacher Hinsicht Anteil an dem, was man als eine "kopernikanische Wendung" in der Bundesrepublik Deutschland bezeichnen könnte. Diese Bewertung bezieht sich auf die pädagogische Forschung und deren Beitrag zur Herbeiführung von Wandlungen im Bildungswesen. Das Geschehnis liegt mehr als 33 Jahre hinter uns und gehört heute in der Tat der Bildungsgeschichte an.

Die Lage der pädagogischen Forschung in Deutschland am Ende des Zweiten Weltkrieges

Im folgenden sollen die Grundlagen dessen umrissen werden, was vielen von uns, die von draußen nach Deutschland kamen, als die wesentlichen Merkmale des deutschen Bildungswesens und der pädagogischen Forschung bei Kriegsende erschienen; dies gilt auch für weitere Forschungszweige, die sich darauf beziehen. Vor allem ist hervorzuheben, daß die meisten Erziehungswissenschaftler, zuerst nach der Machtübernahme im Jahre 1933 und dann fast gänzlich nach 1939, vom umfassenden internationalen Gedanken- und Erfahrungsaustausch abgeschnitten wurden. Viele der bedeutendsten Forscher waren emigriert. Man wurde daran im vergangenen Dezember in Berlin bei dem Besuch der Veranstaltung erinnert, die zum fünfzigjährigen Gedenken an die School of Social Research (oder die University-in-Exile) veranstaltet wurde. Dieser Exodus hatte einerseits das Forschungspotential in Deutschland beträchtlich austrocknen lassen, andererseits befruchtete er in entscheidender Weise die schöpferischen Kräfte in den Geistes- und Sozialwissenschaften in den Vereinigten Staaten. Denn es waren nicht die unbedeutendsten Erziehungspsychologen, welche Deutschland verlassen hatten, wie z.B. William Stern und das Ehepaar Bühler.

Natürlich bestand nach Kriegsende ein dringendes Bedürfnis nach Bildungsreform, woran sich die Mitangehörigen der Generation des Autors gewiß erinnern; sogar von "Re-Education" (Umerziehung) wurde gesprochen. Die Amerikaner meinten, sie sollten in diesem Unternehmen eine führende Rolle spielen. Daher wurden kurz nach Kriegsende Berater in die amerikanische Besatzungszone geschickt, und Fachleute aus westeuropäischen Ländern wurden zu diesem Zweck ebenfalls eingeladen. Dies geschah unter der Leitung der

880

Division of Cultural Affairs in the Office of Public Affairs of the High Commissioner for Germany.

Unter den amerikanischen Beratern war man über den Mangel an Interesse besorgt, der unter den deutschen Psychologen gegenüber objektiven Tests zu spüren war. Damit verband sich, wie Victor Noll von der Michigan State University bemerkte, eine Voreingenommenheit gegenüber subjektiven Verfahren, wie z.B. projektive Tests. Professor E.F. Lindquist von der Iowa State University, ein führender Psychometriker, verbrachte 1947 eine Zeitlang in Berlin und München und initiierte die Gründung von Test-Instituten in diesen beiden Städten. Professor L.L. Thurstone von der University of Chicago besuchte im Jahre 1948 Frankfurt. In demselben Jahre wurde eine zehntägige Arbeitskonferenz auf Schloß Comburg in Schwäbisch-Hall mit "25 ausgewählten deutschen Lehrern und Erziehern" abgehalten. Professor Erich Hylla, bereits in den zwanziger Jahren ein leitender Forscher im Felde der Testentwicklung in Deutschland und an der schulischen Reformbewegung in Preußen beteiligt, unternahm nach dem Kriege einen ähnlichen Ansatz, der 1951 zu seiner Ernennung zum ersten Direktor der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt, kurz HIPF genannt, führte. Nachdem geklärt worden war, welche Tests "am meisten benötigt würden", wurde im damaligen Lehrerfortbildungswerk in der Nähe von Kassel im Frühjahr des Jahres 1952 eine zweiwöchige Arbeitstagung durchgeführt, zu der Teilnehmer aus drei Bundesländern kamen.

Austausch wurde auch in der anderen Richtung organisiert. Erich Hylla reiste mehrmals in die Vereinigten Staaten. Junge Wissenschaftler, wie Hans Anger und Rolf Bargmann, verbrachten lange Zeit in Amerika und kamen als qualifizierte Psychometriker und Fachleute im Bereich der Faktorenanalyse zurück. Dies sind also einige der Merkmale, die den Hintergrund der Gründung der HIPF kennzeichneten, die vom Land Hessen, der Stadt Frankfurt und dem amerikanischen Hochkommissar gemeinsam finanziert wurde. Einer der Hochkommissare, mit dem der Verfasser später persönlich zusammenarbeitete, war James B. Conant, der frühere Präsident der Harvard University und der erste amerikanische Botschafter in der Bundesrepublik Deutschland. Wir begegneten uns später mehrere Jahre lang regelmäßig als Mitglieder des Wissenschaftlichen Beirats des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin. Conant hatte während der zwanziger Jahre eine Zeitlang in Deutschland als Chemiestudent verbracht und interessierte sich stark für das deutsche Bildungswesen, insbesondere die Hochschulbildung.

Das bisher Umrissene bildete auch einen Teil des Hintergrundes für die bemerkenswerte Arbeitstagung zum Thema "Moderne Psycho-

851

logie und deutsches Bildungswesen", die von Anfang Juli bis Ende August des Jahres 1952 in Frankfurt stattfand. Für die nichtdeutschen Teilnehmer, die zu einer zusätzlichen Einführungswoche eingeladen wurden, war dies ein siebenwöchiges Unternehmen mit ganztägigen Arbeitssitzungen.

Vorbereitung

Erich Hylla schrieb das Programm der Arbeitstagung. In ihm brachte er zum Ausdruck, daß das Bildungswesen "auf empirische Forschung und nicht ausschließlich auf philosophische und historische Überlegungen gegründet sein sollte". Die Struktur und Verwaltung des Bildungssystems sollten "eine solide psychologische Grundlage" haben. Nach dem Kriege – in einem Europa, das nach einer neuen sozialen und politischen Ordnung suchte – bedurften Erzieher einer viel stärkeren internationalen Orientierung; sie sollten freilich nicht versuchen, einander nachzuahmen, sondern vielmehr dasjenige an die nationalen Bedürfnisse anzupassen, was ihnen für ihre jeweiligen Belange nützlich scheine. Die Arbeitssitzungen würden, so formulierte Erich Hylla, den deutschen Teilnehmern Gelegenheit geben, die internationalen Entwicklungen in der pädagogischen Psychologie während der vergangenen zwanzig Jahre kennenzulernen, ihnen einen Einblick in die wissenschaftliche Literatur vermitteln und sie schließlich zur Knüpfung persönlicher Kontakte zusammenführen. Ein Grundzug der Arbeitstagung, den Erich Hylla im Sinne hatte, war der, daß pädagogische Psychologen aus zahlreichen Ländern eingeladen würden, um konkrete Möglichkeiten für einen Gedankenaustausch zu schaffen. Schließlich waren es mehr als zwanzig europäische Fachleute aus zehn Ländern und fünf amerikanische Wissenschaftler, die in Frankfurt zur Arbeitstagung zusammenkamen. Sie begannen ihre Arbeit mit einer Einführungswoche, die sich in gewisser Hinsicht als ein sehr konzentrierter Kurs über das formale Bildungswesen Deutschlands und seine laufenden Probleme erwies.

Bevor aber die Teilnehmer in Frankfurt eintrafen, bestand der wichtigste Teil der Vorbereitung im Besuch von Lehrerausbildungs-Institutionen in ganz Westdeutschland und in der Feststellung von Problemen, welche nach Auffassung von lehrenden Angehörigen dieser Institutionen auf der Frankfurter Arbeitstagung behandelt werden sollten. Diese vorbereitende Arbeit lag in den Händen von Walter Schultze, der damals noch am Institut für Lehrerfortbildung in Hamburg tätig war und anschließend an die HIPF als ordentlicher Professor und Leiter der Abteilung Allgemeine und Vergleichende Erzie-

hungswissenschaften berufen wurde. Er war gebeten worden, die Leitung der Frankfurter Arbeitstagung zu übernehmen. Während zweier Monate besuchte Walter Schultze 16 universitäre Institute und 40 Lehrerausbildungs-Institutionen in Westdeutschland, um Kontakte herzustellen und vor allem herauszufinden, welche Rolle die Erziehungspsychologie in der Lehrerausbildung spiele.

Die Einführungswoche bestand darin, daß den ausländischen Teilnehmern Gelegenheit gegeben wurde, mit deutschen Fachleuten zu sprechen, die jeweils für eine eintägige Sitzung nach Frankfurt kamen. So gaben Schulrat Diederich einen Lagebericht über die deutsche Volksschule, Dr. Lorenz Müller über die höheren Schulen, Professor Heinrich Weinstock über die deutschen Universitäten, Professor Bohnenkamp über die Pädagogischen Hochschulen usw. Dr. Hans Heckel hielt einen Vortrag über die Nachkriegseinflüsse auf das deutsche Bildungswesen. Der Hauptzweck der Einführungswoche bestand in erster Linie *nicht* darin, die ausländischen Teilnehmer mit Fakten über das deutsche Bildungswesen zu füttern, sondern in der Identifizierung von Problemen im deutschen Bildungswesen, zu deren Lösung die pädagogisch-psychologische Forschung einen Beitrag leisten könnte. Um sich nicht in Einzelheiten zu verlieren, soll nun versucht werden, unser Bemühen um eine Auseinandersetzung mit Forschungen, die sich auf die Bildungspolitik bezogen, an Beispielen darzustellen. Diese werden der Arbeit der Untergruppe entnommen, welche sich mit Problemen der Auslese, Zulassung und Differenzierung in ihrem Bezug zu Schulen und Universitäten befaßte. Zuvor aber sollte man etwas über das philosophische Klima sagen, das die Arbeitstagung beherrschte.

Das "paradigmatische" Klima

Nach dem Zweiten Weltkrieg ging durch die westliche Welt eine Welle des Glaubens an den Beitrag, den die Verhaltenswissenschaften, im besonderen die Psychologie, zum Aufbau einer besseren Gesellschaft, zur Verbesserung des Sozialstaates und zur Schaffung eines besseren Schulwesens leisten könnten. Dieser Glaube wurde großenteils von den Vertretern der Bewegung der Progressive Education inspiriert, die sich nach dem Ersten Weltkrieg auf beiden Seiten des Atlantiks verankert und den Höhepunkt ihres Einflusses in den Vereinigten Staaten in den dreißiger und vierziger Jahren erreicht hatte. Vertreter dieser Richtung glaubten, daß moderne Psychologie die Richtlinien für eine bessere und stärker kindbezogene Pädagogik schaffen könnte. Psychologische Forschung, so argumentierten sie,

883

würde in der Lage sein, die Gesetzmäßigkeiten und Prinzipien der kindlichen Entwicklung und der individuellen Unterschiede mitzuteilen und damit Kenntnisse, die für eine angemessene Kindererziehung benötigt würden – eine Erziehung, welche auf den Grundsatz "vom Kinde aus" bezogen sein und sowohl die Grundsätze als auch die individuellen Entwicklungsmuster berücksichtigen würde.

Welche Art Psychologie wurde erwartet, um die Erzieher mit dem Wissen auszurüsten, das sie zu einer besseren Erfüllung ihrer Aufgabe befähigt? Progressive Pädagogen bezogen ihre Inspirationen und ihr Wissen aus zwei Hauptquellen: Psychoanalyse und pädagogische Psychologie. Beide genossen an den meisten europäischen Universitäten lange Zeit weder einen besonderen Status, noch hatten sie dort irgendeine institutionelle Basis. 1931 gab es an den deutschen Universitäten nur fünf Ordinarien für Pädagogik; bis 1953 war ihre Zahl auf zehn angewachsen, wozu noch sieben Extraordinarien gekommen waren. Die meisten dieser Lehrstühle wurden von Personen eingenommen, die ihre disziplinäre Verankerung in der Philosophie und/oder in der Geschichte der Erziehung hatten. Vor dem Kriege hatte es auch einige Lehrstühle für Psychologie gegeben, darunter den von William Stern, die sich an der Erziehungspsychologie orientierten. Empirisch begründete Psychologie, die sich auf die Untersuchung von pädagogischen Problemen richtete, hatte lange Zeit an den akademischen Institutionen des europäischen Kontinents eine sehr schwache Basis, soweit sie überhaupt eine hatte. Im großen und ganzen wurde, nicht zuletzt in Deutschland, eine deutliche Trennungslinie zwischen theoretischem Denken und praktischem Handeln gezogen, zwischen der *vita contemplativa* und der *vita activa*. In gewisser Weise war Hans Morgenthau typisch für den kontinental-europäischen Professor, als er in einem Artikel in der Zeitschrift "Social Research" schrieb, daß das theoretische Denken in Wertesystemen, in denen das praktische Handeln den ersten Platz einnähme, "zur Veränderung der realen Welt unfähig" sei. In Deutschland war dies ein wichtiger Teil des akademischen Erbes der Humboldt-Ära. Das Ideal war die "reine" und "praxisferne" Wissenschaft. Werner Jaeger, ein klassischer Gelehrter, drückte diesen Standpunkt sehr deutlich aus, als er schrieb: "Wissenschaft und Empirie... sind zwei grundverschiedene Dinge, und die Wissenschaft ist dort nicht am Platze, wo es auf Empirie ankommt, denn die Theorie tötet den Instinkt." (Zitiert nach Ringer, 1983, S. 104.)

Als der Krieg vorüber war und Kommunikation wieder möglich wurde, sind die Universitäten in Westeuropa von amerikanischen Einflüssen überflutet worden. In den Vereinigten Staaten war das akade-

mische Leben im großen und ganzen vom Krieg unberührt geblieben. In den Verhaltenswissenschaften gab es den Einfluß hervorragender Gelehrter aus Europa. Sozialwissenschaftliche Forscher waren in die Kriegsanstrengungen einbezogen worden, beispielsweise mit der Durchführung extensiver Survey Studies, von denen einige in gedrängter Form in dem monumentalen vierbändigen Werk "The American Soldier" veröffentlicht wurden. Unter der Leitung der amerikanischen Besatzungsadministration kamen, wie bereits erwähnt, führende Wissenschaftler nach Deutschland. Das Fulbright-Programm führte namhafte amerikanische Gelehrte im Felde der Verhaltenswissenschaften in eine Reihe europäischer Länder. Die "New American Research" begann als letzte Wahrheit angesehen zu werden, obwohl einige Menschen zu erkennen anfingen, daß sie manchmal der letzte Aufguß war.

Diese Einflüsse hatten, wenn auch mit einiger zeitlicher Verspätung, eine massive Wirkung auf den westlichen Teil dieses Kontinents, einschließlich Deutschlands – Wirkungen, die hier aus Platzmangel weder beschrieben noch bewertet werden können. Jedenfalls wurde von empirischer Forschung mit Hilfe von Methoden, die aus der Psychologie abgeleitet waren, erwartet, Probleme der Erziehung im allgemeinen und des deutschen Bildungswesens im besonderen lösen zu helfen. Als die HIPF eingeweiht wurde, plädierte Erich Hylla in seiner Eröffnungsrede für "Tatsachenforschung" in der Pädagogik. Er führte aus, daß deutsche Universitäten nur in einem bescheidenen Maße diese Art von Forschung betrieben hätten; sie seien stärker mit philosophischen und historischen Aspekten von Bildungs- und Erziehungsproblemen befaßt. Wenn Hylla heute zurückkehrte, wäre er über den Mangel an historischem und philosophischem Verstehen in vielen Ländern erstaunt. Aber in den frühen fünfziger Jahren und unter der Mehrheit derer, welche die Frankfurter Arbeitstagung vorbereiteten und an ihr teilnahmen, wurde pädagogische Forschung einfach mit einer empirischen pädagogischen Psychologie identifiziert, welche ein Gegengewicht zu den konservativen Erziehungsphilosophen bilden und diese sogar aus dem Ring drängen würde.

Welche Art Psychologie sollte bessere Lehrer ausbilden und ein besseres Bildungswesen schaffen? Es wurde bereits angeführt, daß das pädagogische Denken nach dem Zweiten Weltkriege von dem Zusammenfließen der Psychoanalyse der Freud-Schule und der pädagogischen Psychologie amerikanischen Gütesiegels geprägt wurde. Die erste beeinflußte vor allem die Ziele, die letzte die Mittel und Instrumente, die zur Erreichung dieser Ziele verwendet wurden. Da die Frankfurter Arbeitstagung organisiert wurde, um herauszufinden, was

855

Psychologie zur Problemlösung im deutschen Bildungswesen beitragen könnte, soll vornehmlich erörtert werden, welche diese Instrumente waren und wie man sich ihre Anwendung vorstellte. Vor dem Versuch, einen Blick auf die Arbeitstagung, ihre Arbeitsweise und die Art der Diskussionen zu werfen, soll jedoch etwas zu dem Problem gesagt werden, das unter der Thematik "Paradigmatische Konzeptionen" behandelt worden ist. In vereinfachter Art und Weise ausgedrückt: In West- und Nordeuropa wurde die psychologische Forschung, soweit sie sich auf pädagogische Probleme bezog, von einer starken neopositivistischen Welle erfaßt. Diese erfaßte auch, mit einiger zeitlicher Verspätung, eine junge Generation deutscher Psychologen vor den "Ereignissen" der späten sechziger Jahre. Es war dies eine Psychologie mit einer strengen empirischen und quantitativen Orientierung. Ihre Instrumente waren Survey Methods, Tests, Meßverfahren und ausgefeilte Techniken statistischer Analyse, z.B. Faktorenanalyse.

Dies war natürlich nur schwer zu akzeptieren von der alten Generation der Wissenschaftler, welche fest in der deutschen Philosophie verankert waren, wie sie beispielsweise von Dilthey, Windelband, Husserl und Heidegger verkörpert wurde. Dabei seien nur einige erwähnt, deren Einfluß vor dem Kriege stark war und deren Rückkehr wir heute beobachten können. Noch lebhaft erinnert sich der Verfasser an eine hitzige Diskussion während der Arbeitstagung in der HIPF über die Frage, ob empirische Forschung – man sprach damals noch nicht von "Neopositivismus" – , wie sie von pädagogischen Psychologen mit ihren Instrumenten benutzt werde, überhaupt einen Nutzen für die pädagogische Forschung habe. Einige der amerikanischen Kollegen waren durch die Behauptung schockiert, daß die Methoden, die sie selbst für geeicht hielten, keinen Wert hätten oder sogar suspekt seien. Der Autor selbst neigte zu größerem Verständnis für die Position der älteren deutschen Kollegen, weil er als Student in den dreißiger Jahren mit der deutschen Philosophie, welche das Rückgrat der geisteswissenschaftlichen Forschung bildete, bekannt geworden war, im besonderen mit der Philosophie Wilhelm Diltheys. Dieser hatte in seiner berühmten Schrift "Über eine verstehende und erklärende Psychologie" im Jahr 1890 programmatisch verneint, daß in den Bereichen, die John Stuart Mill der "Moralphilosophie" und andere später den "Verhaltenswissenschaften" zuordneten, die Methoden harter Wissenschaften verwendet werden könnten. Der geisteswissenschaftliche Ansatz sei einer des *Verstehens*, während die harten Wissenschaften zu *erklären* versuchten. John Stuart Mill und Auguste Comte hatten verkündet, daß jede echte Forschung sich bemühen müsse, den Methoden nachzueifern, welche von den harten

Wissenschaften konzipiert worden seien. Als untergraduierter Student war der Verfasser auch mit der Philosophie des "logischen Empirismus" des sogenannten Wiener Kreises bekannt geworden, die gewiß von anderer Art war und die er eine Zeitlang mit jugendlichem Enthusiasmus in sich aufnahm.

Um einen kleinen Ausblick in eine spätere Periode zu geben, sei folgende Geschichte erzählt. In den frühen sechziger Jahren, ein Jahrzehnt nach der Erfahrung der Frankfurter Arbeitstagung, besuchte uns Hellmut Becker in Stockholm, um aus erster Hand Wissen über die Forschung zu sammeln, die in Schweden in Verbindung mit den Schulreformen getrieben worden war; er war dabei, das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin zu gründen. In seiner Umgebung war ein uns völlig unbekannter junger Mann; sein Name war Jürgen Habermas. Innerhalb weniger Jahre wurde er zur zentralen Figur in einer Bewegung, welche ein neues Paradigma in die Welt setzte, das in gewisser Hinsicht die Verbindung mit den Traditionen der deutschen Philosophie wieder herstellte.

Problembereiche

Auf der Grundlage der Erfahrungen, die Walter Schultze während seiner ausgedehnten Reise zu deutschen Universitäten und Lehrerausbildungs-Institutionen gesammelt hatte, und der Präsentationen während der Einführungswoche identifizierten wir mit Hilfe seines Berichts ein halbes Dutzend Problembereiche. Diese waren durch die Möglichkeiten des Beitrages bestimmt, den die pädagogische Psychologie und die durch sie inspirierte pädagogische Forschung durch den Einsatz von Instrumenten, Verfahren und Problemlösungen leisten könnten. Diese von den Bereichen erfaßten Probleme wurden mehrere Wochen lang behandelt und diskutiert. Die umfassenden Fachgebiete wurden folgendermaßen definiert:

1. Auslese, Zulassung und Differenzierung in ihrem Bezug zu Schule und Universitäten; dies war eine Aufgabe für differentielle Psychologie, Testforschung und die Untersuchung von Meßverfahren.

2. Soziale Interaktion und soziale Entwicklung; dies war eine Aufgabe hauptsächlich für diejenigen, die sich mit Sozialpsychologie und Soziologie, aber auch mit Lernpsychologie befaßten.

3. Individuelle Entwicklung ("human development") und der Erziehungsprozeß; dies war die Aufgabe in erster Linie für Entwicklungspsychologen.

887

4. Schul- und Erziehungsberatung; in diesem Bereich wurde auch die klinische Psychologie relevant.

5. Anwendungen der Untersuchungen, die Lernprozesse in Schulen und Universitäten zum Gegenstand hatten.

6. Lehrerausbildung unter besonderer Berücksichtigung des Anteils der Psychologie.

7. Die Rolle der Psychologie bei der Erziehung zu internationaler Verständigung.

Wir werden uns hier auf die spezifischen Probleme beschränken, die unter der Thematik des *ersten* Problembereichs behandelt wurden: Auslese, Zulassung und Differenzierung. Damit war zu jener Zeit besonders ein Problem umrissen, das sich hauptsächlich auf die Auslese der befähigtsten Schüler für den studienbezogenen Zweig in der Sekundarbildung bezog, nämlich für das *Gymnasium*.

Probleme der Auslese, Zulassung und Differenzierung wurden in drei Untergruppen diskutiert. Kennzeichnend für die Diskussionen war, daß diese Probleme im Rahmen der Methoden und Verfahren erörtert wurden, welche für Auslese und Differenzierungszwecke benutzt werden konnten. Dieser Zweck wurde als gegeben angesehen, und die Rolle der pädagogischen Forschung sollte darin bestehen, einen Beitrag zu ihrer Erfüllung zu leisten, nicht aber zu Kritik an ihrer Zweckhaftigkeit.

Diskutiert wurden folgende vier Typen der Auslese:
1. Auslese für studiengebundene theoretische Sekundarschulen (höhere Schulen) und Berufe,
2. Schulreife,
3. Auslese für Sonderschulen und Sonderklassen und
4. Auslese von Lehrern.

Zur Eröffnung und zur Diskussion hielt Walter Schultze einen speziellen Vortrag zur Auslese für höhere Schulen in Hamburg. Dargestellt wurden Schulreife-Tests aus verschiedenen Ländern.

Folgende Methoden wurden in gewisser Ausführlichkeit diskutiert: Lehrer-Ratings, Tests, kumulative Beobachtungsprotokolle, Schüler- und Elterninterviews, Zeugnisnoten, Prüfungen, Probeunterricht, projektive Methoden und physische Prüfungen.

Im Abschlußbericht der Arbeitstagung heißt es, daß "besondere Aufmerksamkeit Zeugnisnoten, Lehrer-Ratings und kumulativen

Beobachtungsprotokollen gegeben wurde". Der Schwerpunkt der Diskussionen lag auf der Klärung psychometrischer und statistischer Verfahren. Diskutiert wurde auch eingehend der relative Vorhersagewert von Schulzeugnissen und Lehrer-Ratings für den Erfolg in der höheren Schulbildung. Wie könnte die Vorhersage durch eine Kombination von Tests, Zeugnisnoten, Lehrer-Ratings und kumulativen Beobachtungsprotokollen verbessert werden? Bis zu welchem Grade könnten objektive Tests in der Schullaufbahnberatung verwendet werden?

Ausgesprochen wurde eine Reihe von Empfehlungen für Forschungen in diesem Bereich. Praktisch befaßten sich alle von ihnen mit der Verbesserung der Ausleseverfahren, und keine von ihnen stellte das Auslesesystem an sich, z.B. für die "höhere Schule", in Frage. Objektivere und einheitlichere Methoden wurden für nötig erachtet hinsichtlich der Auslese von Kindern, wenn das Erfordernis einer speziellen Erziehungsförderung vorliege. Größere Forschungsanstrengungen wurden für nötig gehalten, um "die optimale Kombination von Lehrer-Ratings, Schulnoten und Tests zum Zweck der Verbesserung der Vorhersage des Erfolgs im höheren Schulbesuch herauszufinden".

Die Arbeitstagung war ein Experiment der Zusammenarbeit. Versuche wurden unternommen, um das Ergebnis der Arbeit der etwa 50-60 Teilnehmer durch die Bildung von Untergruppen zu optimieren, von denen jede sich eines der sieben Problemberciche annahm, sowie durch die Einrichtung von Sonderkommissionen, welche sich mit schulstufen-gebundenen Problemen befaßten: Volksschule, höhere Schule usw. Darüber hinaus wurden andere spezielle Kommissionen gebildet; eine von ihnen, deren Vorsitzender der Verfasser war, befaßte sich mit der Aufgabe, die Arbeit zu evaluieren. Der gewöhnliche tägliche Arbeitsplan begann mit einer Plenarsitzung am frühen Morgen. Sie war der Präsentierung eines Problembereichs in Form einer Vorlesung gewidmet; es folgten Übersetzung und Diskussion. Der größere Teil des Tages aber war der Gruppenarbeit vorbehalten, abgesehen von einer kurzen Plenarsitzung am Tagesende.

Evaluation

Die Arbeitstagung war organisiert worden, um "den Austausch ... wissenschaftlicher Informationen und Kenntnisse innerhalb der pädagogischen Psychologie und individuelle Entwicklung" zu fördern und "den Austausch von Gedanken darüber" zu unterstützen, "wie diese

Kenntnisse in die Ausbildung und Fortbildung der Lehrer eingebracht werden" könnten. Abgesehen von diesen greifbareren Zielen hatten die Organisatoren der Arbeitstagung im Sinne, daß die durch maximale Teilnahme gesicherte Arbeitserfahrung selbst eine wertvolle Lernerfahrung sein und zur Knüpfung persönlicher Kontakte führen würde. Diese ihrerseits würden dem Austausch von professionellem Wissen sowohl im nationalen als auch im internationalen Rahmen zugute kommen.

Jede Arbeitsgruppe legte nach gründlichen Diskussionen ihres Problembereichs eine Reihe von Empfehlungen zu Forschungen vor, die der Verbesserung des Bildungswesens, vor allem in Deutschland, förderlich sein würden. In diesem Artikel sind bereits einige der Empfehlungen zitiert worden, welche die Gruppe über Auslese, Zulassung und Differenzierung unterbreitete. Sie versuchten, die Kenntnisse, welche in der differentiellen Psychologie sowie in der Untersuchung von Test- und Meßverfahren gewonnen worden waren, mit den Auslese- und Klassifikationsproblemen im deutschen Schulsystem zu verbinden, insbesondere hinsichtlich des Überganges von der Volksschule zur höheren Schule.

Die Arbeitstagung wurde von den ausländischen Teilnehmern evaluiert. Sie wurden gebeten, Fragebogen auszufüllen, die sich sowohl mit dem Inhalt als auch den Verfahrensweisen der Arbeitstagung befaßten. Ohne auf Einzelheiten einzugehen, kann man sagen, daß die umfassende Evaluation positiv war. Die deutschen Teilnehmer meinten, daß der Arbeitsplan rigoroser hätte organisiert werden sollen und daß zuviel Zeit auf "Grundsätzliche Angelegenheiten der Semantik und auf Arbeitsverfahren, die der Ungleichartigkeit des philosophischen Hintergrundes entsprachen", verwendet worden sei. Daß die Ausländer außerhalb Frankfurts untergebracht waren, wirkte sich nachteilig auf die Anbahnung der wertvollen informellen Kontakte aus. Die ausländischen Teilnehmer beklagten, daß sich die meisten der führenden Pädagogik-Professoren, d.h. der an den Universitäten Lehrenden, nicht unter den deutschen Teilnehmern befunden hätten. Sie hätten zu jener Zeit die Kontakte zu ausländischen Kollegen gewiß benötigt.

Wenn man heute, mit hoffentlich etwas weiserer Einsicht, auf die Arbeitstagung zurückblickt und durch seine Notizen geht, ist man betroffen von dem Mangel einer soziopolitischen Dimension unserer Diskussionen. Dies war natürlich vor allem auf die Tatsache zurückzuführen, daß die meisten der Teilnehmer pädagogische Psychologen waren; die meisten waren mit der Vermittlung von Erziehungspsycho-

890

logie an Lehrer befaßt. Dies gab unseren Debatten eine eher enge Perspektive und verschärfte das, was unter Pädagogen als Berufskrankheit bezeichnet werden kann, nämlich Schullernen und Erziehung so zu betrachten, als ob sie in einem sozialen Vakuum stattfinden.

Folgerungen

Was kann abschließend über die Wirkung der Arbeitstagung vom Jahre 1952, die Walter Schultze vorbereitet und geleitet hatte, in bezug auf die umfassende Aufgabe der *Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung* gesagt werden? Sie hat das deutsche Bildungswesen auf dreierlei Weise beeinflußt:

1. Sie trug zu einem Durchbruch des empirischen Ansatzes zur Erforschung von Problemen im deutschen Bildungswesen zu einer Zeit bei, in der die deutschen Universitäten von der Philosophie beherrscht wurden. Die Beschränkung des empirischen Ansatzes, wie er auf der Frankfurter Arbeitstagung präsentiert wurde, lag insbesondere in der Dominanz der Entwicklungspsychologie begründet, die auf Lehrerausbildungs-Institutionen zurechtgeschneidert war. Dies wurde später dadurch berichtigt, daß die soziale, ökonomische und politische Dimension des Bildungswesens in die Betrachtung einbezogen wurde sowie durch die Erkenntnis, daß pädagogische Probleme nicht auf das Klassenzimmer zu beschränken sind. Dies führte letztlich zur Entwicklung internationaler Bildungsforschung.

2. Die Arbeitstagung stellte, so wie sie sich entwickelte, einen systematischen Versuch dar, pädagogische Forschung auf *Praxis* zu beziehen, was grundsätzlich dem kontinental-europäischen Universitätsethos und der Tradition der "praxisfreien" und "reinen" Forschung zuwiderlief. Freilich war die Zeit noch nicht ganz reif für den Versuch, zwischen Forschern und Politikern enge Beziehungen herzustellen. Dazu kam es in der Bundesrepublik Deutschland erst ein Jahrzehnt später.

3. Schließlich hat die Arbeitstagung einen großen Beitrag zur Internationalisierung der pädagogischen Forschung zu einer Zeit geleistet, als die internationalen Kommunikationsgrenzen zwischen Wissenschaftlern gerade erst geöffnet worden waren. Besonders diese Wirkung kann der Verfasser mit großem Nachdruck bezeugen. Persönliche Kontakte wurden geknüpft, und gefördert wurde der Austausch von Forschungserfahrungen und Forschungsinformationen. Die

891

Vision, die Erich Hylla in seiner Eröffnungsrede aussprach, nämlich von einer Hochschule als Instrument zur Förderung vergleichender pädagogischer Studien, wurde auf verschiedene Weise Wirklichkeit. Nur ein einziges Beispiel soll genannt werden: Es war ganz natürlich, daß Walter Schultze der Vertreter der deutschen Forschergemeinde im IEA Council (International Association for the Evaluation of the Educational Achievement) wurde und die Verantwortung für die deutsche Teilnahme an den ersten IEA-Untersuchungen übernahm.

Die Fenster zur Welt wurden weit geöffnet. Deutsche Bildungsforscher wurden wieder zu Mitgliedern der internationalen Forschergemeinde, in der sie einst eine führende Rolle gespielt hatten. Als eines der Mitglieder der Royal Academy of Sciences, der die Aufgabe der Zuerkennung der Nobel-Preise obliegt, bemerkte der Autor dieses Artikels seit geraumer Zeit, daß deutsche Wissenschaftler zurückgekehrt sind, obwohl keiner von ihnen einen Preis für Leistungen in pädagogischer Forschung empfangen hat – weil es nämlich keinen solchen Preis gibt!

892

Hermann Röhrs

Walter Schultze und die Lehrerfortbildung in Hamburg*

Zusammenfassung:

Walter Schultze gehört zu den international bekannten Vertretern der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Bei dieser Einordnung sollte man jedoch nicht übersehen, daß er während entscheidender Jahre seines Lebens die vielfältigen Fragen der Lehrerfortbildung gefördert hat. In dem folgenden Beitrag wird daher der Versuch unternommen, die wegweisenden Ideen, die Walter Schultze auf diesem Felde als Leiter des Instituts für Lehrerfortbildung in Hamburg entwickelt hat, zur Erörterung zu stellen. Das erscheint umso wichtiger, als die Lehrerfortbildung immer noch einen nicht ausreichend geklärten Aufgabenbereich darstellt.

Summary:

Walter Schultze belongs to the internationally-known representatives of comparative education. In placing him in this category, it should not be overlooked that he also promoted the many-sided aspects of in-service education for teachers.
In the following article an attempt is made to discuss the guiding ideas which Walter Schultze developed in this field when he was Head of the Institute for In-Service Education of Teachers in Hamburg. This appears to be particularly important as in-service education for teachers is an area where the tasks have still not yet been clarified sufficiently.

* Dieser Artikel beruht auf einem Vortrag von Prof. Dr. Hermann Röhrs anläßlich einer Gedenkfeier für Prof. Dr. Walter Schultze am 12.12.1985 im Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt a.M.

Wer sich über Walter Schultze und sein Werk informieren will, sei es im kollegialen Gespräch oder durch lexikalische Hilfsmittel, wird auf einen Mann der internationalen Arbeit hingewiesen. Der geistige und berufliche Werdegang dieses Mannes ist indessen anderer Art. Walter Schultze kommt aus der Lehrerfortbildung, und er ist ihr stets verbunden geblieben. Als seine Berufung an die "Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung" (später "Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung") in Frankfurt im Jahr 1952 anstand, sah Wilhelm Flitner, dessen Mitarbeiter der Autor damals war, als Qualifikationskriterien für ein Gutachten Schultzes empirische Studie über den Erstleseunterricht an, die ihn als vorzüglichen Kenner der Schulwirklichkeit auswies, und zweitens seine Tätigkeit in der Lehrerfortbildung. Entscheidend wichtig erschien die empirische Fundierung seiner Arbeit, nicht zuletzt im Hinblick auf das Profil dieses Instituts, in dessen Mitte damals Erich Hylla als ein sehr einflußreicher Mann stand.

Von Walter Schultzes Selbstverständnis her gesehen, ist jede Tätigkeit in der Lehrerbildung fundamental wichtig. Sie ist für ihn kein Wartestand, sondern ein ganz entscheidender Wirkungsbereich. Der Lehrerfortbildung kommt seiner Ansicht nach eine Schlüsselfunktion zu, die er ein Leben lang im Auge behalten hat. Für das Verständnis Walter Schultzes ist schließlich ein weiterer Faktor wichtig: er war Hamburger. Hier lagen die Wurzeln seiner personalen Existenz. Im Rahmen seines engeren Bekanntenkreises wurde er daher gern als der hanseatische Grandseigneur bezeichnet. Dabei scheinen sich diese beiden Begriffe aufzuheben, nicht so bei Walter Schultze. Hanseatisch heißt bei ihm und wohl auch generell: Aufrecht, Blick für das Wichtigste und stets ausgleichend. Ausgleichend ist Walter Schultze ein Leben lang gewesen. Nicht selten wurde er darum auch schlicht der pädagogische Makler genannt, und er ist im internationalen Feld in dieser Hinsicht mehrfach tätig geworden. Als damaliger Assistent an der Universität Hamburg wurde der Verfasser auf die Lehrerfortbildung hingewiesen: Walter Schultze war zu dieser Zeit neben Rudolf Peter Leiter des Instituts für Lehrerfortbildung. Wir blieben dann im Gespräch, auch nachdem Schultze in den fünfziger Jahren nach Frankfurt, der Autor nach Mannheim und später nach Heidelberg berufen wurden.

Fragen wir nach den Verdiensten Walter Schultzes um die Lehrerfortbildung, sind drei Punkte zu nennen. Der erste betrifft die Wahrung der Kontinuität in der Entwicklung der Lehrerfortbildung in Hamburg, das als Stadtstaat über eine lange Tradition in dieser Hin-

sicht verfügt. Lehrerfortbildung ist das Glied einer Entwicklungslinie, die man in ihren wichtigsten Wendepunkten kennenlernen muß, um den Ort Walter Schultzes und seine Verdienste ausmachen zu können. Als zweiter Punkt wäre die innere Konsistenz der Lehrerfortbildung generell, aber auch bedingt durch die Mitwirkung von Walter Schultze zu nennen. Das heißt konkret gesprochen die Kooperation zwischen den wissenschaftlichen Anstalten, z.B. der Universität und dem damals gerade gegründeteten Pädagogischen Institut der Universität und der Lehrerfortbildung, was Walter Schultze in Gang setzte. Drittens bemühte er sich um das Kleinhalten der Administration, um der Sache selber umso unmittelbarer zur Geltung zu verhelfen, und damit schließlich um eine Priorisierung der fachlichen Substanz vor den methodisch-didaktischen Fragen. Damals gab es noch keinen Primat der Didaktik, sondern diese wurde sehr viel mehr durch sachliche Anliegen zur Wirksamkeit gebracht. Das ist hamburgische Tradition, die im Grunde durch die Reformpädagogik und ihre Methodenaversion vorgeprägt ist.

Wenn der Gedanke der Kontinuität der Lehrerfortbildung in Hamburg ernstgenommen wird, dann ist es notwendig, die Hauptstationen in der Entwicklung in aller Kürze vor Augen zu führen. Dieses Verfahren ist auch darum notwendig, weil Walter Schultze selber diesen Weg beschritten hat, nämlich durch zwei Studien über die Lehrerfortbildung, die in der Hamburger Lehrerzeitung in einer Festschrift anläßlich des 25jährigen Bestehens der Lehrerfortbildung veröffentlicht wurden; sie dient uns (neben den eigenen Erfahrungen aus Lehrerfortbildung und Universität in Hamburg) als Orientierungshilfe. Lehrerfortbildung war in Hamburg stets eine Aufgabe der freien Lehrervereine. Ihr Kennzeichen blieb Spontaneität und Vielfalt der Formen sowie wenig Dogmatik. Ein besonderes Verdienst gebührt in diesem Rahmen der Standesvertretung "Die Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens", die stets für ein vielseitiges Angebot Sorge trug und das weitgehend der Initiative der Lehrerschaft entsprang. Ein Merkmal dieser Arbeit bestand darin, daß die Lehrer der Volksschule und der höheren Schule zusammenarbeiteten, insbesondere in Abendveranstaltungen. Schon früh wirkten in diese Kreise die Fragen der Reformpädagogik hinein. Hamburg war so etwas wie ein Umschlagplatz reformpädagogischer Ideen zwischen Nord und Süd. Damals kam in Skandinavien das Sloydsystem auf, das arbeitsschulische Verfahren nahelegte. Aber im Rahmen dieses Sloydsystems wurden auch kunsterzieherische Gedanken zur Geltung gebracht. Es kam nicht nur auf selbsttätige Arbeit an, sondern auch auf deren formgerechte und ästhetisch bewußte Gestaltung.

In Hamburg bildete sich ein Schwerpunkt der Kunsterziehung oder besser gesagt einer kunsterzieherisch motivierten Erziehung, die aus der formalen Schule ein lebendig gestaltetes Schulleben hervorbrachte.

Im Mittelpunkt dieser Bestrebungen stand Alfred Lichtwark, der 1886 seine wegweisende Rede "Die Kunst in der Schule" hielt, die auch für die Lehrerfortbildung neue Impulse setzte. Lichtwark selber trieb indirekt Lehrerfortbildung, indem er Junglehrer an die große Kunst heranbrachte in der Erwartung, daß sie in dieser Weise auch ihre Schüler in die Welt der Kunst einführen würden. Das Motto seiner Arbeit, von ihm selbst geprägt, war "Der Lehrer alles – die Methode nichts". Karl Götze, Lehrer und späterer Oberschulrat in Hamburg, war einer der Muster- und Meisterschüler im Lichtwark-Kreis, der diese Gedanken auf die Schule übertrug. Er gründete die Zeichensektion im Rahmen der "Gesellschaft" und zog bildende Künstler mit in diese Arbeit hinein, um auch von dieser Seite die Motivation zu sichern. Ergänzt wurden diese Bemühungen durch weitere Repräsentanten der Kunsterziehung – Heinrich Wolgast, Otto Ernst, Lamszus-Jensen. Diese Gedanken übertrugen sich auch auf den Deutschunterricht. Jugendschriftenausschüsse bildeten sich, die nach angemessenem Schrifttum für die Schule Ausschau hielten. Die Schülerbüchereien wurden sorgfältig aufgebaut. Ja, selbst das Schulhaus erhielt ein neues Gewand. Der erfindungsreiche, geniale Schularchitekt Schuhmacher leitete damals eine ganz neue Ära des Schulhauses ein, eines Schulhauses nämlich, das pädagogische Ideen in Stein zu übersetzen versucht. Walter Schultze ist in diesem Rahmen groß geworden, so daß diese Ideen ihn entscheidend beeinflußt haben.

Ein weiterer konkreter Schritt im Rahmen der Lehrerfortbildung betraf die Einrichtung pädagogischer Praktika, um zu zeigen, wie im Sinne reformpädagogischer Ideen Unterricht modellhaft gestaltet werden kann. Verantwortlich für diese Arbeit war Wilhelm Paulsen, der noch durch sein Buch "Überwindung der Schule" bekannt ist; er griff also ein Thema auf, das heute wieder diskutiert wird. Neben der äußeren Reform wurde die innere angestrebt. Das Motto dazu prägte Heinrich Scharrelmann in seinem Buch "Herzhafter Unterricht" in selbstkritischer Form. Dort heißt es "Buten fix – binnen nix". Er wollte diese Form umdrehen, indem er der Schule (im Sinne der Kunsterziehung) das Ziel setzte, das innere Schulleben (auch in den zwischenmenschlichen Beziehungen) vielfältig zu entwickeln.

Aber auch die erziehungswissenschaftliche Durchdringung der Schule schritt voran. Es wurden damals Einladungen an namhafte

Wissenschaftler ausgesprochen, insbesondere von seiten der "Gesellschaft der Freunde", um neue Ideen in die Lehrerschaft hineinzubringen und um so etwas wie eine immanente Form der Lehrerfortbildung zu sichern. Es war insbesondere Ernst Meumann, der im sogenannten öffentlichen Vorlesungswesen, einem Vorläufer der Universität, mehrfach vor 700 bis 1000 Hörern sprach. Das pädagogische Ethos war in der Lehrerschaft sehr ausgeprägt. Diese Aufgaben wurden ohne Stundennachlaß wahrgenommen. Die "Gesellschaft der Freunde" setzte durch, daß der erste offiziell eingerichtete Lehrstuhl im Rahmen dieses öffentlichen Vorlesungswesens durch Ernst Meumann besetzt wurde; er hat von 1911 bis 1915 in Hamburg gelehrt. Sicherlich war es nur eine kurze Spanne, aber sie hat ganz entscheidende Impulse freigesetzt. Auf dem Hintergrund des reformpädagogischen Idealismus war es als Ergänzung wichtig, daß hier ein Vertreter der experimentellen Pädagogik wirkte, der auf empirische Fundierung und Kontrolle des in der Schule Geleisteten sah. Die Spuren dieser Arbeit sind in Hamburg immer deutlich geblieben, und es ist anzunehmen, daß Walter Schultze davon geprägt wurde. Der erste Lehrstuhl im Rahmen der Universität selber wurde durch Gustaf Deuchler besetzt, der im Grunde in dieser Tradition steht und bei dem Walter Schultze wissenschaftlich arbeitete.

Der erste Wendepunkt im Hinblick auf die Lehrerfortbildung war die Einrichtung eines Instituts für Lehrerfortbildung im Jahre 1925, also relativ spät. Damit wurden die vielen spontanen Aktivitäten, die sich während eines Jahrhunderts bewährt hatten, administrativ zusammengefaßt. Dennoch blieb auch im Rahmen der institutionalisierten Arbeit viel Spontaneität im Spiel, und vermutlich schätzte Walter Schultze in seiner eigenen Wirksamkeit gerade diese Offenheit der Verhältnisse. Dogmatismus war für ihn etwas nicht Erstrebenswertes. Ein Jahr später 1926 erfolgte die gesetzliche Regelung der wissenschaftlichen Ausbildung sämtlicher Lehrer im Rahmen der Universität. Mit diesem mutigen Schritt war die wissenschaftliche Grundlegung der Schularbeit, auch in der Volksschule, gesichert. Dennoch blieben im Rahmen des Universitätsstudiums viele Fragen der Ausbildung ungeregelt, insbesondere die Ausbildung für die praktischen, aber auch für die technisch-künstlerischen Belange in der Schule. Gerade hier lag ein wichtiger Ansatzpunkt für die Lehrerfortbildung. Überhaupt stand ihre Arbeit unter dem Ziel einer ergänzenden Kooperation mit der Universität, der Stätte der Lehrerausbildung. Drei Aufgaben ergaben sich in dieser Hinsicht, die Walter Schultze im Rahmen seiner eigenen Tätigkeit wahrzunehmen hatte. Erstens wurden in dem Institut für Lehrerfortbildung Kurse im Bereich der Erziehungswis-

807

senschaft angeboten; dazu gehörten auch die erziehungswissenschaftlich relevanten Fächer Philosphie, Psychologie und stets auch Heilpädagogik sowie Sozialpädagogik. Zweitens sind Kurse in der Fachwissenschaft zu nennen, also für deutsche Sprache, Geschichte, staatsbürgerliche Erziehung, Religion, Mathematik und Naturwissenschaft sowie drittens Kurse, die jene spezifische Aufgabe wahrnehmen sollten, die der Lehrerfortbildung zugefallen war: Kurse für künstlerisch-technische Fächer. Ergänzt und gesichert wurde diese Arbeit durch eine vorzügliche Bücherei, die nicht nur didaktisch-methodisches und pädagogisches Schrifttum umfaßt, sondern auch weitgehend dasjenige der Nachbardisziplinen.

Mit der inneren Kontinuität in der Entwicklung der Lehrerfortbildung in Hamburg sind zugleich die Voraussetzungen für das Wirken von Walter Schultze in diesem Rahmen aufgewiesen. Vor ihm waren mit der Leitung des Instituts bereits Herbert Theodor Becker und Rudolf Peter betraut gewesen. Becker, ebenfalls aus der Volksschullehrerschaft hervorgegangen, war durch seine Studien über die Kolonialpädagogik in Afrika mit der Fragestellung der komparativen und internationalen Pädagogik vertraut und hatte in dieser Hinsicht großen Einfluß auf Walter Schultze. Rudolf Peter war ein sehr gediegener Vertreter der Schulpädagogik. Sein Buch "Grundlegender Unterricht" ist heute noch außerordentlich lesenswert. Sie gehörten zu jenen Lehrern, die sich auf dem Hintergrund einer bewußt erfahrenen Schulpraxis durch ein weiterführendes Studium, sei es im Rahmen des öffentlichen Vorlesungswesens oder später in der Universität, für wissenschaftliche Ämter qualifizierten. Für die Lehrerfortbildung war dieser Weg außerordentlich bedeutsam, denn er sicherte, daß Persönlichkeiten zum Wirken kamen, die die Schule aus eigener bewußt analysierter Erfahrung heraus kannten. Auch nach Walter Schultze wurden Repräsentanten dieser Art in die Lehrerfortbildung berufen, z.B. Anna Banaschewsky und Hans-Joachim Reincke.

Als Walter Schultze nach 1945 die Leitung des Instituts, zunächst noch neben Rudolf Peter, übernahm, begann eine fundamental wichtige Periode. In dieser Zeit äußerer und innerer Not zeichneten sich mehrere wichtige Aufgaben ab. Die grundlegende davon war die Demokratisierung des Bildungswesens. Darüber hinaus war die Ankündigung von praktischen Kursen notwendig, besonders im Hinblick auf die heimkehrenden Junglehrer, die während der Kriegszeit oft eine kurze und wenig ausgewogene Ausbildungszeit hinter sich gebracht hatten. Durch ein zusätzliches Studium war zu sichern, daß sie sich wirklich vor einer Klasse behaupten konnten. Schließlich mußten Kurzlehrgänge, nicht zuletzt auf Anregung der Alliierten,

898

angesetzt werden, weil ein ausgeprägter Lehrermangel herrschte. Eine wichtige Funktion nahm in dieser Notzeit die sogenannte offene Werkstatt wahr, denn es fehlte überall an didaktischen Materialien. Hier war es möglich, unter Anregung bewährter Lehrer derartige Materialien anzufertigen oder mindestens die Anregungen für diesen Prozeß zu empfangen. Ein letzter übergreifender Aufgabenbereich war die geistige Neuorientierung der Lehrerschaft durch pädagogische, philosophische und psychologische Grundsatzveranstaltungen.

Sollte man für diese Arbeit die Grundsätze, soweit sie unter Mitwirkung von Walter Schultze zustande kamen, formulieren, so sind folgende Punkte herauszustellen:

1. Selbstauslese der Lehrerschaft, so daß die Besten zur Wirkung kommen konnten. Walter Schultze vertrat den Gedanken, daß wenig Planstellen einzurichten seien, um die Fortbildung durch die zeitlich wechselnde Mitwirkung vieler Kollegen jeweils durch neue Impulssetzungen anzureichern. Hans-Joachim Reincke, einer der Nachfolger Schultzes, greift in einer Publikation diesen Gedanken auf und stellt ihn im Hinblick auf die gegenwärtige Situation in Frage; denn es sei in dieser Zeit eine wissenschaftliche Grundlegung der Lehrerfortbildung notwendig, die nicht auf dem Wege steter Fluktuation durch Lehrbeauftragte sicherzustellen sei.

2. Ein weiterer Grundsatz bestand darin, daß die Teilnahme an diesen Veranstaltungen freiwillig war. Lediglich die Junglehrer zwischen der ersten und zweiten Lehrerprüfung waren angehalten, an acht Veranstaltungen teilzunehmen. Aber es bestand keine thematische Einengung. Sie waren also nicht verpflichtet, nur methodisch-didaktische Veranstaltungen zu besuchen. Außerdem gab es keine gesonderten Kurse; vielmehr war immer in Hamburg gültig: Alt und Jung gehören in der Lehrerfortbildung zusammen, um alle zu einem Erfahrungsaustausch zu bringen.

3. Mit dem eben genannten Gedanken hängt unmittelbar zusammen: Für die Kurse wurde die Arbeitsgemeinschaft bevorzugt. Konkret war damit beabsichtigt, daß nach einer kurzen Einführung durch den Kursleiter ein wissenschaftliches Gespräch in Gang kommen sollte, das einen Erfahrungsaustausch zwischen Alt und Jung zum Ziel hat.

4. Der Dezentralismus ist ein Charakteristikum der Lehrerfortbildung in Hamburg. Man wollte die Kurse in die Schulbezirke delegieren, um sie in Schulnähe zur Gestaltung zu bringen. Maßgebend dafür war der Gedanke der schulinternen Lehrerforthbildung, der auch heute wieder aufzugreifen und zu durchdenken wäre. Das heißt also Selbstorganisation der Lerngruppen im Kollegium mit dem Ziel, die Lehrerfortbildung dorthin überzuführen. Das Ziel ist die Sicherung

899

eines kritischen Erfahrungsaustausches unter den Lehrern in einem Kollegium. Dazu bedarf es pädagogischer Konferenzen, in denen Grundsatzfragen methodisch-didaktischer, erzieherischer und sondererzieherischer Art diskutiert werden, wobei auch das Hospitieren bei dem Kollegen ermöglicht wird. Dadurch verursachte Beschwernisse dürften nicht unlöslich sein, und es ist anzunehmen, daß diese Form schulinterner Lehrerfortbildung letztlich außerordentlich wirksam sein könnte, zumal wenn sie durch zentrale Veranstaltungen, Gespräche oder Konferenzen gesteuert wird.

5. Im Institut selber sollten die Veranstaltungen übergreifenden Charakters durchgeführt werden, dadurch etwa, daß auswärtige Gäste zu Vorträgen über Grundsatzfragen eingeladen wurden oder daß pädagogische Wochen ihre Durchführung fanden. Staatsbürgerlicher Unterricht, Verhaltensstörungen bei Kindern, Leistungsbewertung waren Fragen, die in derartigen Veranstaltungen wahrgenommen wurden. Darüber hinaus gab es in der Zentrale besondere Beratungsstellen für den naturwissenschaftlichen Unterricht, aber auch für den Fremdsprachenunterricht, insbesondere den Englischunterricht, der sehr früh in Hamburg eingeführt wurde.

6. Ein wichtiges Charakteristikum, das – bereits in der Entwicklungslinie angelegt – durch Walter Schultze eine erhebliche Stärkung erfuhr, ist die mehrfach angesprochene innere Verschränkung zwischen Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung. Diese Aufgabe drängte sich in der Nachkriegszeit förmlich auf, insbesondere nach der erwähnten Gründung des Pädagogischen Instituts im Rahmen der Universität. Dieses Pädagogische Institut sollte die Funktion wahrnehmen, die Unterrichts- und Erziehungspraxis im Rahmen der Wissenschaft und Forschung zu vergegenwärtigen und zu ihrer wissenschaftlichen Fundierung beizutragen. Dennoch zeigen sich gerade beim Übergang vom Studium in die Praxis viele offene Fragen, die gegenwärtig gern mit dem Modewort vom "Praxisschock" umschrieben werden. Zur Sicherung bedarf es der Fortführung des praxisbezogenen wissenschaftlichen Gesprächs im Rahmen der Lehrerfortbildung, die damit Kontinuität stiftet. Das große Verdienst Schultzes war es, daß er dieses Problem sehr früh erkannte und es durch seine Konzeption der Lehrerfortbildung zu lösen versuchte. Dazu war die enge Verzahnung zwischen Pädagogischem Institut und Lehrerfortbildung notwendig, die zum Teil ermöglichte, daß die Dozenten des Pädagogischen Instituts unter anderen didaktischen Voraussetzungen die Kurse in der Lehrerfortbildung fortführten und damit eine wichtige pädagogische Orientierungshilfe in der Praxis vermittelten. Diese Kooperation hat sich für alle Beteiligten als befruchtend und ertragreich erwiesen.

900

Das hier in Erinnerung Gerufene ist im Grunde das hohe Lied auf eine Lehrerschaft, die sich verhältnismäßig früh pädagogisch selbständig machte und der eine aufgeklärte Behörde die Freiheit des Experimentierens gewährte. Dennoch bekundete sich diese Selbständigkeit nie in bloß demonstrativen Akten. Sie blieb stets ein selbstverständlicher Modus in der Alltäglichkeit, die den anderen schlicht einbezog. Walter Schultze war ein wichtiger Repräsentant dieser Lehrerschaft und ist nur auf dem gezeichneten Hintergrund zu verstehen. Wünschenswert wäre es, in Fortführung der Intentionen Schultzes, vergleichende Studien über Fragen der Lehrerfortbildung in Angriff zu nehmen.

Literatur:

Schultze, W.: Das Institut für Lehrerfortbildung. Seine Aufgabe und sein Aufbau.
Hansen, K., Schultze, W.: Die Entwicklung des Instituts für Lehrerfortbildung in Hamburg.
Beide Artikel in: Lehrerfortbildung. Festschrift zum 25jährigen Bestehen des Instituts für Lehrerfortbildung in Hamburg. Hrsg. von der Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens und der Schulbehörde in Hamburg. Sondernummer der Hamburger Lehrerzeitung. Hamburg (1950),2-11 u. 12-23.

Rohrs, H.: Hamburg. In: Lexikon der Pädagogik 1970, Bd. II, 183-185.

Fiege, H.: Geschichte der hamburgischen Volksschule. Bad Heilbrunn Obb. 1970.

Reincke, H.-J.: Situation, Aufgaben und Probleme der Lehrerfortbildung. In: Ulrich Kroll (Hrsg.): Institutionalisierte Lehrerfortbildung. Weinheim und Basel 1980, 140-149.

901

Jörg Ziegenspeck

Kurt Hahn und die internationale Kurzschulbewegung

- Ein Beitrag zum 100. Geburtstag des Reformpädagogen -

Zusammenfassung:

Wer sich mit der Erlebnispädagogik beschäftigt, stößt – früher oder später – auf den Reformpädagogen Kurt Hahn (1886-1974). Am Beispiel jenes Praxisfeldes, das im internationalen Rahmen als "Outward Bound"-Pädagogik, im nationalen als "Kurzschul"-Erziehung bekannt geworden ist, werden die erlebnispädagogischen Grundsätze Kurt Hahns (von der Definition der "Mangelerscheinungen", die bei der jungen Generation und in der Gesellschaft zu analysieren sind, bis zu den daraus resultierenden Konsequenzen) skizziert. Trotz einer erheblichen internationalen Verbreitung dieses erzieherisch bedeutsamen Ansatzes sind doch auch Probleme erkennbar. Insbesondere in der Bundesrepublik Deutschland ist der Zusammenhang zwischen der Pädagogik Kurt Hahns und den Bedürfnissen, die durch die jugendliche Alternativkultur signalisiert werden, nur ansatzweise wahrgenommen worden. Gerade aber darin steckt ein pädagogischer Aufforderungscharakter, dem der Verfasser dieses Aufsatzes wissenschaftlich und praktisch verbunden ist.

Summary:

Whoever devotes himself to the study of experience-oriented pedagogy will – sooner or later – come across Kurt Hahn (1886 – 1974). Taking the example of what is generally known as "Outward Bound" education ("Kurzschul-Erziehung") the author sketches Hahn?s main ideas of experience-oriented pedagogy. Even though this valuable scheme is widely spread, it is not altogether an unproblematic one. Especially in West Germany the connection between Hahn's pedagogic ideas and the young generation's needs (expressed in their forming an alternative sub-culture) has not enough been taken into account. The author regards this relation to be highly challenging, and with his work hopes to improve the conditions of the conflict.

1 Vorbemerkungen

Wem es darum geht, durch spezifische Anreize den "Grauschleier" vom pädagogischen Alltag zu ziehen, wer zudem positive Akzente durch die Motivierung seiner Schüler- oder Jugendgruppe zu einer aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt zu setzen versucht, wer schließlich auf die Ganzheitlichkeit von Lernprozessen besonderes Gewicht legt, wird im Begriff "Erlebnispädagogik" eine Annäherung von Idee und Praxis finden. Diese Ganzheitlichkeit betrifft Kopf, Herz und Hand, fragt nach Programmen, die den Menschen als denkendes, fühlendes und handelndes Wesen meinen. Wer sodann nach Hintergrundinformationen zur "Erlebnispädagogik" sucht, stößt unweigerlich – früher oder später – auf den Namen *Kurt Hahn*.[1]

So erging es dem Verfasser vor fünf Jahren, als er sich mit der Frage zu befassen begann, welche Rolle Erlebnisse für Kinder und Jugendliche spielen. Dabei wurde schnell klar, daß der Reformpädagoge Kurt Hahn keine Theorie der Erlebnispädagogik entwickelt hatte, daß er in seiner Zeit lediglich praktische Hinweise gab und durch plausible Begründungen Öffentlichkeitswirksamkeit herzustellen vermochte.

Das Lebenswerk von Kurt Hahn ist durch Internatsgründungen zu beschreiben (von der "Schule Schloß Salem" über "Gordonstoun" bis zu "Lousienlund") und wird präzisiert durch eine Programmatik, die sich wie ein "roter Faden" durch das Erziehungskonzept zieht. Eine solche Beschreibung wäre unvollständig, blieben jene Einrichtungen unerwähnt, die in der Bundesrepublik Deutschland unter dem Namen "Kurzschulen", im internationalen Rahmen unter der Bezeichnung "Outward Bound Schools" bekannt wurden. Mit diesen zeitlich begrenzten Kurs-Angeboten (Short Term Schools) wollte Hahn mehr Jugendliche aus breiteren Bevölkerungskreisen ansprechen und erreichen als das durch die Internatserziehung möglich erschien.

Diesem Ziel sollten in der Bundesrepublik "Kurzschulen" als Einrichtungen mit Breitenwirkung dienen. Kurt Hahn, der "reale Idealist", hatte einst von 100 deutschen "Kurzschulen" geträumt, wobei je 100 Jugendliche an jährlich 10 Kursen von vierwöchiger Dauer teilnehmen sollten, und ausgerechnet: "In zehn Jahren wäre eine Million durch diese heilenden Erlebnisse durchgegangen." – Mit anderen Worten: Seine Absicht zielte auf Verbreitung und Verbreiterung jener Erfahrungen, die in den Landerziehungsheimen gewonnen wurden und sich seit Gründung der ersten "Outward Bound School" in England (1941) vertiefen ließen.

Warum es nicht zu der erwarteten Expansion kam, muß untersucht werden. Zu fragen ist: Wo steht die Outward Bound-Bewegung

903

heute? Wieviel Rückbezug auf ihren Begründer ist erkennbar? Geht es um die Verwirklichung weittragender pädagogischer Prinzipien oder nur noch um sektiererische Abschottungsversuche?

2 Die erlebnispädagogischen Grundsätze Kurt Hahns

"Outward Bound" ist ein Begriff aus der englischen Seefahrt: ein Schiff kann – zu großer Fahrt ausgerüstet – auslaufen. Dieses Bild wurde von Kurt Hahn auf Anregung eines englischen Reeders in die Pädagogik übertragen: der junge Mensch, der die Kindheit hinter sich gebracht hat und auf der Schwelle zum Erwachsenensein steht, soll auf eine aktive und verantwortungsbewußte Lebensführung vorbereitet werden – auf seine "Fahrt ins Leben".

Kurt Hahn hatte schon in den zwanziger Jahren das staatliche Schulwesen kritisiert und erkannt, daß sich Erziehung nicht im Vermitteln von Wissen erschöpft, sondern daß der Charakterbildung bei der Ausformung der Persönlichkeit maßgebende Bedeutung zukommt. Folgerichtig konzipierte er besondere Kurse, in denen die Defizite des öffentlichen Erziehungs- und Bildungswesens ausgeglichen werden sollten.

Kritik an Schule, Staat und Familie basierten auf Hahns Erfahrungen vor, während und nach dem 1. Weltkrieg. Er glaubte, "daß die gegenwärtige Zivilisation krank ist, daß sie der Jugend oft die Kraft raubt, bevor sie erwachsen ist, daß der, der dazu bestimmt ist, unserer Zivilisation zu dienen, gegen sie gestählt werden muß: daß durch Erziehung schützende Neigungen und Gewohnheiten entstehen können, die wahrscheinlich immun machen können."[2]

Kurt Hahn wollte – in Übereinstimmung mit Prinz Max von Baden, dem Hausherrn zu Schloß Salem, – durch "Erziehung das kranke Land heilen", den "entzündeten Staat" gesunden lassen.[3]

Die der Medizin entliehenen, von Kurt Hahn häufig gebrauchten Begriffe ("heilen", "gesund", "krank", "Diagnose", "Therapie", "Seuche", "immun machen") und der Aufbau seiner vielen Ansprachen nach dem Schema "Diagnose und Therapie" zeigen, daß es ihm um die Bestimmung der "Krankheiten" und der entsprechenden Methoden einer sinnvollen Heilbehandlung geht. Kurt Hahn ist es vor allem wichtig, daß etwas geschieht; was dabei als "heil" oder "gesund" zu gelten habe, wird kaum hinterfragt. Kurt Hahn fragt weniger nach der Bedeutung von gesellschaftlichen Faktoren und Mißständen, untersucht nicht deren Ursachen; die ökonomischen Bedingungen, die politische Situation als Hintergrund menschlichen Daseins werden

von ihm vernachlässigt. Dementsprechend werden auch keine Vorschläge für Möglichkeiten politischer Veränderung in diesem Bedingungsgeflecht unterbreitet.

Kurt Hahn ging immer vom Einzelnen aus, von dessen "Erziehung zur Verantwortung" gegenüber der Gemeinschaft und dem Mitmenschen. Die darin liegende Gefahr einer Individualisierung der Probleme sah er nicht; wechselseitige Abhängigkeiten wurden nicht aufgezeigt; die glatten Formeln von "gesund" und "ungesund", zu denen er in seiner "Diagnose" kam[4], belegen, wie einseitig er gedacht hat. In der Kritik der Gesellschaft zeigt sich immer wieder, daß Kurt Hahn überzeugt war, durch die "Heilung der Einzelnen, durch eine Erziehung möglichst vieler zu 'guten' Menschen eine 'gute' Gesellschaft schaffen zu können, wobei er die Ordnung selbst nicht in Frage stellte.[5]

Obwohl von der Politik kommend und historisch interessiert, hat Kurt Hahn die gesellschaftspolitischen Veränderungen in bezug auf seine erzieherischen Forderungen kaum berücksichtigt. Einen Wandel der Anforderungen an die Jugend in so verschiedenen Zeiten, wie er sie erlebt hat (vom Kaiserreich zum 1. Weltkrieg, von der Weimarer Republik zum 3. Reich, vom 2. Weltkrieg bis hin zur Gründung der Bundesrepublik Deutschland), hat Hahn nicht erkannt und verarbeitet. Er stellt zu jeder Zeit nahezu die gleichen Forderungen auf: "das 'Großstadtmilieu' und die Formen unserer Wirtschafts- und Sozialprozesse ('Konsumentendenken und Profitstreben') (werden) für schlechthin negativ erklärt. Dieselbe Einordnung widerfährt der Sexualität, der Technik, dem Pluralismus, ja letztlich der geistigen Grundhaltung, die uns unsere Zivilisation ermöglicht: der Wissenschaft."[6]

Hahn versteht Erziehung als Gegenkraft zu den Einflüssen einer "kranken" Gesellschaft. Die Aufzählung dieser gesellschaftlich bedingten Mängel bzw. der "modernen Krankheiten" wiederholt er in vielen seiner Schriften. Es handelt sich hierbei aber nicht um eine Analyse der gesellschaftlichen Ursachen, sondern Hahns Gesellschaftskritik erschöpft sich in einer Beschreibung der gegenwärtigen Phänomene und der daraus resultierenden Wirkungen auf den einzelnen Menschen. Die Wirkungen beschreibt Hahn als "Verfallserscheinungen": Verfall der menschlichen Anteilnahme, der Sorgfalt, der Initiative und der körperlichen Tauglichkeit. Hahn sah alle, jung und alt, hiervon betroffen; besondere Berücksichtigung finden jedoch die Jugendlichen deshalb, weil er hier die Möglichkeit der Beeinflussung durch Erziehung erkennt, weil es "seelische Qualitäten gibt, die man sich aber als Kind aneignen muß, um sie besitzen zu können"[7],

905

während die "Seele" dessen, der über 30 Jahre alt ist, hart wie Gips ist."[8]

2.1 Mangelerscheinungen

Den "Mangel an menschlicher Anteilnahme", den "Verfall des Mitgefühls", worin Hahn den schlimmsten Verfall sieht, führt er auf die "unziemliche Hast des modernen Lebens" zurück.[9] Ermöglicht durch die Technik, jagen intensive Erfahrungen einander und "man kommt nicht dazu, einen Gedanken zu Ende zu denken oder gar ein Gefühl zu Ende zu fühlen."[10]

Kurt Hahn bemängelt, daß die Sucht nach schnellem Wechsel oberflächlich erlebter neuer Eindrücke die Fähigkeit zu tiefem Erleben und echtem Mitgefühl vermindert. Dazu kommt, daß der Einzelne der persönlichen Verantwortung großenteils durch die Einrichtung offizieller Hilfsorganisationen entbunden zu sein scheint, wozu *Hartmut von Hentig* feststellt: "Organisationen, Verwaltung, Verkehrsregeln haben die persönliche Verantwortung, das Erbarmen ersetzt."[11]

Der "Mangel an Sorgsamkeit" oder – wie Kurt Hahn auch drastisch formuliert – die "Seuche der Schlamperei" hat großenteils die gleichen Ursachen wie der "Mangel an menschlicher Anteilnahme"; auch er ist eine Folge der Hast des modernen Lebens. Dieser Mangel äußert sich für Hahn in "Selbstgefälligkeit", "Unordnung", im Nachlassen des Gedächtnisses und der Phantasie und im "Niedergang des Handwerks". Auch hier ergänzt Hartmut von Hentig: "das Handwerk erzog zur Beobachtung des Details; die Fertigfabrikation enthebt uns nicht nur dieser Beobachtung, sondern auch der Achtung vor und des pfleglichen Umgangs mit den Dingen."[12]

Der "Verfall der körperlichen Tauglichkeit" und der "Verfall der Initiative" hängen für Kurt Hahn eng miteinander zusammen. Humorig spricht er in diesem Zusammenhang von "spectatoritis", der Krankheit des Zuschauens, deren Gefahr darin liege, an künstlichen, unverdienten Sensationen mit unbewußten körperlichen Reaktionen teilzunehmen, wobei diese Sensationen aber lediglich kurzlebiger Schwindel seien. Der Mensch wird dadurch als Zuschauer zum "teilnahmslosen Beteiligten" im körperlichen wie im geistigen Bereich. "Im geistigen Bereich wird der Zuschauer der persönlichen Entscheidung entwöhnt und zu einem gerade dem Jugendalter unangemessenen passiven Erleben verurteilt", was den "Verfall der Unternehmenslust" bzw. der Initiative bewirkt. Durch die Vernachlässigung der körperlichen Tauglichkeit sieht Hahn die "Grundlage der Überwinderkraft" gefährdet, wie man sie zu langwierigen und mühseligen Unternehmungen braucht.

906

Drei Gründe macht er dafür verantwortlich:

1. Die "Methoden der modernen Fortbewegung",
2. die "ungebührliche Heldenverehrung, die den hervorragenden Sportlern entgegengebracht wird, (und die es) dem sportlich nur durchschnittlich begabten jungen Menschen (verleidet), nach einer Höchstleistung zu streben, die im Bereich seiner Kräfte ist" und
3. den Mangel an "Selbstdisziplin gegenüber Rausch- und Beruhigungsmitteln".[13]

2.2 Konsequenzen

Hahn als Praktiker – getrieben von einem pädagogischen Optimismus – bleibt selbstverständlich nicht dabei, diese Mangelerscheinungen zu beschreiben, sondern versucht, Veränderungen zu bewirken. Diese Veränderungen gingen in den Wochenplan der Schule "Schloß Salem", später auch des Internats in Gordonstoun ein:

a) Körperliches Training wurde von Kurt Hahn von Anfang an für sehr bedeutend gehalten. In der Trainingspause zwischen den Unterrichtsstunden wurden vier Mal in der Woche Lauf, Wurf und Sprung geübt. Auch zählte es zu den Bedingungen des Bundes der Alt-Salemer (1925 gegründet), alljährlich ein vierwöchiges Training abzuhalten mit dem Ziel, das Deutsche Sportabzeichen zu erlangen. Auch der "Trainingsplan" – eine Liste von Anforderungen, die täglich zu erfüllen waren und über deren Ausführung sich jeder Schüler am Abend selbst Rechenschaft ablegen mußte – schrieb bestimmte tägliche Sportübungen vor.

b) Schon in den ersten Jahren der Schule "Schloß Salem" erkannte Kurt Hahn den großen erzieherischen Wert von Expeditionen. Es wurden Wanderungen und Reisen unternommen, die zum Teil bis nach Finnland führten. Es ging dabei um das zielbewußte Herbeiführen von Erlebnissen, um der Entdeckerfreude und der Abenteuerlust der Jugendlichen Nahrung zu bieten. Nicht kurzfristige Höchstleistungen und Erfolge, sondern Ausdauer und Überwindung von Erschöpfung, Hunger und Durst waren dabei wichtig.

c) In Salem war – auf Vorschlag Kurt Hahns – seit 1926 der Samstagvormittag für die Oberklassen unterrichtsfrei. Er wurde für größere, selbständige Arbeiten freigehalten, für ein individuelles Projekt, dessen Ergebnis in Form einer Trimesterarbeit vorgelegt werden mußte.

d) Die Aufnahme des Rettungsdienstes in Hahns Erziehungssystem hatte in Gordonstoun ihren Ursprung. Seit 1935 ist dort den Schülern der Küstenwachdienst von den nationalen Behörden anvertraut. Aber

907

auch dieser Schritt war bereits im Salemer Erziehungsdenken angelegt: durch die Verpflichtung auf die Zisterzienser und den eingeführten Brauch, zu Beginn jedes Trimesters die Geschichte vom Barmherzigen Samariter vorlesen zu lassen.

Die Einführung des Rettungsdienstes brachte aber eine entscheidende Wende: "Die Salemer Erlebnistherapie, die bis 1933 vornehmlich dazu dienen sollte, die Jugend vor den Gefahren der Pubertät zu bewahren, war in den Imperativ vom Dienst am Nächsten übergegangen."[14]

3 Die "Kurzschulen" – Erziehungsträger für die Erweiterung und Verbreitung des Salemer Konzepts

Bereits 1928 stellte Kurt Hahn fest: "Gemessen an dem Tempo des allgemeinen Verfalls dringt die von den Landerziehungsheimen ausgehende Heilswirkung nicht rasch genug in den kranken Volkskörper hinein."[15] – Dies ist Ausgangspunkt für Überlegungen Kurt Hahns, mit anderen Erziehungsträgern jene Wirkungen optimieren zu können.

"Short Term Schools" (in der deutschen Übersetzung: "Kurzschulen") sollen entscheidend zum Schließen dieser Lücke beitragen, sollen "schützende Erfahrungen vermitteln", um "die heutige Jugend, vor allem die unterprivilegierte Jugend, gegen eine kranke Zivilisation zu schützen."[16]

Die Organisationsform der "Kurzschule", die sich nach einer langen Vorgeschichte über verschiedene Experimente und noch unvollständige Formen im Jahre 1941 in Aberdovey erstmals in der für sämtliche "Kurzschulen" wegweisenden Grundstruktur darstellt, bietet die Möglichkeit, auf eine viel größere Zahl von Jugendlichen Einfluß auszuüben. Hahn hatte die Hoffnung, dies würde auch auf die Einstellung des Volkes insgesamt einen deutlichen Einfluß haben. Er äußerte einmal im Hinblick auf die Entwicklung der staatsbürgerlichen Tugenden bei den Jugendlichen den Gedanken: "Nehmen wir an, es gebe 100 Kurzschulen in Deutschland, eine jede verantwortlich für die Betreuung von 100 Schülern, 10 mal im Jahr: das wären 100.000 im Jahr – und in 10 Jahren wären eine Million durch diese heilenden Erlebnisse hindurchgegangen." (1952)

Das Trainingsprogramm der "Kurzschulen" beruht auch heute noch im wesentlichen auf der in den Landerziehungsheimen erprobten Form. Ihr Stellenwert wurde aber vergrößert, denn während sie in Gordonstoun und Salem in den schulischen Wochenplan mit eingefügt werden mußten, bestand in den "Kurzschulen" nun im Prinzip der gesamte Kurs-Plan selbst aus den vier Elementen:

908

1. Körperliches Training,
2. Expedition,
3. Projekt und
4. Rettungsdienst.

"Verfallserscheinungen" und die Elemente der "Erlebnistherapie" kennzeichnen den Rahmen, in dem pädagogische Eingriffe vollzogen werden sollen. Kurt Hahn ist überzeugt, daß die "Verfallserscheinungen", die oftmals schon als "normale Begleiterscheinungen unserer modernen Gesittung"[17] hingenommen werden, durch diese pädagogischen Eingriffe vermieden werden können.

4 Die internationale "Kurzschul"-Bewegung

Wie aus den bisherigen Ausführungen zu Hahns pädagogischen Vorstellungen hervorgeht, ist die Kurzschule keine Einrichtung, deren Gründung Hahn von Beginn an zielstrebig verfolgte. Sie hat sich vielmehr über verschiedene Zwischenstufen aus Hahns Bestreben, möglichst breiten erzieherischen Einfluß zu gewinnen, allmählich aus den in Salem und Gordonstoun praktizierten Methoden als eigenständige Einrichtung entwickelt.

Die weltweite Ausbreitung der "Kurzschulen" nahm in Großbritannien ihren Ursprung. Der "beispielgebende Meilenstein"[18] für die weitere Entwicklung war die Gründung der ersten ständigen Schule dieser Art 1941 in Aberdovey durch Kurt Hahn und den Reeder *Lawrence Holt*.

Die von Kurt Hahn für diese Einrichtung gewählte Bezeichnung "Short Term Schools" wurde später Vorbild für die deutsche Bezeichnung "Kurzschule". Diesen, die pädagogische Zielsetzung nicht zum Ausdruck bringenden Begriff, ersetzte Holt durch den Seemannsbegriff, der in seiner programmatischen Übertragung erzieherisch bedeutsam werden sollte: "Outward Bound".

1946 wurde in Großbritannien der Outward Bound-Trust gegründet, dessen wichtigster Schwerpunkt – neben der finanziellen Konsolidierung der bestehenden englischen Schulen – die Ausbreitung der Bewegung durch die Eröffnung weiterer Schulen in Großbritannien sein sollte.

In nahezu regelmäßigen Abständen kam es zur Gründung weiterer "Kurzschulen" in Großbritannien. 1950 eröffnete die "Outward Bound Mountain School" Eskdale, mit der nun auch die Berge als Medium der Erlebnispädagogik für "Kurzschulen" erschlossen wurden, ihre Tore. Kurt Hahn, den Trust stets zur schnelleren Expansion drängend, ließ es sich nicht nehmen, persönlich den Auftrag zur Gründung einer weiteren "Kurzschule" an der See zu geben. 1949 begann diese in

909

der Nähe von Gordonstoun mit der Arbeit und wurde 1952 dem Outward Bound-Trust unterstellt. 1950 entstand die "Ullswater Mountain School", 1959 die "Outward Bound School Devon". Diese Schule veranstaltete einmal jährlich einen "International Course", in dem je zur Hälfte Jugendliche aus Großbritannien und farbige Studenten aus Commonwealth-Ländern zusammenkamen.

Aber nicht nur, daß Jugendliche aus Mitgliedsstaaten des Commonwealth nach England kamen, verdient Beachtung, sondern insgesamt die internationale Ausbreitung der "Kurzschulen". Die leichte Übertragbarkeit des auf den vier Elementen der Erlebnistherapie basierenden Konzepts der "Kurzschulen" und seine große Offenheit bezüglich sozialer Herkunft, Nationalität, Rasse oder Religion der Teilnehmer begünstigten die schnelle Ausbreitung. Darüber hinaus wurden Großbritannien als Kernland eines Weltreichs offensichtlich besonders gute Chancen für die internationale Verbreitung der pädagogischen Ideen Kurt Hahns eingeräumt.

So fällt auf, daß außer in Deutschland – hier hat Hahns persönliches Interesse die Gründung der Schulen bewirkt – insbesondere in Mitgliedsstaaten des Commonwealth "Kurzschul"-Gründungen möglich wurden.

Dabei ist die internationale Verbreitung nicht gleichbedeutend mit der Übernahme ein- und desselben Konzepts, wohl aber mit der Anlehnung an die leitenden Grundgedanken, so daß wir heute eine sehr unterschiedliche Betonung einzelner erlebnispädagogischer Aspekte in den verschiedenen Ländern feststellen.

Seit 1941 wurden weltweit über 40 "Outward Bound Schools" gegründet, wobei inzwischen auch wieder Schließungen und Verlegungen zu berücksichtigen sind, so daß man heute (1985) von etwa 30 bestehenden Einrichtungen sprechen kann, die sich direkt auf die von Kurt Hahn entwickelten Prinzipien beziehen.

"Outward Bound Schools" konnten ihre Arbeit in

- Europa (Belgien, Bundesrepublik Deutschland, England, Holland),
- Afrika (Kenia, Nigeria, Südafrikanische Republik, Zambia),
- Fernost (Hongkong, Japan, Malaysia, Singapore),
- Australien (Australien und New Zealand),
- Nord-Amerika (USA und Hawaii, Canada)

aufnehmen und sich mit spezifischen pädagogischen Programmen etablieren. Die Organisationsformen differieren erheblich: teilweise wurden nationale Trusts gegründet, teilweise bestehen die Schulen in autonomer Trägerschaft, schließlich gibt es Einrichtungen in freier oder staatlicher Trägerschaft.

910

Interessant dürfte sein, daß es weltweit eine wachsende Zahl von Schulen gibt, die sich zwar nicht "Outward Bound Schools" nennen, aber eindeutig Outward Bound-Methoden für die Verwirklichung ihrer pädagogischen Ziele nutzen (in den USA z.B. über 250 Einrichtungen). Gerade diese Schulen sind es, die sich als dynamisch, innovativ und effizient bei der Übertragung Hahn'scher Erziehungsprinzipien in die jeweilige gesellschaftliche Wirklichkeit auszeichnen, da sie vom "historischen Ballast" nicht behindert werden.

5 Probleme und Perspektiven

Die gegenwärtige Situation der Outward Bound-Schulen stellt sich weltweit sehr unterschiedlich dar: Differenzen ergeben sich aufgrund der Trägerschaft der einzelnen Schulen (z.B. Militär, nationaler Trust, Verein, Industrie) und der damit zusammenhängenden Zielvorgaben und Programmstrukturen (von mehr oder weniger offenen paramilitärischen bis hin zu sozialpädagogischen und -therapeutischen Ansätzen).

Dabei hat es Kurt Hahn zwar nicht verdient, aber gleichwohl mit verursacht, daß sein relativ simples und eingängiges Raster von "Mangelerscheinungen" einerseits und "erlebnistherapeutischen" Wirkungskräften andererseits eher als Mittel zur Stabilisierung der jeweils vorfindbaren sozial- und wirtschaftspolitischen Systemverhältnisse genutzt, denn als Chance begriffen wurde, herrschende Normen und Werte daraufhin zu befragen, was sie für die Demokratie-Entwicklung und für die Selbstbestimmung und -verwirklichung der Bürger beizutragen haben. Und es ist in der Tat nicht einfach, eine eher "rechte" Grundposition, die bei Kurt Hahn unverkennbar ist, so zu verändern, daß sie den eher "linken" Erfordernissen unserer Zeit genügen kann. Aber gerade diese "Übersetzung" steht in der Erlebnispädagogik noch aus.

In unserer Zeit, in der den Jugendlichen staatlicherseits kaum Perspektiven aufgewiesen werden, erscheint es fast überflüssig, einer pädagogisch eher bedeutungslosen, weil quantitativ eingegrenzten Richtung – wie sie die "Kurzschul"-Pädagogik darstellt – einen besonderen Stellenwert zuweisen zu wollen.

Perspektivlosigkeit im gesellschaftspolitischen Bereich macht sich unter folgenden Gesichtspunkten bemerkbar:

- die Jugendarbeitslosigkeit steigt zunehmend und etabliert sich als Dauerzustand;

911

- der Rauschmittelmißbrauch nimmt zu, so daß man von der Bundesrepublik als dem Heroinland Nr.1 in der Welt spricht. Aber auch andere Drogen einschließlich Alkohol und Beruhigungs- bzw. Aufputschmittel sind weit verbreitet;
- Jugendreligionen und Sekten erleben zunehmendes Interesse;
- die Zahl der jugendlichen Selbstmörder steigt; die Zahl der Selbstmordversuche war noch nie so hoch wie gegenwärtig;
- Jugendkriminalität ist konstant im Anstieg begriffen.

Perspektivlosigkeit zeigt sich also für diejenigen, die in die Gesellschaft "nicht einsteigen können", aber auch diejenigen müssen berücksichtigt werden, "die (so) nicht einsteigen wollen": "Wenn (der Jugendliche) nun diese Gesellschaft gekennzeichnet sieht von Problemen wie Umweltbelastung, Rüstungswettlauf, Zwang zum Wachstum, Ungerechtigkeit in Beziehung zur Dritten Welt, mangelnde Lebensqualität, Schwierigkeiten miteinander menschlich umzugehen, er sie von Sachzwängen diktiert, unveränderbar einschätzt und dies zusammengeht mit einem alltäglichen Lebensgefühl, nicht gebraucht zu werden, in entleerten Zwangsstrukturen funktionieren zu müssen, so nimmt die Bereitschaft ab, sich auf diese Gesellschaft einzulassen."[19]

Wenn der Jugendliche dann auf "Kurzschulen" trifft, in denen das oberste Ziel Anpassung heißt (weil die Abhängigkeit von der entsendenden und finanziell tragenden Großindustrie als Wirtschaftsfaktor für die "Kurzschule" existentielle Bedeutung hat und unabweisbaren Einfluß besitzt), dann diktiert das jeweilige Establishment die Inhalte der Kurse – direkt oder indirekt. Wenn das so ist, werden sozialkritische Ansätze und sozialpädagogische Integrationsmodelle behindert – und letztlich auch (wie bei den süddeutschen "Kurzschulen" geschehen) verhindert bzw. beendet. Dann sucht der kritische Jugendliche vergeblich nach Antworten, die ihm aber nicht vorenthalten werden dürfen.

6 Neuansatz

Fragt man nun im Zusammenhang mit der gegenwärtigen jugendpolitischen Situation nach dem Stellenwert der "Kurzschulen" und besinnt sich dabei auf die grundlegenden Absichten Kurt Hahns bei der Entwicklung dieser Institutionen, so zeigen sich Parallelen. Bei aller zunächst offensichtlichen Gegensätzlichkeit (hier Hahns Strenge, seine asketische Einstellung, seine Sexualfeindlichkeit, dagegen dort die gefühlsbetonte, auf Selbstverwirklichung im Hier-und-Jetzt aus-

912

gerichtete Alternativbewegung) treffen sich die Pädagogik Kurt Hahns und die jugendliche Alternativkultur in wesentlichen Punkten:

1. Hahn wollte die persönliche Initiative fördern.
Die Alternativbewegungen warten nicht auf Entscheidungen des Staates und verlassen sich nicht auf dessen Vorhaben, sondern ergreifen selbst die Initiative. Sie organisieren Selbsthilfegruppen und Bürgerinitiativen, probieren Möglichkeiten, die eigene Lebenssituation zu verändern usw.
2. Hahn plädierte für mehr Sorgsamkeit.
Die Alternativbewegung engagiert sich für Umweltschutz, d.h. für den sorgsamen Umgang mit den Rohstoffen, den menschlichen Lebensgrundlagen, für die Humanisierung der Arbeit, für die Erhaltung natürlicher sozialer Strukturen, gegen bürokratisch-technische Veränderungen.
3. Hahn sorgte sich um den Verfall der körperlichen Tauglichkeit.
Die heutige Entwicklung hat zwar mit Hahns asketischen Vorstellungen wenig gemeinsam, feststellbar ist aber eine Rückbesinnung auf den Körper. Körperliche Bedürfnisse werden nicht mehr zugunsten von Erfolgsstreben verdrängt. Dies äußert sich auf vielfältige Weise, in bewußter Ernährung, in selbstorganisierten Gesundheitszentren, im freieren Umgang mit der Sexualität, allgemein im bewußten Erleben des eigenen Körpers.
4. Hahn setzt sich ein für mehr menschliche Anteilnahme.
In der alternativen Bewegung werden ökologische Ansätze entwickelt mit dem Ziel, die Lebens-, Wohn- und Arbeitswelt humaner zu gestalten. Auch haben sich Gruppen gebildet, die sich gegen die Einschränkung bürgerlicher Rechte einsetzen (Initiative gegen Berufsverbote, Terre des Hommes, Amnesty International, ...), aber auch örtlich begrenzte Initiativen, wie z.B. therapeutische Selbsthilfegruppen oder Vereine für Bewährungshilfe und Resozialisierung.

Schon diese knappe Skizzierung macht ersichtlich, daß eine "Kurzschul"-Pädagogik Chancen der Fortentwicklung hat. Allerdings müssen diese Möglichkeiten erkannt und genutzt werden.

In der Bundesrepublik Deutschland wurde ein Neuansatz bisher vom Träger der süddeutschen "Kurzschulen" (Baad und Berchtesgaden), dem Verein "Deutsche Gesellschaft für Europäische Erziehung e.V.", München, nicht für notwendig erachtet. Schlimmer noch: Initiativen eines anderen Trägers der Jugendhilfe, dem Verein "Jugendschoner 'Hermine' e.V.", Lüneburg, der unter dem Namen "Outward Bound in Norddeutschland" erlebnispädagogische Trainingsprogramme auf

913

dem Dreimast-Toppsegel-Schoner 'Thor Heyerdahl' praktizierte[20], wurden mit Hilfe des Warenzeichenrechts begegnet. Der Verein "Deutsche Gesellschaft für Europäische Erziehung e.V.", einst von Kurt Hahn gegründet, ließ das Wortzeichen "Outward Bound" beim Deutschen Patentamt als Warenzeichen/Dienstleistungsmarke schützen. Damit ist der Begriff zunächst einmal der Nutzung durch andere Institutionen als erlebnispädagogischer Terminus mit natursportlicher Akzentuierung entzogen, wie er in der Öffentlichkeit inzwischen verstanden wurde.[21]

Die Tatsache, daß die Arbeit des norddeutschen Vereins in den Medien aufmerksam registriert wurde, daß ein stimmiges Konzept die erzieherische Arbeit flankierte, daß ein wissenschaftliches Interesse an dem erlebnispädagogischen Neuansatz erkennbar war und daß zahlreiche Informationen zur Transparenz der gewonnenen Erfahrungen beitrugen[22], hätte eigentlich allen Anlaß geben müssen, daß die süddeutschen sich mit den norddeutschen Verfechtern einer Pädagogik zusammenschließen, die ideengeschichtliche Nähe offenbart. – Diese Möglichkeit wurde vertan.

Gleichwohl bleibt wohl wahr, daß der historische Prozeß und die jeweilige gesellschaftspolitische Gegenwart die permanente Fortschreibung pädagogischer Programme notwendig machen. Das war während der zwanziger Jahre so, als Kurt Hahn zu seinen erzieherischen Leitlinien fand, das dürfte heute kaum anders sein – national und international. Aus der Forderung nach zeitgemäßer Überprüfung und angemessener Übertragung ursprünglicher Thesen kann auch Kurt Hahns "Erziehung zur Verantwortung" Aktualität behalten, dürfte aber sicherlich weniger als affirmativer, vielmehr als systemkritischer und bildungspolitischer Auftrag zu verstehen und in die Praxis umzusetzen sein.

Kurt Hahn also – reconsidered and placed into a new context, too.

914

7 Anmerkungen

1) Kurt Hahn hat seine Ziele und pädagogischen Prinzipien weniger in Aufsätzen und Büchern fixiert, sondern war offenbar ein Meister der Kommunikation. So befinden sich hauptsächlich aufgezeichnete Reden in seinem Nachlaß. Von Zeitzeugen wird er als Mensch beschrieben, der seine Zuhörer faszinierte und zu überzeugen verstand. Diese Gabe dürfte ausschlaggebend für seine Erfolge sein, die seine Lebensleistung skizzieren und in folgendem Sammelband plastisch werden: *Röhrs, Hermann* (Hrsg.): Bildung als Wagnis und Bewährung. Eine Darstellung des Lebenswerkes von Kurt Hahn. Heidelberg: Quelle & Meyer 1966.

2) *Hahn, Kurt* zit. nach *Skidelsky, Robert*: English Progressive Schools. Middlesex 1969, S. 194.

3) *Hahn, Kurt*: Erziehung zur Verantwortung. Stuttgart: Klett o.J. (1958), S. 65.

4) *Ders.* (1958), S. 70ff.

5) Kurt Hahns Interesse galt nicht der Innen- vielmehr der Außenpolitik. Innenpolitische Veränderungen herbeizuführen hielt er einerseits nicht für nötig, andererseits aber auch nicht für möglich, weil solche Veränderungen eben nur durch "bessere" Menschen zu erreichen seien.

6) *Hentig, Hartmut v.*: Kurt Hahn und die Pädagogik. Aus: Röhrs, Hermann (Hrsg.): Bildung als Wagnis und Bewährung. Heidelberg: Quelle & Meyer 1966, S. 46.

7) *Hahn, Kurt* (1958), S. 16.

8) *Ders.* (1958), S. 26.

9) *Ders.* (1958), S. 72.

10) *Ders.* (1958), S. 72.

11) *Hentig, Hartmut v.*, a.a.O., S. 45.

12) *Ders.*, S. 45.

13) *Hahn, Kurt*: The Young and the Outcomer of the War. The Essex Hall Lecture. London: The Lindsey Press 1966, S. 20.

14) *Hasselhorn, Martin*: Kurt Hahn und das Salemer Erziehungssystem. Studie über Kurt Hahn und die Salemer Pädagogik von 1920 bis 1933. Überlingen: Eigenverlag 1964, S. 53.

15) *Hahn, Kurt*, a.a.O. (1958), S. 36.

16) *Ders.* (1958), S. 68.

17) *Ders.* (1958), S. 70.

18) *Schwarz, Karl*: Die Kurzschulen Kurt Hahns. Ihre pädagogische Theorie und Praxis. Ratingen: Henn 1968, S. 103.

19) *Der Bundesminister für Jugend, Familie und Gesundheit*: Zur alternativen Kultur in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn: Eigenverlag 1981, S. 2.

20) Der Verein "Jugendschoner 'Hermine' e.V.", Fährsteg 3, 2120 Lüneburg, führte seit Beginn der 80er Jahre verschiedene erlebnispädagogische Veranstaltungen durch (Segeln, Kajak- und Floßfahrten). Diese sozialpädagogischen Trainingsprogramme wurden bis 1985 unter der Bezeichnung "Outward Bound in Norddeutschland" bundesweit bekannt. Seit der patentamtlichen Eintragung des Wortzeichens "Outward Bound", die der Träger der süddeutschen "Kurzschulen", der Verein "Deutsche Gesellschaft für Europäische Erziehung e.V.", München, veranlaßte, ist es allen Trägern untersagt, den Begriff "Outward Bound" zur Kennzeichnung der damit verknüpften erlebnispädagogischen Angebote zu benutzen.
Allerdings ist es strittig, ob das Deutsche Patentamt dies Wortzeichen, das inzwischen ja den Rang eines pädagogischen Oberbegriffs zur Bezeichnung einer erlebnispädagogischen Praxis mit natursportlicher Akzentuierung eingenommen hat, hätte eintragen dürfen.

21) In folgender Studie wurde erstmals seit Jahren der Versuch einer wissenschaftlichen Aufbereitung der "Kurzschul"-Praxis unternommen:
Weber, Helga/Ziegenspeck, Jörg: Die deutschen Kurzschulen. Historischer Rückblick – Gegenwärtige Situation – Perspektiven. Weinheim: Beltz 1983.
In dieser Monographie sind erste Hinweise enthalten, die auf die Notwendigkeit einer Revision bisheriger "Kurzschul"-Konzepte aufmerksam machen. Damit wurde der Trägerverein der deutschen "Kurzschulen", "Deutsche Gesellschaft für Europäische Erziehung e.V.", gleichzeitig aufgefordert, sich neuen Überlegungen zu öffnen. Bis heute ist es eine Aufforderung ohne praktische Resonanz geblieben.

22) *Ziegenspeck, Jörg*: Sozialpädagogik vor dem Wind. Segeln auf der 'Johannes Georgi'. In: betrifft: erziehung, 16 (1983) 6, 68-73.

916

Ziegenspeck, Jörg: Erlebnispädagogik unter Segeln. Soziale Trainingsprogramme an Bord eines Großseglers. In: schulmanagement, 15 (1984) 3, 35-39.

Ziegenspeck, Jörg: "Outward Bound" in Norddeutschland. Erlebnispädagogische Trainingsprogramme für Jugendliche. In: Landau, Gerhard (Hrsg.): Erlebnistage im Schulsport. Reinbek: Rowohlt 1985, S. 40-53.

917

Ulrich Karpen

The Right to Education and the Equality Principle

Zusammenfassung:

Wir leben im Zeitalter der Gleichheit, der Menschenrechts- und Demokratie-Gleichheit. Der Beitrag analysiert Gleichheit als Grundbegriff der Gerechtigkeit, als Postulat der Ethik und Verfassungsgebot. Insbesondere unterscheidet er "Gleichheit" von "Chancengleichheit" und "Erfolgsgleichheit". Wesentliche Aufgabe der Grundrechte-Demokratie, des sozialen Rechtsstaates ist es, Gleichheit und Chancengleichheit in der Bildung und durch Bildung zu gewährleisten.

Summary:

To guarantee equality is the preeminent goal of societies and states in our time. Equality is a human right and the basis of democracy. This article analyzes equality as source of justice, principle of ethics, and element of law and constitution. In particular it differentiates between "equality", "equal opportunity", and "equality of results". The rule of law and social state of the western constitutionalism type is bound to guaranty equality and equal opportunity in education and through education.

I. The right to education and the constitution of the rule of law state

Unlike the constitutions of some socialist countries the Constitution of Germany (of 1949) and of the United States of America (of 1789 and 1791) don't contain an explicit basic right to education. Nevertheless there is no doubt that the people of both countries enjoy a right to education and equal opportunity in education in the same manner as others. Thus it is a matter of expounding the constitution to trace elements of such a basic right.

Starting points for such an undertaking are the following articles:

- Art. 1 Basic Law of Germany acknowledges the unviolable dignity of man. To become and be educated is a fundament for enjoying dignity. "Man" is the selfdetermined, equal individual with personality at none elses disposal.
- Art. 2 BL guarantees everyone the right to free development of his personality. Education gives strength for self-determination and emancipation, freedom of heterogenious rule is the essence of a free people.
- Art. 3 BL guarantees equal treatment to everybody and at least gives a hint for equal opportunity in education.
- Art. 12 BL provides for the right freely to choose trade, occupation, profession, place of work, and place of training. Training is education.
- The social state principle (Art. 20, 28 BL) may indicate that the state is obliged under the constitution to provide for facilities and opportunities for education.
- The Federal Republic is a democratic state (Art. 20 BL), and a democracy seems to be a constitutional state of and for equal – and equally educated – people.

These elements of the constitution are topics, starting points for a closer investigation of a right to education.

As in modern industrialized countries like the US and Germany there is no doubt – both theoretically and practically – that the state has to offer some sort of education in view of an individual's right to enjoy it, the focus of the following remarks may be the extent of that state's obligation, namely the always topical issue of equal opportunity in education. To what extent do the people in a society have a right – even a claimable, not only moral right – to be treated equally

- to share the same portions of goods,
- to share the same portions of power,

919

– to share the same portions of education,
or at least to enjoy the same opportunities, the same chances to selfactualization?

May we attack that problem in five steps:
- firstly by explicating "equality" categorically. Before we can talk about individuals' "equal rights" we need to understand what equality is;
- secondly by giving an overview of the issue "equality and social order";
- thirdly by evaluating equality concepts in view of constitutional values;
- fourthly by investigating the relation of the equality principle and the rule of law type of constitution – like the constitutions of Germany and the US,
- and finally by returning to the issue of equal opportunities in education under the constitution.

II. The category of equality

1. In daily life everybody supposes to understand what equality means:
- If I explain to Peter, the 14 years old son of my neighbour who met me at 3 o'clock in the drugstore, that I have been in Moscow at 3 o'clock, he laughs at me: surely I cannot be at two places at the same time;
- do I tell him that I would like to have ski-boots equal to his ones, he answers haughtily, he could borrow me the same shoes – his ones –. If however, I would like to have boots of the same kind, I should buy similar ones in a shoe-shop, boots of the same trade mark and style;
- indeed we must distinguish equality, similarity, identity, difference, unsimilarity, and inequality.

2. Equality as relation of something with something requires a scale to measure against.
At least two objects are equal if in respect
a) of one, some or many
b) or all criteria of comparison
there is no difference.

Equality means non-differentiation in perspective. Non-differentiation is the essence of equality.

If two or more objects are equal
a) in one, some or many aspects, we may talk of relative equality;
b) if they are equal in all, they are of absolute equality.

May we distinguish further:
a) In the liberal rule of law state, which believes in relative equality, both the rich capitalist and the poor beggar are equal in so far they are equally not allowed to sleep under the bridges of Paris.
b) Absolute equality is identity,
c) if we talk about equality in essence, essential equality
   - "all persons shall be equal before the law" (Art. 3 BL),
   - "nor deny to any person within its jurisdiction the equal protection of the laws" (14. amendement US-Court),

   this is a form of relative equality; people are equal in principle, in nature, not in all aspects.

3. We have moreover to differentiate whether in respect of equality we talk about starting point, operation or result.
- At the starting point we may compare two persons or objects and find them equal or unequal: this comparison is merely cognitive;
- as an operation we may apply equality as a form of treatment; we may equalize things of originally unequal character; this is a technical-practical procedure;
- finally we may look at equality as a result of such a procedure: equality as becoming equal or being equal.

Starting point, measure or operation, effect: we must distinguish, what we are looking at if talking about equality.
- If people are equal and I treat them unequally, they become unequal;
- if people are equal and I treat them equally, they stay equal;
- if people are unequal and I provide them with the same quantity of goods, they stay unequal;
- if people are unequal and I treat them unequally, everybody according to his/her peculiarity, they stay unequal. This is equal treatment according to specialities, "regulative justice", "iustitia commutativa";
- if, however, people are unequal and I treat them unequally in order to equalize some criteria – like economic status, education, political power –, they may become equal. This is treatment to equalize, distributing justice, "iustitia distributiva".

921

4.a) One may produce equality:
- by making things equal in one, some, many or all aspects,
- by denying the "more" or "less" in respect to qualities,
- by equalizing the essence of things,
- conformity in one, some, many or essential aspects is relative or weak equality. Equality in this sense is ambiguous: in some aspects things are equal, in some not;
- denying the "more" or "less" of quantities may be named as arithmetic equality. Equality in respect to these criteria is clear:
- conformity in all aspects is logical equality, identity, absolute equality. Equality in this sense is clear.

b) Weak equality, relative equality is ambiguous. The answer to the question, whether things are equal or unequal, depends of the struggle about aspects, criteria of equality, the struggle about legitimacy of criteria-selection, definition and description of the very essence of things.
The statement "A and B are equal" would not say anything clearly without giving criteria. In the liberal rule of law state some criteria of differentiation before the law are legitimate – like income, wealth, education – some are explicitly or implicitly illegitimate – like (according Art. 3 para 2 and 3 BL) sex, parentage, race, language, homeland and origin, faith, religious or political opinions.

c) Equality as denial of more or less goods, as arithmetic equality is clear. The arithmetic equality of two quantities is half of their sum. If Mrs. A owns two cars and her husband B four of them, each has an equal number of cars, if both own three. B has to give one car to A, A gains one car. The more or less is denied.
The arithmetic equality in social philosophy plays an important role. It is cited again and again as paradigma of "social equality".

d) Logical equality is perfect non-differentiation: X parallels Y or – if there are three elements – X parallels Z; Y parallels Z; X parallels Y.
Logical equality, identity is unreachable with people, even when totalitarian measures are applied.

III. Equality and social order

1. Equality may be applied as principle of social order, as postulate for politics and a norm for evaluating social procedures.

922

Equality in this respect may be:

a) The regulative equality (iustitia commutativa): suum cuique, so many shares to everybody as he/she deserves according to his/her talents, aptitude, achievement, objective capability. This is equal treatment according to different starting points and accepting them. This equality leads towards reinforcing inequality. This is equality before the law.

b) Equality may be arithmetic equality, distributing equality: unequal treatment in order to reach equality of chances for everybody. Equality of chances means equalizing chances, a particular procedure after and because having detected different starting points. Of course arithmetic equality may be in collision with regulative equality, in so far equal chances mean unequality in view of different qualities of individuals.

c) Logical equality as becoming equal – or even reaching equality – of starting point, treatment, and results – everybody the same – is an utopic goal; one can think of it only under aspects of a totalitarian system and this form of equality obviously is in contradiction with freedom.

2. Alexis de Tocqueville in his book "Democracy in America" observed that we are entering the era of equality, and the thesis is that indeed – having started in the 18th and 19th century – we are facing a dynamic historical development towards equality, leading
- from regulative equality: everybody treated under the same law,
- to arithmetic equality, equality of chances, social equality: everybody being provided with equal shares of income (economy), positions (power), and equal opportunity (education),
- to equality of results, equality of characteristics and conditions: everybody is equal, finally the same.

3. Equality in the liberal constitutional state is regulative equality. Art. 3 BL reads as follows:
- All persons shall be equal before the law.
- Men and women shall have equal rights.
- No one may be prejudiced or favoured because of his sex, his parentage, his race, his language, his homeland and origin, his faith or his religious or political opinion.

The equality principle is meant to guarantee equal treatment of everybody by interpreting and applying the law, as long as things must not be differently treated due to their nature. The equality principle is binding on the legislative, executive and judicial branch of government to treat equal things equally and unequal things differently according to their particularity and forbids to treat equal things unequally and unequal things equally. The equality principle forbids arbitrary treatment. It is an order to legitimate equal and unequal treatment, in particular unequal treatment, for there is a basic assumption that people ought to be treated equally.

The constitutional equality principle refers to relative equality, to similarity, in particular similarity of essential criteria, assuming that human beings are only partially equal, not absolutely.

Equality and equal treatment take place, when similar facts are assessed in the same manner by using the same regulas:

- do X and Y kill deceitfully, both are condemned for murder;
- do the cases differ in so far as X did not act deceitfully, another law is to be applied, namely that of manslaughter.

This has been an example of equal application of the law. More difficult is equal legislation, equality before the constitution above the law. The legislator may differentiate. He has to make clear the criteria which he uses in making legislative differences. He has to orientate himself to the measure of equal treatment of essentially equal things. An absolute borderline for legislation is dignity of man: if anything is part of human dignity, it may not be criterion for different treatment.

- If advancing higher education-students is the goal of a law, it creates inequality in between the people, students and soldiers in general and students and those, attending vocational schools in particular. But because these groups differ in the essential criterion which is used by the legislator as essential view-point, namely being student in higher education, unequal treatment is legitimate.
- However if within the group of students the blue-eyed and Marx-reading student enjoys advanced treatment over other students, this is an offence of the equality principle, for these qualities are part of being a person and in respect of this all students are similar, that is in essence equal.

The order to treat equal things equally and unequal unequally and the inhibition to treat unequal things equally and equal things unequally does not primarily comply with the postulate of absolute equality, but rather with what one may call orientation at the measure "justice".

924

Equality before the law finally is equality in respect of criteria and standards which are essentially important:
- it is a formal principle of equality;
- equality before the law, égalité en droit, does not cover material criteria, basic chances to be equal or unequal in respect of power, income, education;
- point of comparison, tertium comparationis is the law [illegible]ne equal dignity of man again – as Anatol France has put it -: the law forbids it equally to rich and poor to beg and sleep under the bridges of Paris.

4. The regulative, legal equality – in other words – does not alter differences of ability, achievement, objective capabilities or morals, moreover uses them as starting points for equal and unequal treatment according to them. The principle of equality of chances, equal opportunity, arithmetic and distributive equality holds this as a principal defect. This equality is a basic value of the social society and state and was meant when Tocqueville said: "Conservative will have to come to terms with the fact, that the equality principle will cover more and more parts of social life".

Social, distribute equality strives at equipping equality with material goods and thus enabling the individual to make use of his/her freedom. Equality of chances intends to provide everybody with:
- an equal portion of power,
- an equal portion of income,
- an equal portion of education or at least chance to selfactualize and to be educated.

Social equality claims treatment in terms of arithmetic equality. At the end of this treatment everybody has the same chance to satisfy his/her needs, irrespective of where he/she started. Distributive equality holds the state obliged to enable all citizens to make use of their chances for selfactualization, to give them equal chances for acting and living, equal possibilities for emanzipation. Nobody shall have more or less power, income, education.

As examples for this fraternal equality one may think of equal treatment in hospitals and canteens. Nowadays one would not accept any longer that medical care has been given to patients from different classes unequally, and would not even understand that at times of First World War officers, non commissioned officers, and soldiers were offered different food. Today more than half of the people

- eat together in canteens of employers,
- join the same queue,
- use the same tables, knives, forks, and spoons.

As a result one may keep in mind:

- that criticism of the regulative equality and demand of equality of chances is based on a development from relative to absolute equality as the first step to arithmetic quantitative equality;
- it is a demand to equalize the material basis, the objective structure and measures to enjoy freedom;
- it is true that one strives for equality in some important respects, like economy, education, power. Nevertheless one must not overlook the coherence of structures: finally the goal is equality in all aspects of life. Equality in the long run is meant to be equality of all men in quasi all aspects: that seems to be the model of future social equality.

5. This trend comes close to the equality of results which seems to be the vision of the welfare state, in particular of communist heritage. Again: distributive equality means different treatment in order to gain equal chances

- equal power,
- equal income,
- equal educational opportunity

to effectuate one's human freedom and civil rights. Equality of chances doesn't touch upon the inequality of individuals' starting points. At the beginning of the procedure to produce equality of chances people are and remain different.

The next step is the absolute equality, a total equality of all conditions, a non-differentiation of the starting points, the égalité en fait, equality of facts. This equality does set apart all differences. It is the goal of the radical wing of equality to abolish the factual differences of men, to equalize them, to initiate a social process of becoming equal.

That seems to be consequent. If one puts equal opportunity in education at the end of education, in fact one strives to give people equal results in education at the end of the formal cycle of education, so that everybody from that point on has an equal chance for selfactualization. But, of course, people don't have equal abilities, knowledge, motivation, in short: equal chances at the beginning of education. At age 4 or 6 they are differently gifted. This leads to the idea to push forwards the point of equal opportunity as much as possible:

926

- into the field of family-education;
- possibly to the point of birth
- or even to a point prior to be born.

Consequently one has to follow up equality of chances right into the field of manipulating genetic materials. The spectrum of individual abilities at that point of discussion seems to be rectifyable and the process of emanzipation is not necessarily to stop before conditions, prerequisites, individual specialities which up till now we call natural:

- the result will be the logical equality, equality in substance;
- the number of aspects, in which people are equal, will be unlimited;
- politics will have to be like this that every characteristics of a person will belong to all persons;
- the point of comparison – tertium comparationis – will no longer be the law – as for the relative equality – but the equality itself.

IV. Evaluation of types of equality

1. Absolute equality as logical equality presupposes
- abstraction of all differences,
- the idea, that the whole world can be constructed,
- a totalitarian system.

On the other hand one is convinced – and this finding is proved empirically – that people have a lot in common, but also differ significantly: they are similar, not equal. Logical equality means that freedom disappears. But justice is equality and freedom.

2. Even equal opportunity, distributive, arithmetic equality may violate the equality principle as regulative equality:
- if all people receive equal shares, indeed he who works hard gains the same portion as the other who works less;
- he who is lazy gains more money for less work;
- the ungifted has to work harder for the same income;
- he who is thrifty regains – if income is equal – less than the open-handed;
- and finally: equality of chances presupposes that everybody has the same needs which in fact – and this again is proved empirically – is not the case.

3. But even regulative quality does not avoid injustice:
- it is true that formal equality doesn't suffice, that freedom needs a

material basis of education, income, power. Equality needs some equalization of education, power, income;
- equality is not only a functional norm, but also a norm to control legislation. The legislator has to obey the equality principle as a basic value of the constitution;
- these are basic values and facts which – as essential parts of general dignity of man – are not appropriate for making differences.

V. Constitution and types of equality

1. The constitution takes notice of all these considerations by a differentiated use of the equality principle.

Firstly the constitution takes the standpoint of relative equality: Art. 3 para 1 BL: "All persons shall be equal before the law".

That is the inhibition of arbitrary treatment. Equal things have to be treated equally, unequal things according to their peculiarity. But – as Art. 3 para 2, 3 BL say – some criteria
- sex
- parentage
- race
- language
- homeland
- origin
- faith
- religious or political opinions

may not be used as criteria of differentiation. Insofar it is not the law which is tertium comparationis, the criterion, the aspect in which things are equal, but rather the equality principle itself.

2. The constitution also acknowledges the equal opportunity principle. Everybody has equal opportunity before the courts.

Art. 19 para 4 BL: "Should any persons rights be violated by public authority, recourse to the court shall be open to him". Procedural law has to open to everybody the chance to claim his/her right, irrespective of other criteria. This is particularly true for the administrative courts, where one may sue state agencies. Procedural legislation has taken care of equal opportunity, in particular by compensating for law-costs from the public budget.

Art. 6 para 5 BL is another example for equality of chances. "Illegitimate children shall be provided by legislation with the same opportunities for their physical and spiritual development and their place in society as are enjoyed by legitimate children".

929

Art. 7 para 4 BL: "The right to establish private schools is guaranteed. Private schools, as a substitute for state and municipal schools, shall require the approval of the state and shall be subject to the law of the Länder". Private schools under the law receive per capita-support by the state when approved. That applies as well for private institutions of higher learning.

Finally the equal opportunity principle is guiding the equality of political parties:
- They enjoy equal chances in competition for voters;
- Art. 21 para 1 BL: "They may be freely established. Their internal organization must conform to democratic principles."
- They have free access to elections.

They receive subsidies to their budget from public sources according to the number of votes they gained during the last election.

3. Finally the constitution acknowledges the equality of results-principle, the identity, absolute, logical equality in two cases:
- Art. 38 BL: "The deputies to the German Bundestag shall be elected in general, direct, free, equal, and secret elections."

Equality in this case means that each vote – numerically – has the same weight. One man, one vote, votes are counted, not weighted.

The second case is the protection of human dignity.
- Art. 1 BL: "The dignity of man shall be unviolable. To respect and protect it shall be the duty of all state authority. The German people therefor acknowledges inviolable and inalienable human rights as the basis of every community, of peace, and of justice of the world."

Every person has – irrespective of all differences – exactly the same dignity. Insofar all people are identic.

VI. The right to education in the constitution

1. In difference to constitutions of some socialist countries there is no explicit, written right to education in the German constitution.

2. Some elements of a right to education nevertheless may be found in the Basic Law of Germany:
- Art. 2 para 1 BL: "Everyone shall have the right to the free development of his personality insofar as he does not violate the right of others or offend against the constitutional order or the moral code."

- Art. 3 BL: The equality principle.
- Art. 12 BL: "All Germans have the right freely to choose their trade, occupation or profession, their place of work and their place of training. The practice of trades, occupations and professions may be regulated by or pursuant to a law."

3. These basic rights of the individual according to the litigation of the Federal Constitutional Court have a multifold meaning:
- firstly they are defending rights against illegal state action; they are liberal rights in the old tension man versus the state;
- secondly they are deep routed value options of the constitution. As expressed in the words of the constitution the people is of the opinion that human dignity, freedom, equality are essential values of common life;
- thirdly – in view of the social state principle – basic rights are sharing rights. Each citizen is entitled equally to share state offerings – like in education, health care, social security –, offerings to enable indviduals to make use of their basic freedom rights;
- and finally – in view of the democratic principle – basic rights are participatory rights to enable everybody to participate not only in elections, but also in decision making processes for instance in communities, universities, factories, and enterprises a.s.o.

4. Some elements of a right to education are expounded from the social rule of law state principle (Art. 20, 28 BL). In particular the social state principle is an important step towards equality in education. For reaching the goal of equal opportunity it should be obvious in a social community:
- equality of results, logical equality, identity could not and should not be reached in reality, in difference to utopia;
- regulative, relative equality of everybody according to his/her ability, performance, aspirations is necessary, but not sufficient;
- equal opportunity in education should provide everybody with as much education as possible without limiting the freedom.

a) The rule of law state as a liberal state supports regulative equality in education. The state which is responsible for education and higher learning is obliged to provide everybody with education according to his/her needs, to ability, and achievement:
- the state offers a three track school system and comprehensive institutions of learning;
- the consitution offers a choice between public and private schools;

- the state offers free access – only in some fields limited due to overcrowding – to higher education which takes place in universities, technical universities etc. as well as in comprehensive institutions of higher learning;
- the state guarantees free choice of vocations, professions, and institutions of training for them.

b) The rule of law state as a social state supports equal opportunity, distributive equality in education:
- the social state guarantees the requirements to satisfy basic needs;
- the social state distributes goods to enable the individual to make use of freedom- and equality-rights;
- the social state offers everybody the chance to go to Kindergarten for 2 years;
- the social state is responsible for compulsory education of 9 to 10 years;
- the social state also offers access to comprehensive schools and institutions of higher learning to foster permeability and adaption to special needs;
- as long as the capacity of universities is insufficient and therefore access has to be restricted, according to the litigation of the Constitutional Court everybody has a right to equally share the facilities. This right is based on the social state clause and the equality principle. Further more the social state principle and the state's quasi-monopoly in higher education compel state agencies to enlarge facilities of higher learning pertinent to individual and social demand;
- vocational education partly is offered by private economy. In case the number of apprenticeships doesn't meet the demand, under the law it is up to the social state to take measures to enlarge them;
- education is free, in public as well as in private institutions;
- everybody who is in school, university or vocational education may apply for financial aid in order to equalize the social status;
- on all levels there are educational programs for the handicapped.

5. All of the rights mentioned above are not merely declarations of a benevolent welfare state, but claimable rights, claimable before administrative courts and finally the Constitutional Court.

To sum up: The Basic Law is the Constitution of a democratic and social rule of law state, of a liberal and social state of the western constitutionalism-type. There is no explicit right to education, but a

931

bundle of rights – of regulative and of distributive equality-character – which alltogether enable the individual to live a life of education and selfactualization towards human dignity, which belong to everybody in equality as identity.

932

Manfred Bönsch

Adaptiver Unterricht

Zusammenfassung:

In der Diskussion über Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht wird immer wieder gefordert, daß Unterricht an den Lernvoraussetzungen der Schüler anzuknüpfen habe. Das Konzept des adaptiven Unterrichts kann einen wesentlichen Beitrag leisten. Es verfolgt die Frage, welche Lernzeit und Lernhilfen (personale wie mediale) ein Schüler mit seinen spezifischen Lernvoraussetzungen (allgemeine Intelligenz, Begabung für bestimmte Lernarten, Ausdauer u.a.m.) braucht, um die gesetzten Lernziele zu erreichen. Genaue Lernzielformulierung, alternative Lehr-/Lernstrategien, Rückmeldungsmanagement, Zeitressourcen sind Elemente adaptiven Unterrichts. Die weitergehende Variante konkretisiert sich in kommunikativem adaptivem Unterricht. Die Rahmenbedingungen liegen in einem flexiblen Fächerkatalog und in einer multidimensionalen Differenzierung, in elaboriertem Lernen und delegiertem Lehren. Unterricht ist von einer immer noch archaischen Verfassung zu einer lernwirksameren Infrastruktur weiterzuentwickeln.

Summary:

The discussion about planning, realising and evaluation of instruction always contains the demand to meet the learning requirements of the pupils. The concept of adaptive instruction is able to correspond to this demand. It pursues the question how much learning time and learning aids a pupil with his specific learning requirements (intelligence, talents, staying-power) needs to reach the learning goals. The exact goal definition, alternative teaching/learning strategies, the management of reporting back, the flexibility in timing are elements of adaptive instruction. The going on variant is the communicative adaptive instruction. The skeleton conditions are a flexible catalogue of subjects, a multidimensional variety in instruction, elaborated learning and delegated teaching. Instruction is to promove from an archaic constitution to an effective learning infra-structure.

1 Ausgang

In der allgemein- und fachdidaktischen Diskussion wie in Rahmenrichtlinien ist stets ein ehernes Postulat festzustellen: daß der Unterricht nämlich an den Lernvoraussetzungen der Schüler anzuknüpfen habe. Folglich kann man in schriftlichen Unterrichtsentwürfen immer wieder etwas über die Gegebenheiten einer Klasse (Schülerzahl, Verhältnis Mädchen – Jungen, Arbeitshaltung, schwierige Schüler, vorhandene Arbeitstechniken u.a.m.) lesen. Ebenso häufig wird dann die Planung des Unterrichts unter Inhalts- und Verlaufsgesichtspunkten entworfen, die Lernvoraussetzungen scheinen vergessen. Diese Beschreibung scheint typisch für Unterrichtsplanung zu sein: Unterricht wird für einen Inhalt und von einem Lehrer geplant, die Schulgegebenheiten bleiben amorph, wenig konkretisiert, als 'Durchschnitt' antizipiert. Die Lernvoraussetzungen einzelner Schüler bleiben vernachlässigt. Man könnte meinen, für die Unterrichtung von Klassen sei auch gar nichts anderes möglich. Trotzdem kann man vom Stand der Theorie her diese Auffassung, falls sie vertreten wird, als archaisch bezeichnen; verfügen wir doch über das Konzept des adaptiven Unterrichts, das im folgenden näher beschrieben werden soll und das bei sinkenden Schülerzahlen und in genügender Zahl vorhandenen Lehrern einen 'qualitativen Sprung' für das tägliche Unterrichten ergeben könnte.

2 Die Kerngedanken des Konzepts adaptiven Unterrichts

Adaptiver Unterricht bedeutet die Schaffung einer möglichst optimalen Lernumwelt für jeden Schüler, während bei der herkömmlichen Differenzierung die Schüler danach ausgesucht werden, wie sie am besten zu einem vorgegebenen Unterricht passen (*Schwarzer, Steinhagen* 1975). Vor allem das sog. ATI-Konzept (Aptitude-Treatment-Interaktion; Wechselwirkungen zwischen Schülermerkmalen und Unterrichtsmethoden) aus den USA (*Cronbach, Snow* 1969) und das Mastery-Learning-Konzept (zielerreichendes Lernen) von *Bloom* (1970), *Block* (1971) und *Carroll* (1972), ebenfalls aus den USA kommend, sind Grundlagen für den adaptiven Unterricht.

Adaptiver Unterricht verfolgt die Frage, welche Lernzeit und Lernhilfen (personale wie mediale) ein Schüler mit seinen ganz spezifischen Lernvoraussetzungen (allgemeine Intelligenz, Begabung für bestimmte Lernarten, Ausdauer) braucht, um die gesetzten Lernziele zu erreichen. Könnte die Wechselwirkung von Schülermerkmalen

und Unterrichtsmethoden wirklich optimiert werden, so müßten 80-85% aller Schüler die gesetzten Grundlernziele (Fundamentum) erreichen können. Somit erweist sich adaptiver Unterricht als eine schulpädagogische Herausforderung, die bildungspolitisch Chancengerechtigkeit, lerntheoretisch die Optimierung des Lernerfolgs und didaktisch-methodisch eine höchst artifizielle und differenzierte Unterrichtsstruktur verheißt oder fordert, je nach Einstellung dazu.

2.1 Erste Konkretisierung: Orientierung an Lernstrategien

Die meisten Maßnahmen der Schule sind darauf ausgerichtet, die so unbequemen individuellen Unterschiede soweit zu reduzieren, daß der Unterricht in unveränderter Weise fortgeführt werden kann. Dies trifft z.B. auch auf Förderunterricht zu. Adaptiver Unterricht paßt sein Vorgehen dem Individuum an. Wenn man z.B. weiß, daß das Erarbeiten und Behalten eines Sachtextes durch eingefügte (ordnungsstiftende) Fragen für Lerner mit schwachem assoziativem Gedächtnis leichter ist, für Lerner mit starkem assoziativem Gedächtnis die 'Einmischung von außen' eine Erschwerung bedeutet, da sie eigene verläßliche Memorierungsstrategien entwickelt haben, müßte das zu praktischen Konsequenzen führen, die sich der Lehrer leicht vorstellen kann; unterschiedliche Modi für Instruktion und Gegenstandsbegegnung und unterschiedliche Bekräftigungs- und Rückmeldemodi wären zur Anwendung zu bringen.

3 Die Infrastruktur adaptiven Unterrichts

Bisher werden schulische Mißerfolge vorwiegend auf ungünstige Schülermerkmale zurückgeführt, wobei in den seltensten Fällen mangelnde Qualität des Unterrichts zur Erklärung herangezogen wird (*Ingenkamp* 1979). Die Situation im Klassenzimmer erscheint in gewisser Weise standardisiert. Ein Lehrer steht einer Klasse gegenüber. Dabei ist es nicht verwunderlich, daß nicht alle Schüler im gleichen Maße vom Unterricht profitieren. Eine ganz andere Qualität wird der Unterricht haben, der in der Präsentation, Erläuterung und Anordnung der Lerninhalte bezüglich klarer Lernziele auf einzelne Indviduen zugeschnitten ist. In Anlehnung an die vorliegende Literatur werden im folgenden die Elemente adaptiven Unterrichts entwickelt.

935

3.1 Entwicklung der Elemente

3.1.1 Auswahl und Festlegung der in Frage kommenden Unterrichtsstoffe

Für adaptiven Unterricht, der sich auf die Lernmöglichkeiten des einzelnen Schülers unter dem Anspruch zielerreichenden Lernens einstellen will, ist curricular zu klären, welche Unterrichtsstoffe unerläßlich und damit als für alle notwendig zu erarbeiten angesehen werden. Da schulischer Unterricht in seinen Intentionen komplex ist (Wissensvermittlung als notwendige Ausrüstung für das spätere Leben, Interessenentwicklung, Entwicklung von Selbstbestimmung und den Fähigkeiten, Disziplinen auf eigene Weise zu bearbeiten und zu studieren u.a.m.), sollte adaptiver Unterricht auf die Bereiche begrenzt bleiben, die als für jeden Schüler unerläßlich angesehen werden. Es bleibt hier das damit verbundene Problem außer acht, wo denn das Unerläßliche zuverlässig bestimmt werden könnte. Wäre das möglich, würden für den weiteren Unterricht viel entspannter Lehr-/Lernverhältnisse zu gestalten sein.

3.1.2 Festlegung und Überprüfung eines Erfolgskriteriums

Erfolgreicher adaptiver Unterricht mit der Maßgabe zielerreichenden Lernens setzt voraus, daß der Lehrer in der Lage ist zu erkennen, wann der Schüler das Lernziel erreicht hat und wann nicht. Hier wäre zu erinnern an die intensive Diskussion um operationalisierte Lernziele, informelle Tests (*Mager* 1971, *Gaude*, *Teschner* 1971[2]), die für diesen Bereich reaktiviert werden könnte.

3.1.3 Rückmeldungsmanagement

Der Schüler soll davon überzeugt werden, daß er die Lernziele erfolgreich erreichen kann. Statt der selegierenden greift hier also eine Mut machende, helfende Praxis. Es ist daher wichtig, daß er weiß, wo er im Hinblick auf die zu erreichenden Lernziele steht. Und es ist wichtig, daß er lernt, sein Lernen selbst in die Hand zu nehmen, das heißt zu erkennen, wo ihm etwas fehlt, welche Art der Hilfe vielleicht am besten wäre. Zu lernen, sich über seine Lernbefindlichkeiten kognitiv wie affektiv wie sozial klarzuwerden, wäre für adaptiven Unterricht besonders wichtig, weil dann entsprechende Hilfen greifen können.

936

3.1.4 Alternative Lehr-/Lernstrategien

Die Hilfen bestehen in alternativen Lehr-/Lernstrategien, die auf die diagnostischen Informationen hin ausgewählt werden können: Kleingruppenarbeit mit einem Lehrer (das Modell 3 Lehrer für 2 Klassen wäre heute realisierbar), tutorielle Hilfe (für jeden Schüler steht ein Lehrender – Lehrer oder Schüler – zur Verfügung), anderes Lehrmaterial (alternative Lehrbücher, Arbeitshefte, audiovisuelle Hilfen, Programme u.a.m.).

3.1.5 Zeitressourcen

Als ganz wichtiger Faktor wird immer wieder die Zeit angesehen, die ein Lernender braucht, um etwas zu lernen. In der amerikanischen Literatur wird ein Verhältnis von 5 : 1, 6 : 1, mindestens 3 : 1 im Zeitaufwand zwischen schnellsten und langsamsten Schülern genannt. *Carroll* hat bekanntlich Begabung als das Maß an Zeit definiert, die jemand braucht, um etwas zu lernen! Nun ist hier genau eine sehr schwache Stelle im herkömmlichen Unterricht. Der einzelne Schüler unterliegt festen Zeitrhythmen, dem am Durchschnitt der Klasse orientierten Vorangehen. Adaptiver Unterricht muß hier einen anderen Rahmen schaffen. Darauf wird später noch eingegangen.

3.2 Zweite Konkretisierung:

3.2.1 Lernen – Lerndiagnose – Lücken-schließendes Lernen

Eine der bemerkenswertesten Arbeiten zum Thema ist die von Eigler und Straka (*Eigler, Straka* 1978). Wie bei der von *Ingenkamp* (1979) zeigt sich, daß der Vorbereitungsaufwand ein zentrales Problem ist. Eigler und Straka sind bei ihrem Projekt von der lehr-lern-theoretischen Konzeption ausgegangen, daß die Abfolge Lernen- Lerndiagnose- Lücken-schließendes-Lernen ein praktikabler Dreischritt sei, wahrhaftig keine Neuheit, aber erstaunlicherweise systematisch noch nicht häufig praktiziert. Entscheidende Grundlage auf der Seite der Lerninhalte ist die Lernhierarchie-Konzeption Gagnés (*Gagné* 1973[3]), der die Überlegung zugrunde liegt, daß bei sorgfältiger Planung der Abfolge der Lehr-/Lernprozesse der vorangehende auf den folgenden vorbereitet, indem er die für diesen unerläßlichen Voraussetzungen im Lernenden aufbaut. Fehlen diese, wird der Lernende Schwierigkeiten bekommen, die mit einer Stagnation im Lernen

937

beginnen und bei einer Kumulation der Ausfälle zum Mißerfolg führen werden. Eine Theorie der kognitiven Struktur bestimmter Lernbereiche sei deshalb so wichtig, sagen die Autoren, weil eine systematische Lerndiagnose, über die wir bis heute in der Regel nicht verfügen, nur auf ihrer Basis möglich ist. Die erziehungswissenschaftliche Diskussion über kognitive Strukturen, Lernhierarchien und Lehrstoffanalyse (siehe hierzu vor allem auch *Klauer* 1974, und *Schott* 1975) kann hier nicht dargestellt werden. Aber wenn man eine Art 'Landkarte des zu lernenden Stoffes' hat, die nicht nur Inhalte angibt, sondern auch die kognitiven Anforderungen in einer Hierarchie darstellt, wird es möglich, lerndiagnostische Tests zu entwerfen, mit denen man die Erreichung von Teilen oder des Ganzen feststellen kann, um bei Lücken dann gezielt lücken-schließendes Lernen zu arrangieren. Das Problem, daß bei diesem Vorgehen leicht das Lernen einengende Standardwege gewählt werden, während in einem Problemraum (z.B. zur Lösung einer linearen Gleichung) mehrere möglich sind, sei hier nur angedeutet. Es mag aber deutlich machen, daß lehr-lern-theoretische Konzeptionen, die sehr streng den Zusammenhang von Lehrstoff-kognitiver Struktur-Lernanforderungen – Lernen – Lerndiagnose – Lücken-schließendes Lernen betonen, leicht in die Gefahr zu strenger Vorgehensregelungen kommen können.

3.2.2 In alternativer Sicht: Kommunikativer adaptiver Unterricht

Die Frage erhebt sich, ob von einem eher kommunikativen Unterrichtskonzept her adaptiver Unterricht nicht auch anders gedacht werden könnte, nämlich in einer zwar globalen, aber stärker auf das lernende Individuum abstellenden Weise. Der an der Schule Interessierte fragt in regelmäßigem Abstand, warum Lehrer ihre Planung für eine Stunde, einen Tag, eine Woche, einen Monat, ein Vierteljahr Schülern nicht vorstellen, um dann mit ihnen besprechen zu können, in welcher Weise man das Pflichtpensum angehen könnte, wer sich stark engagieren muß, da er wenig Voraussetzungen mitbringt, wer nicht soviel Energien aufwenden muß, da er meint, den Lehrstoff relativ schnell erarbeiten zu können, wer welche Hilfen haben möchte, wer allein, in Gruppen oder mit dem Lehrer arbeiten möchte u.a.m. Adaptiver Unterricht in dieser Variante würde die 'Solls' offenlegen, zu ihrer Erreichung verschiedene Angebote machen und dann das Lernen freigeben. Die 'Solls' könnten und sollten dabei möglichst präzise angegeben werden. In der Mathematik wären dies z.B. Aufgabenarten, die am Ende der Arbeitsphase gelöst werden sollten. In Geschichte könnten sehr konkret die Kenntnis-, Verste-

938

hens-, Anwendungsbereiche für ein bestimmtes Thema dargestellt werden. Ein Beispiel für das Thema 'Alexander der Große' hat Messner einmal entwickelt (*Messner* 1973).

Adaptiver Unterricht in dieser Variante würde viel stärker interessen-, bedürfnis- und lernorientiert sein. Er würde die Schüler in die Lage versetzen, ihr Lernen viel stärker in die eigene Hand zu nehmen, aufgeklärter zu lernen. Er würde Metalernen fördern, wie der Verfasser es in einem früheren Aufsatz entwickelt hat (*Bönsch* 1984). Voraussetzung wäre die Entwicklung einer Planungsdidaktik. Dies meint im Unterschied zu der bis heute praktizierten Vermittlungsdidaktik, Planungsbemühungen zu richten auf

- die Offenlegung und Nachvollziehbarkeit der Unterrichtsplanung für die Schüler,
- die Erörterung von verschiedenen Lernwegen,
- die Bereitstellung personeller, materialer und medialer Lernhilfen (Tutorensysteme, Lernkabinette, Bibliotheken, Mediotheken, Medienverbundsysteme, Lernprogramme) im Klassenzimmer und in anderen Räumen der Schule,
- die Ergänzung der Lehrerrolle (er ist primär Vermittler und Prüfer heute) durch Beratungsfunktionen, Diagnostikfunktionen und Differenzierungsfunktionen,
- Lernvoraussetzungen instrumental zu erheben, aber auch subjektiv artikulieren zu können.

Lernen könnte dabei zum Studieren im eigentlichen Sinn werden. Lernende könnten plan- und doch selbstbestimmt ihre Lernaufgaben wahrnehmen. Eine reichhaltige Lernumwelt würde entsprechende Angebote machen. Natürlich würde sich die scheinbar homogene Lerngruppe auflösen und Lernende an ganz verschiedenen Sachverhalten arbeiten. Wer sich in der Lage fühlt, sich den frühzeitig bekannt gemachten Leistungskontrollen zu unterziehen, würde diese jederzeit absolvieren können.

4 Multidimensionale Differenzierung

Adaptiver Untericht aktualisiert, der Leser hat es längst bemerkt, die Differenzierungsdiskussion. Während der Verfasser in früheren Arbeiten dazu methodische wie organisatorische Vorschläge gemacht hat (*Bönsch* 1976[3], *Bönsch* 1983), wird hier zur weiteren Gestaltung des Konzepts des adaptiven Unterrichts kurz dasjenige der multidimensionalen Differenzierung von Kleber und Mitarbeitern vorgestellt (*Kleber u.a.* 1977).

939

Multidimensionale Differenzierung folgt den leitenden Ideen der 'Optimierung des individuellen Lerngewinns' und der 'sozialen Gerechtigkeit', will also zwei Ideen zur Wirkung bringen, die in wenig dimensionalen Differenzierungsansätzen meist antinomischen Charakter haben. Zur Dimensionalität des Modells ist zu sagen:
1.) Die Differenzierungsstrategie ist global so zu beschreiben, daß in zentralen Lernbereichen zielegale und in erweiternden (ergänzenden) Lernbereichen zieldifferente Differenzierung durchgeführt wird.
2.) Dies bedeutet in bezug auf die Inhalte eine Curriculumdifferenzierung, mit der ein Basiscurriculum, eine horizontale Öffnung der Lernfächer (Zusatz-, Ergänzungs- und Arbeitsgemeinschafts-Curricula) und Lernschleifen möglich werden.
3.) Für die Schüler ist die Konsequenz eine Teilnahme an einer Vielzahl von Gruppierungen: ziel-zeitegale flexible heterogene Gruppen für die von Kleber so genannten Gemeinschaftsfächer, zielegale, zeitweise fixe homogene Gruppen in den Zentralfächern, zieldifferente fixe Gruppen in den Ergänzungsfächern, zieldifferente flexible Gruppen für Arbeitsgemeinschaften.
4.) Die Lehrdifferenzierung bringt auch eine differenzierte Verteilung der Lehrerzeit, eine Delegation von Lehre (Team-teaching, Tutorensysteme).
5.) In bezug auf die Lehr-/Lernzeit werden ebenfalls Differenzierungen vorgenommen und zwar nach dem Grundsatz: je ungünstiger die außerschulischen und personalen Lernbedingungen der Schüler und je höher das Bedürfnis an Lernzeit und an Instruktionsmenge, desto mehr Lehrerzeit wird dem Schüler in den zentralen Lernbereichen zugesprochen.

4.1 Dritte Konkretisierung: Rahmenbedingungen für die multidimensionale Differenzierung als adaptiver Unterricht

Kleber hat sein Modell für die Grundschule relativ weit entfaltet und daher die notwendigen Rahmenbedingungen skizziert.

4.1.1 Flexibler Fächerkatalog

Es scheint bei konsequenter Differenzierung unabdingbar zu sein, bei der Differenzierung des Curriculums zu beginnen. Kleber unterscheidet Gemeinschaftsfächer (1.), in denen grundsätzlich gemeinsamer Unterricht in der Großlerngruppe (Klasse) stattfindet. Dazu zählt er muttersprachlichen Unterricht mit besonderer Betonung der

kommunikativen Kompetenz, Sachkunde, bildnerisches Gestalten, Musik, Sport in seiner geselligen Komponente. Zentralfächer (2.) sind die zentralen Lernbereiche, in denen von allen Schülern zu etwa der gleichen Zeit die gleichen Basisziele erreicht werden sollen. Da dort unterschiedlich viel Lernzeit angeboten werden muß, werden die Gruppierungen variabel zu halten sein (Großlerngruppe – Teillerngruppe). Inhaltlich gehören hierher die Kulturtechniken, aber auch das Lernen des Lernens (Vermittlung von Lernstrategien, Arbeits- und Lerntechniken). Ergänzungsfächer (3.) treten in zwei Varianten auf: leistungsorientierte Zusatzfächer, die von denjenigen belegt werden können, die in den Zentralfächern freie Kernzeit zur Verfügung haben (qualitative Differenzierung) und ausgleichs-orientierte Zusatzfächer, die der Optimierung individuellen Lerngewinns dienen und im Sinne der Interessenentwicklung wirken. Dazu könnten z.B. gehören Deutsch-Laienspiel, Sport- und Leistungstraining, Geschäftskorrespondenz, Maschinenschreiben. Arbeitsgemeinschaften (4.) ergänzen die Ergänzungsfächer in bezug auf das inhaltliche Angebot, sollen in der Regel freiwillig besucht werden. Mikrounterricht (5.) ist eine Organisationsform des Unterrichts, in der die Kerngruppenstärke drastisch reduziert werden kann (auf bis zu 3 Schüler!) mit dem Ziel der speziellen Förderung im emotional-sozialen Bereich, im lern-technischen Bereich und bei besonderen Problemen im stofflichen Bereich der Zentralfächer. Schließlich sind noch sog. 'unstrukturierte Unterrichtszeiten' (6.) zu nennen, die dem Schüler Entlastung bringen können. Sie sollen dreimal am Vormittag (je 30 Minuten) auftreten und Unterhaltungsangebote machen (Tischspiele, Lesen, Basteln; Musizieren, Ruhen, spazieren gehen, sich unterhalten können). Lehrer sollen dabei sein; auch für sie sollte aber der Entspannungseffekt eintreten.

4.1.2 Die lerntheoretische Infrastruktur

Kleber entwickelt im weiteren lerntheoretische Vorschläge, die mehrdimensionaler Differenzierung neben der inhaltlichen eine methodische Grundlage sichern sollen. Er spricht von elaboriertem Lernen, delegiertem Lehren und speziellem kompensatorischem Lernen. Elaboriertes Lernen soll zielerreichendes Lernen in den Zentralfächern ermöglichen und meint die Realisierung der für jeden Schüler notwendigen Bearbeitungs- und Ausarbeitungsetappen, wenn eine neue Unterrichtseinheit mit einer fundamentalen Einführung bekanntgemacht worden ist. Aufgrund jeweils unterschiedlicher individueller Lernbedingungen ist eine unterschiedliche Bear-

941

beitung von Lerninhalten mit unterschiedlichem Lernzeitbedarf zu erwarten. Nach der Einführung eines Fundamentums kommt es daher darauf an, im Ausarbeitungsabschnitt (Elaborandum) zu differenzieren. Ein Schüler braucht vielleicht nur eine Ausarbeitungsetappe zur Lehrzielerreichung, andere brauchen mehrere. Es geht dann darum, auf Zeit und aufgrund bestimmter Plazierungskriterien (dies könnten sein: Instruktionsverständnis, kognitives Entwicklungsniveau, Arbeits- und Lerntechniken, affektive Komponenten) eine flexible Differenzierung zu betreiben.

Delegiertes Lehren meint, den Lehrprozeß differenzierter zu betrachten als nur über den Lehrer. Schüler sollen teilweise Tätigkeiten des Lehrers übernehmen (Tutorials) und Schüler sollen lernen, selbständig zu lernen (Selbstinstruktion). Schließlich ist an Elternmitarbeit gedacht und an Lehrtätigkeiten anderer Laien. Da Lehrerzeit immer nur begrenzt vorhanden sein wird, schon weil sie als Kostengröße gesehen wird, ist die Delegation von Lehraufgaben konsequent über personale und vor allem auch materiale Hilfen voranzutreiben (Medienverbundsysteme, Programme, computerunterstütztes Lehren).

Spezielles kompensatorisches Lernen erfolgt ergänzend zu allen übrigen Lehr- und Lernaktivitäten nach Kleber im Mikrounterricht und knüpft an vorliegende Erfahrungen, insbesondere aus skandinavischen Ländern mit dem sog. Klinikunterricht an. Im Mikrounterricht wird elaboriertes Lernen auf die Spitze getrieben: Lerndefizite werden ausgeglichen, Arbeits- und Lerntechniken speziell trainiert, es finden spezielle Programme im emotional-sozialen Bereich statt.

5 Zusammenfassende Bemerkungen

Eine alte schulpädagogische Forderung ist die nach der Berücksichtigung von Lernvoraussetzungen im Unterricht. Obwohl es historisch genügend viele Beispiele gibt, die dieser Forderung konsequent nachzukommen versuchten, ist der Unterricht bis heute immer wieder stärker inhalts- und verlaufsorientiert als schülerorientiert. Historische Beispiele liegen vor im Winnetka-Plan von Washburne, in reformpädagogischen Konzeptionen (*B. Otto*, 1951; *P. Petersen* 1930/34), in beispielhaften Arbeiten wie etwa der von Kade und Jeziorsky (*Kade* 1956; *Jeziorsky* 1965), in neueren Modellen (Laborschule, Open- und Free-School-Bewegung) und in der mit der Gesamtschulentwicklung verbundenen Differenzierungsdiskussion (setting, streaming, flexible Differenzierung). Im vorliegenden Text ist das Konzept des adaptiven Unterrichts erörtert worden, das auf der Basis neuerer Entwicklungen

912

(ATI-Konzept, Mastery Learning) die Idee von der Anknüpfung an die jeweiligen Lernvoraussetzungen eines Schülers ernstnehmen will. Dabei ist in den Abschnitten, die in unterschiedlicher Weise Konkretisierungen leisten wollten, deutlich geworden, daß dies Unterschiedliches heißen kann:

- Adaptiver Unterricht kann an die bei einem Schüler vorhandenen Lernstrategien ansetzen und dafür Lehr-/Lernangebote machen. Voraussetzung ist die genauere Kenntnis der Lernmöglichkeiten eines jeden Schülers.
- Adaptiver Untericht kann in einer außerordentlich komplizierten Prozedur zunächst eine 'Landkarte des zu lernenden Stoffes' entwerfen (Lehrstoffanalyse, Lernhierarchie, Einfädelung des Schülers in die Lernanforderungen, die sich dann sehr genau ergeben müßten), um die kognitiven Strukturen der Unterrichtsstoffe und des Schülers zur Passung zu bringen.
- Adaptiver Unterricht könnte vor allem Planungsdidaktik sein, um den Schüler zu informieren, aufzuklären über das zu Lernende und ihn dann in den Stand zu setzen, die Lehrangebote zu wählen, die ihm für die Bewältigung der Lernanforderungen als nützlich erscheinen.
- Adaptiver Unterricht könnte schließlich heißen, die bisherige Unterrichtsorganisation und -praxis ziemlich umzukrempeln, um dem Schüler jeweils die Lehr-/Lernangebote machen zu können, die er aktuell benötigt, um das Notwendige zu lernen und dem für ihn Wünschenswerten auch nachzugehen (multidimensionale Differenzierung).

In jedem Fall würde der Unterricht in der öffentlichen Schule einen 'qualitativen Sprung' machen, der zum Wohl der Schüler und für eine interessantere Schule längst fällig ist.

913

6 Literatur

Block, J.H. (Hrsg.): Mastery learning. Theory and practice. New York 1971.

Bloom, B.S.: Alle Schüler schaffen es. In: betrifft: erziehung, 3 (1970) 11, 15-27.

Bönsch, M.: Differenzierung des Unterrichts. München 1977[3].

Bönsch, M.: Ideen zu einer emanzipatorischen Didaktik. München 1978.

Bönsch, M.: Meta-Lernen. In: Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen, 36 (1984) 11, 282-285.

Bönsch, M.: Gestörte Lehrer-Schüler-Verhältnisse in der Hauptschule. In: A. Schnitzer (Hrsg.): Der pädagogische Bezug – Grundprobleme schulischer Bildung. München 1983, S. 135-163.

Carroll, J.B.: Lernerfolg für alle. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 24 (1972) 1, 7-12.

Cronbach, K.J., Snow, R.E.: Individual differences in learning ability as a function of instructional variables. Stanford University 1969.

Gagné, R.M.: Die Bedingungen des menschlichen Lernens. Hannover 1973[3].

Gaude, P., Teschner, W.P.: Objektivierte Leistungsmessung in der Schule. Frankfurt/M. 1972[2].

Eigler, G., Straka, G.A.: Mastery Learning – Lernerfolg für jeden? München 1978.

Ingenkamp, F.D.: Zielerreichendes Lernen – Mastery Learning. Ravensburg 1979.

Jeziorsky, W.: Selbstbildungsmittel in der Grundschule. Braunschweig 1965.

Kade, F.: Schule im Werden. Bonn 1965.

Klauer, K.J.: Methodik der Lehrzieldefinition und Lehrstoffanalyse. Düsseldorf 1974.

Kleber, E.W. u.a.: Lernvoraussetzungen und Unterricht. Zur Begründung und Praxis adaptiven Unterrichts. Weinheim und Basel 1977.

944

Mager, R.F.: Lernziele und programmierter Unterricht. Weinheim 1971.

Messner, R.: Funktionen der Taxonomien für die Planung von Unterricht. In: B.S. Bloom u.a.: Taxonomien von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim 1973.

Otto, B.: Gesamtunterricht. Der Begriff des natürlichen Unterrichts. Oldenburg 1951.

Petersen, P.: Eine freie allgemeine Volksschule nach den Grundsätzen neuerer Erziehung (Jenaplan I-III). Langensalza 1930/34.

Schott, F.: Lehrstoffanalyse. Düsseldorf 1975.

Schwarzer, R., Steinhagen, K. (Hrsg.): Adaptiver Unterricht. Zur Wechselwirkung von Schülermerkmalen und Unterrichtsmethoden. München 1975.

945

Ralf Vollbrecht

Die biographische Methode in der erziehungswissenschaftlichen Forschung

Zusammenfassung:

In den letzten Jahren haben sich mit der 'Wende zum Alltag' in den unterschiedlichen sozialwissenschaftlichen Disziplinen biographische Ansätze als ganzheitliche Alternativen etabliert. Neben der Frage nach der Konstitution von Biographien wird in einem kurzen Abriß der Geschichte der Biographieforschung auf inner- und außerwissenschaftliche Motivhintergründe für das zunehmende Interesse an Biographien (und Biographieforschung) verwiesen, wobei der Individualisierungsthese zentrale Bedeutung beigemessen wird. Abschließend werden ausgewählte Probleme und Kontroversen der Biographieforschung (Forschungsfelder, Verallgemeinerbarkeit, Subjektivismusvorwurf, Verhältnis von Text und Wirklichkeit) diskutiert.

Summary:

In the frame of new orientation to everyday-life in German-speaking sociology and pedagogics biographical research has become a thriving activity in the different social sciences. Besides the question of the constitution of biographies inner scientifical and cultural motive backgrounds for an increasing interest in biographies (and biographical research) are shown in a short review of the history of biographical research, at which central meaning is attributed to the thesis of individualization. Beyond that selected problems and controversis of biographical research (research fields, generalization, reproach of subjectivism, type of data, relation between text and reality) are discussed.

I. Biographien

In den Sozialwissenschaften neigen wir in der Absicht, uns zu orientieren, zu oft allzu schnellen Typisierungen und Klassifizierungen. Man spricht von Mittel- oder Unterschicht, von familien- und subkulturzentrierten Jugendlichen, von Zukunftspessimisten und Optimisten unter den Jugendlichen usf. Im Umgang mit solchen Generalisierungen verlieren wir leicht die gesellschaftliche Wirklichkeit, die immer komplexer, differenzierter, facettenreicher, auch widersprüchlicher ist als jede Typisierung, aus dem Blick. Es nützt wenig, z.B. von 'mittelschichtspezifischem Erziehungsstil' zu sprechen und dafür 'Indikatoren' anzugeben, wenn man nicht auch weiß, wie sich ein solcher Erziehungsstil in konkreten Situationen umsetzt. *Baacke/Schulze* (1979) verweisen deshalb auf das Interesse des Pädagogen, "aus Geschichten" zu lernen, und auch Biographien sind Geschichten, Lebensgeschichten.

Der biographische Ansatz ist hier als *ganzheitlicher Ansatz* angekündigt worden, d.h. er erhebt den Anspruch, die seit Descartes vorherrschende wissenschaftstypische Zerstückelung von Wirklichkeit wenigstens ein Stuck weit zu vermeiden. Er soll einen methodischen Zugang zum sozialen Leben ermöglichen, der nicht reduktionistisch ist, die Eigenperspektive der handelnden Subjekte thematisiert und die historische Dimension berücksichtigt. Es bleibt zu zeigen, inwieweit Biographieforschung dieses Versprechen einlösen kann und welcher Preis – in Form neuer Probleme – dafür entrichtet werden muß. Dabei müssen wir im Auge behalten, daß es keinen einheitlichen biographischen Ansatz gibt: 'Biographieforschung' ist ein Etikett für eine Vielzahl von Ansätzen in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen, denen das Interesse für Lebensgeschichten gemeinsam ist.

Was versteht man unter Biographie? Folgen wir einer Definition Fischers, so bezieht 'Biographie' sich auf das "gegenwarts-perspektivische Ordnen von *eigenen Lebenserfahrungen* in vorwiegend narrativer Form durch Gesellschaftsmitglieder (autonome Konstitution) zur Erhaltung und Herstellung konsistenter Eigen- und Fremderwartungen angesichts kontingenter Ereignisse oder heteronom gegebener Abläufe aus Anlaß spezifischer Infragestellungen des sozialen oder personalen Selbst; Zuordnung von *institutionellen Ablaufmustern* (careers) zu Individuen oder Gruppen (heteronome biographische Produktion) zur Sicherstellung institutioneller Ziele; Verknüpfung dieser autonomen und heteronomen Konstrukte zu *Verlaufskurven* (trajectories), *Lebensläufen* und *Lebensgeschichten* (biographische Gesamtkonstruktion) als interaktive Leistung in pragmatisch variierenden Kommunikationskontexten" (*Fischer* 1982, 478). Diese komplexe

947

Definition von Wolfram Fischer soll in vier Punkten kurz erläutert werden.

1. Die Gegenwartsperspektive

Die Verwendung biographischer Schemata im Alltag stellt ein sozial konstituiertes Mittel neben anderen dar, um den temporalen Charakter von Leben zu bewältigen und in eine Sinnstruktur einzubetten. Während etwa 'Rolle' oder 'Status' statische Konstrukte sind, thematisieren biographische Schemata den einzelnen betreffende Veränderungen über Zeiträume hinweg als "konsistente Verknüpfung von Kontingenzen" (*Fischer* 1982, 480), d.h. sie unterlegen kontingenten Ereignissen, also solchen, die sich immer auch anders hätten ereignen können, einen Sinnzusammenhang. *Luhmann* (1985) bezeichnet Biographien daher auch als eine Sammlung von Zufällen – das Kontinuierliche besteht dann in der Sensibilität für Zufälle. Die Sinnzuschreibung geschieht nun stets von der *Gegenwartsschwelle* aus. Für die Zukunft, die im Sinne biographischer Erwartungen ja Teil einer Biographie ist, erscheint dies unmittelbar einleuchtend. Jeder von uns verfügt über die Erfahrung, wie sich seine Zukunftspläne ändern. Auf den ersten Blick mag es verwunderlich erscheinen, daß auch die Vergangenheit eines Menschen an die Gegenwartsperspektive gebunden bleibt, also nicht endgültig feststehen soll. Soweit Vergangenheit den Ablauf geschehener Ereignisse meint, ist dieser Einwand natürlich berechtigt. In biographischer Perspektive meint 'Vergangenheit' jedoch mehr als die bloße Abfolge von Ereignissen. Wesentlich ist vielmehr der Erfahrungsaspekt, der selektive Wahrnehmung, Erinnerung, bewertende Einschätzung usw. umfaßt. Neue Erfahrungen und Einschätzungen führen zu einer ständigen Neu- und Uminterpretation einzelner Aspekte der eigenen Lebensgeschichte, im Extremfall zur fast völligen Neukonstruktion der Biographie (ein nach 1945 vermutlich massenhaft aufgetretenes Phänomen). Halten wir fest: Wir haben nicht *eine* Biographie, sondern zu jedem Zeitpunkt eine andere. Das heißt aber nicht, daß Biographien völlig beliebig wären und damit wohl kaum Ausgangspunkt wissenschaftlicher Arbeit sein könnten. Denn Biographien sichern lebensgeschichtliche Kontinuität, in ihnen drückt sich Identität aus, und es steht nicht in unserem Belieben, umstandslos von einer Haut in die andere zu schlüpfen.

918

2. Autonome Konstitution

Analytisch unterscheidet Fischer in seiner Definition zwischen autonomer Konstitution, heteronomer biographischer Produktion und der biographischen Gesamtkonstruktion, der eigentlichen Lebensgeschichte. Diese Bereiche verschmelzen zwar in der sozialen Wirklichkeit, helfen uns jedoch bei der Reflexion auf den alltagsweltlichen Gebrauch von Biographien. Die Grundsituation autonomer Biographiekonstitution ist die Erzählung in einem face-to-face-Kontext. In der Erzählsituation wird aufgrund einer Frage an den Erzähler oder einer Infragestellung seiner Identität ein deutungsbedürftiges Ereignis als Element der Lebensgeschichte des Erzählers konstituiert. Zeitlogische und sozial-räumliche Kontexte der Geschichte vergegenwärtigen die abgelaufene Ereignisfolge als Teil sozialer Wirklichkeit, evaluative Äußerungen repräsentieren und konstituieren die Gegenwartsperspektive und somit die sinnhafte Deutung der immer auch anders (kontingent) interpretierbaren Erfahrungen des Erzählenden. Diese Grundsituation wird in der pädagogischen Biographieforschung methodisch genutzt, indem versucht wird, alltagsähnliche, vom Forscher nicht einseitig bestimmte Erzählsituationen herzustellen und Erzählungen zu generieren, die den Anknüpfungspunkt für biographische Rekonstruktionsversuche bilden.

3. Heteronome biographische Produktion

Nun ist der Einzelne in seinen Lebensvollzügen ja nicht so frei, wie das Konzept 'autonomer Konstitution' nahelegen mag. Die zeitliche Organisation von Karrieren – seien es berufliche, künstlerische, familiäre oder auch deviante, kriminelle oder krankheitsbedingte – durch soziale Agenturen erscheinen dem Individuum als vorgegebene Verlaufsschemata. Ein Lebenslauf in einem Bewerbungsschreiben – etwas völlig anderes als eine Lebensgeschichte – ist eine typische Manifestation eines in heteronomer biographischer Produktion gebildeten Verlaufsschemas. Andere Beispiele sind etwa eine Stellenausschreibung, Patientenkarteien, Volljährigkeitsgesetze, ein Aufnahmegespräch beim Arzt. Für die biographische Forschung ist wesentlich, nicht bei der Analyse institutioneller Schemata stehenzubleiben, sondern die Frage zu stellen, wie die Gesellschaftsmitglieder diese Schemata erfahren, *wie* sie sie übernehmen, modifizieren und mit weiteren Ereignissen koordinieren.

949

4. Biographische Gesamtkonstruktion

Die biographische Gesamtkonstruktion stellt die Synthese von autonomer Konstitution (Ich-Perspektive) und heteronomer Produktion dar, die sich in Interaktionen im Laufe des Lebens ausbildet. Wenn wir von Biographien sprechen, meinen wir in der Regel diese biographische Gesamtkonstruktion, an der die verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen freilich unterschiedliche Interessen haben.

So begreift die 'Soziologie des Lebenslaufs' (*Kohli* 1978) Biographien primär als Produkt sozialer Regelungen, Soziologen sprechen daher von 'Normalbiographien'. "Normalbiographien enthalten – im Unterschied zu anderen Normen – Vorstellungen über den *Zeitpunkt*, die richtige Lebensphase, der Aufnahme und der Aufgabe von Partizipation an bestimmten Bereichen und über die *Sequenz*, in der Ereignisse auftreten, Rollen übernommen werden und Verhaltensweisen gezeigt werden sollen" (*Borkowsky* 1981, 2). In der Shell-Studie "Jugend '81" werden z.B. bestimmte Fixpunkte abgefragt, die zu den 'normalen' Stationen einer Jugendbiographie gerechnet wurden, wenn sie von mindestens 95% der Befragten akzeptiert wurden. Dies gilt für die folgenden Stationen:

a) *Verselbständigungen*
- zum ersten Mal auf eigene Faust eine Urlaubsreise machen
- weggehen und heimkommen, wann man will
- größere Anschaffungen selbst bestimmen und aussuchen
- selbst bestimmen, wie man aussehen will
- gegenüber Vorgesetzten (Chefs) seinen eigenen Standpunkt vertreten können
- aus dem Elternhaus ausziehen (unabhängig von den Eltern wohnen)

b) *Einstieg in die Geschlechtsrolle*
- zum ersten Mal verliebt sein
- selbst sexuelle Erfahrungen mit dem anderen Geschlecht machen

c) *Wege in die Normalkultur*
- das erste eigene Auto fahren

d) *Einstieg in die Berufsrolle*
- die (erste) Berufsausbildung abschließen
- genug Geld verdienen, um für sich selbst sorgen zu können

950

e) *Heirat und Familie*
- ein Kind erziehen können

f) *Aufbau und Krise des Lebensentwurfs*
- anfangen, sich über die eigene Zukunft Gedanken zu machen
- zum ersten Mal Rückblick halten, was man aus seinem Leben gemacht hat

g) *Höhepunkte des Lebens*
- den Höhepunkt seiner körperlichen Leistungsfähigkeit erreichen
- geistig in Hochform sein
- am glücklichsten sein

(Jugendwerk der Deutschen Shell, "Jugend '81", Bd. 1, 271).

Eine Normvorstellung über Sequenzen, könnte z.B. sein: 'erst heiraten, bevor man Kinder in die Welt setzt', oder: 'eine Berufsausbildung (Studium) beenden, bevor man heiratet' usw. Während die soziologische Biographieforschung also versucht, die Folien aufzudekken, die eine Gesellschaft bereithält, um die Sozialbezogenheit einer Biographie zu durchleben, geht es der 'life-span-developmental-psychology' um die entwicklungspsychologischen Voraussetzungen und deren Veränderungen im Laufe des Lebens. Die Geschichtswissenschaft sieht in der 'oral-history' eine Zugriffsmöglichkeit auf das Wissen über historische Zusammenhänge, das auf anderen (z.B. schriftlichen) Dokumenten nicht oder ungenügend abgebildet ist. Die Linguistik schließlich hat ein Interesse an Biographien als Texten. Die *Pädagogik* ist dagegen mehr an Handlungen und den biographisch verankerten Motiven interessiert. Im Unterschied zum Soziologen interessieren den Pädagogen "die Varianten mindestens ebenso wie der *Regelfall*" (*Baacke* 1985, 14), der konkrete Jugendliche als Subjekt ebenso wie die gesellschaftliche Verfaßtheit von Jugend. Er sucht Gründe für menschliches Handeln zu finden, wonach wenigstens subjektiv genau das zu tun war, was getan wurde.

II. Geschichte der Biographieforschung

Nachdem wir eine Vorstellung davon, was Biographien sind und wie sie konstituiert werden, gewonnen haben, kommen wir nun auf die Geschichte des *biographischen Ansatzes* zu sprechen. Die Beschäftigung mit Biographien hat eine lange Tradition. Bereits mit der Erstarkung des Bürgertums – einem gesellschaftlichen Individualisierungsschub im Übergang von der ständisch-traditionalen zur bür-

951

gerlichen Gesellschaft – setzt bekanntlich eine vehemente gattungsgeschichtliche Entwicklung der Autobiographie – zunächst ständisch typisierte Abenteuer- und Reisebiographien – ein, mit der sich seit Mitte des 18. Jahrhunderts die Literaturwissenschaft (Herder) und die Historiographie beschäftigten (vgl. *Niggl* 1977). Es sei daran erinnert, daß Autobiographien auch den Beginn der empirischen Psychologie markieren: nämlich im "Magazin für Erfahrungsseelenkunde" (1783-1793), herausgegeben von Carl Philipp Moritz, dessen eigene Biographie unter dem Namen 'Anton Reiser' in der Literaturgeschichte als erster psychologischer Roman figuriert. Seit Goethes 'Dichtung und Wahrheit' (1815) ist das Werden der Persönlichkeit Thema des Entwicklungsromans, Anfang unseres Jahrhunderts – ohne auf diese kulturellen Selbstzeugnisse oder die Gründe ihrer Entstehung zu reflektieren – auch Thema der Psychiatrie, Anthropologie und Soziologie. Aus Psychologie und Psychiatrie stammt das Interesse an der Lebensgeschichte eines einzelnen Menschen, nunmehr nicht wegen seiner besonderen Bedeutung, die eine biographische Würdigung rechtfertigt, sondern weil 'Störungen', Abweichungen von Normalen, zum Arbeitsfeld dieser Disziplin gehören. In den Sozialwissenschaften führt ein Interesse für die Lebenssituation der unteren Sozialschichten zu monographischen Zugängen (vgl. *Fuchs* 1984, 95).

Als eigentlicher Beginn der biographischen Forschung – von Blumer in einer Forschungsrezension 1939 zum "Wendepunkt" der Empirie hochstilisiert – gilt die viel zitierte (und selten gelesene) Studie von *W.I. Thomas* und *F. Znaniecki*: The Polish Peasant in Europe and America (1918/1920), über die Veränderung der Mentalität polnischer Bauern und Landarbeiter im Verlauf der Auswanderung in die USA, d.h. von einer ländlich-traditionalen in eine moderne Kultur, zu Beginn unseres Jahrhunderts. Frühere biographische Arbeiten stellten meist nichts als voluntaristisch angelegte Sammlungen von Äußerungen ohne jeden allgemeinen Erkenntnisgewinn dar. William James etwa faßt 1902 das Scheitern seiner Untersuchungen individueller religiöser Erfahrungen mit den Worten zusammen: "So many men, so many minds: I imagine that these experiences can be as infinitely varied as the idiosyncrasies of individuals" (*James* 1902). Im 'Polish Peasant' wird nun neben dem Aufweis der Nützlichkeit persönlicher Dokumente (vor allem private Briefe, Briefe an polnische Emigranten – Schutzorganisationen, Leserbriefe an Zeitungen und eine mehr als 300 seitige Autobiographie eines jungen polnischen Emigranten; insgesamt werteten Thomas und Znaniecki allein 15.000 Briefe aus) und der Bedeutung der Berücksichtigung subjektiver Interpretationen der

952

gesellschaftlichen Wirklichkeit auch ein erster Ansatz zur systematischen Erforschung von lebensweltlichen Zusammenhängen geleistet. Thomas und Znaniecki entwerfen eine sozialwissenschaftliche Forschungsperspektive, die ausdrücklich objektive (values) und subjektive (attitudes) Elemente des sozialen Lebens beinhaltet. Warum verschiedene Menschen auf ein gegebenes Phänomen eben nicht nach einem simplen S-R-Modell (stimulus-response), sondern höchst unterschiedlich reagieren, werde man ohne Hereinnahme der Vorstellungswelt der einzelnen Menschen nicht erklären können. Dies ist der Kern des später so benannten *Thomas-Theorems*: 'Wenn Menschen eine Situation als real definieren, dann hat sie reale Konsequenzen'.

Neben der Unterscheidung der aufeinander bezogenen Begriffe 'values' und 'attitudes' hat ein weiteres Konzept von Thomas und Znaniecki eine brillante Karrriere gemacht: die *Definition der Situation* (*Thomas/Znaniecki* 1927, 68), die den auf Werte und Einstellungen bezogenen Interpretationsprozeß meint, der sich in der aktuellen Situation konkretisiert: "Every concrete activity is the solution of a situation. The situation involves three kinds of data: (1) The objective conditions (...). (2) The pre-existent attitudes (...). (3) The definition of the situation, that is, the more or less clear conception of the conditions and consciousness of the attitudes. And the definition of the situation is a necessary preliminary to any act of the will, for in given conditions and with a given set of attitudes an indefinite plurality of actions is possible, and one definite action can appear only if these conditions are selected, interpreted, and combined in a determined way and if a certain systematization of these attitudes is reached (...) usually there is a process of reflection after which either a ready social definition is applied or a new personal definition worked out" (*Thomas/Znaniecki* 1927, 68f). Handlungen werden also nicht verstanden als ableitbar aus dem Zusammentreffen von bedeutungshaltigen Objekten und überdauernden individuellen Handlungstendenzen, sondern beides wird vom Individuum in einem interpretativen Prozeß in der aktuellen Situation aufeinander bezogen. Deshalb erweist sich der Vorwurf des Subjektivismus als Mißverständnis. Die ausführliche Darstellung und Rekonstruktion eines einzelnen Lebens bedeutet nicht, daß dieses Objekt der Analyse ist, sondern der Einzelne als Repräsentant einer Gruppe oder Kultur. "Der Zugang über die Sicht des Einzelnen ist deshalb erforderlich, weil soziale Organisation als Organisation von Handlungsproblemen zu konzeptualisieren ist. Individualität ist sowohl Ergebnis wie eine Voraussetzung sozialer Prozesse" (*Kohli* 1981, 277). Die theoretischen Annahmen von Thomas und Znaniecki bilden einen wichtigen Ausgangspunkt der sogenannten Chicagoer Schule der Soziologie, die zwanzig Jahre

später als 'Symbolischer Interaktionismus' bezeichnet wurde. Zu dieser Zeit – in den 40er Jahren – verlor diese Theorierichtung bereits ihre dominierende Stellung$zugu.steN des Struktur-Funktionalismus Parsonsscher Prägung im theoretischen und der quantitativen Einstellungsforschung im empirischen Bereich, denen der veränderte gesellschaftliche Background (Wirtschaftskrise, Kriegsmobilisierung) günstigere Entwicklungsbedingungen bot (*Kohli* 1981, 281). Allenfalls in der Devianzforschung, vor allem aber in der – durch Sprachbarrieren relativ abgekoppelten – *polnischen Soziologie* besteht in den folgenden Jahrzehnten eine kontinuierliche Tradition in der biographischen Methode – ein in der Geschichte der Sozialforschung einmaliger Fall einer nationalen Sonderentwicklung in der Entfaltung und Hegemonie einer methodischen Tradition.

Während in den USA die Entwicklung der biographischen Methode mit der Begründung der modernen empirischen Sozialforschung zusammenfiel, konnte letztere in Deutschland bereits auf eine längere Tradition zurückblicken. Obwohl Max Webers Konzeptionen einer Handlungstheorie und einer 'verstehenden Soziologie' Anknüpfungspunkte für biographische Forschung geboten hätten und obwohl seit der Jahrhundertwende zahlreiche Arbeiterbiographien veröffentlicht wurden, die auch in der bürgerlichen Öffentlichkeit große Resonanz fanden, entwickelte sich keine eigenständige soziologisch-biographische Forschung. Nur in der Psychologie (Ch. Bühler) und in der Pädagogik (S. Bernfeld) wurden vereinzelt biographische Materialien verwendet.

Spätere Anknüpfungsversuche an biographische Traditionen blieben weitgehend folgenlos, so noch 1962 der später viel beachtete Aufsatz von J. Szczepanski über 'Die biographische Methode' (Szczpanski 1962). Dies änderte sich erst Ende der 70er Jahre, als in der neueren marxistisch orientierten Industriesoziologie und der Soziologie des Arbeiterbewußtseins gegenüber ökonomistischen, einseitig strukturorientierten Ansätzen die Bedeutung des subjektiven Faktors hervorgehoben wurde und gleichzeitig interpretative Ansätze aus der phänomenologischen und neueren wissenssoziologischen Tradition an Boden gewannen; deren handlungstheoretische Positionen liefern starke Begründungen dafür, daß jedes Überspringen der Ebene der "subjektiven Interpretation" durch den Forscher "nur intellektuelle Kurzschrift" (*Schütz* 1971, 40) ist, die viele Probleme nicht angemessen erfassen kann. Man kann an dieser Stelle nicht alle inner- und außerwissenschaftlichen Motive und Hintergründe aufzeigen, die an der sogenannten 'Wende zum Alltag', zu 'qualitativen Methoden' und speziell zu 'biographischen Methoden' beteiligt sind. Kurz erwähnt sei

954

an außerwissenschaftlichen Entwicklungen die zunehmende Rationalisierung, Bürokratisierung, Verwissenschaftlichung und Pädagogisierung des Alltags, die 'Kolonisation von Lebenswelten' (*Habermas* 1979, 28ff/1981, 489ff), die Kritiker in den sogenannten 'neuen sozialen Bewegungen', aber auch solche neokonservativer Couleur auf den Plan gerufen haben. Die allenthalben zu beobachtenden sogenannten 'irreationalistischen Strömungen' re-etablieren nicht-wissenschaftliche Erfahrungsweisen und zeigen die Dünnwandigkeit der Realität auf. Die Allianz der Aufklärung mit dem in der Wissenschaft verkörperten Fortschrittsmythos scheint zerbrochen, eine "Götzendämmerung des Szientismus" (*Sloterdijk* 1973, Bd. 1, 177) sich anzubahnen. Vor allem aber scheinen moderne Gesellschaften derzeit einen neuen *Individualisierungsschub* zu durchlaufen (*Beck* 1983, 1984), der den Zerfall von ehemals kulturelle Lebensbereiche umfassenden und damit identitätsstiftenden Weltbildern und Deutungsmustern beinhaltet. Dieser Verlust von intersubjektiv verbindlichen Lebensentwürfen, positiv ausgedrückt eine 'Pluralisierung von Lebenswelten' (*Ferchhoff* 1984), weist den Individuen einerseits einen höheren Autonomiespielraum in ihrer Lebensgestaltung zu; andererseits wird ihnen der oft prekäre Balanceakt zugemutet, aus der Vielzahl 'beliebig' gewordener Lebenswege biographische Identität sichernde Entscheidungen zu treffen. Im Labyrinth der Selbstverunsicherung, Selbstbefragung und Selbstvergewisserung entstehen "immer neue Antwort-Moden, die in vielfältiger Weise in Märkte für Experten, Industrien und Religionsbewegungen umgemünzt werden. In der Suche nach Selbsterfüllung reisen die Menschen nach Tourismuskatalog in alle Winkel der Erde. Sie zerbrechen die besten Ehen und gehen in rascher Folge immer neue Bindungen ein. Sie lassen sich umschulen. Sie fasten. Sie joggen. Sie wechseln von einer Therapiegruppe zur anderen und schwören auf jeweils ganz unterschiedliche Therapien und Therapeuten. Besessen von dem Ziel der Selbsterfüllung, reißen sie sich selbst aus der Erde heraus, um nachzusehen, ob ihre eigenen Wurzeln noch wirklich gesund sind" (*Beck* 1984, 494).

In der Jugendforschung wird nun der 'Statuspassage Jugend' das Konzept einer 'individualisierten Jugendbiographie' (*Fuchs* 1983) gegenübergestellt. Dabei verschiebt sich die Perspektive von der gesellschaftlichen Verfaßtheit von Jugend auf die individuelle Ausfüllung dieses Rahmens. Innerwissenschaftlich ist, nachdem die große Hoffnung, am Strahle der Theorie zu blühen" (*Luhmann/Schorr* 1982), sich nicht erfüllt hat, ein "'Zurücktasten' enttäuschter Pädagogen in den Bereich genuiner Unmittelbarkeit und Nähe zum Adressaten pädagogischer Bemühungen außerhalb rationalistischer Theoriengebäude" (*Dewe/Ferchhoff* 1985) zu konstatieren. Dazu kommt

ein wachsendes Unbehagen an dem – lange dominierenden – realitätsausdünnenden, reduktionistischen und objektivistischen Trend zur Quantifizierung und zur vorschnellen Abtrennung von Klassifizierungen, Typisierungen und wissenschaftlichen Erklärungen und Konzepten von den Alltagswelten. Vor allem im Kontext des interpretativen Paradigmas wird das Subjekt wieder dort gesucht, wo es sich am ehesten auffinden läßt: in seinen lebensweltlichen Bezügen und seinen konkreten Handlungsspielräumen. Dafür spricht schon die Ambivalenz und Vielschichtigkeit sozialer Phänomene. Es gibt nur wenige Situationen, die sich kausal und linear deuten lassen, und insbesondere ein biographischer Zugang verspricht am ehesten, die Komplexität und Vielfalt sozialen Erlebens und Handelns aufzudecken.

In der (biographischen) Jugendforschung führt dies zu einer vorsichtigen Abkehr von deduktiven Jugendtheorien. Jugendliche werden nicht länger nur unter dem "klinischen Blick" mit dem Fokus auf defizitäre Persönlichkeitsmerkmale, dem "polizeilichen Blick" mit dem Fokus auf Abweichungen und Delinquenz und unter dem "jugendschützerischen Blick" als verführte oder manipulierte Opfer gesehen, sondern auch als "kulturelle Neuerer" (*Zinnecker* 1981, 425 f) wahrgenommen. Dabei darf jedoch nicht die Grenze übersehen und außer acht gelassen werden, die die "Eigenmächtigkeit sozialer Strukturen" (*Liebel* 1983, 361) zieht, will man nicht die Konstruktion von "Welt in einen rein interpretativen Zusammenhang" (*Bonß* 1983, 219) auflösen. Ein Kritikpunkt an der Shell-Studie "Jugend '81" lautet ja, daß sie die Restriktionen des Arbeitsmarktes nicht erfaßt und ein Bild von der Jugend entwirft, das ein konsumistisch-kulturalistisches Vorurteil beinhaltet.

III. Probleme und Kontroversen der Biographieforschung

Nach dieser selbstreflexiven Vergewisserung, die einem naiven Umgang mit der biographischen Methode entgegengestellt werden soll, werden im folgenden ausgewählte Probleme und Kontroversen der Biographieforschung, die noch immer mehr Forschungsprogramm als Forschungswirklichkeit ist, thematisiert. Eine Anwendung biographischer Methoden erscheint dann angemessen und erfolgversprechend, wenn sich das Forschungsinteresse auf soziale Phänomene mit einer zeitlichen Erstreckung richtet und – das ist ganz wesentlich – der Erfahrungsaspekt relevant erscheint. Wie vielfältig das Interesse an der Verwendung biographischer Materialien sein kann, zeigt eine (hier zusammengefaßte) Auflistung von *Werner Fuchs* (1983, 135ff.):

Biographische Forschung

- ermöglicht uns als Sozialwissenschaftlern mit zumeist mittelschichtsspezifischem Background Einblicke in fremde Lebensmilieus, die unseren eigenen Verstehenshorizont erweitern und uns sensibilisieren für fremde Lebensstile;
- will als parteiliche Forschung durch Erhebung und Veröffentlichung von biographischem Material in die soziale und kulturelle Debatte über das richtige Leben und die Zukunft der Gesellschaft eingreifen, indem sie beispielsweise durch die Veröffentlichung von Lebensgeschichten aus stigmatisierten Milieus um Verständnis für andere Lebensformen und Lebensentwürfe wirbt;
- leistet eine Deskription von Sozialwelten oder von sozialen Vorgängen, die direkter Beobachtung nicht zugänglich sind (Biographie als Ersatzmaterial);
- dient dazu, das Handlungsverständnis und das Handeln innerhalb bzw. unterhalb der Regeln institutioneller Strukturen kennenzulernen (z.B. in der Schule);
- kann die Prozeßhaftigkeit des sozialen Lebens zugänglich und analysierbar machen. In Geschichten lassen sich Verläufe besser abbilden als etwa in punktuellen Befragungen. Zudem wird gerade die Ambiguität und Nichtlinearität der Lebensführung und Lebensgeschichte deutlich. Als Pädagogen denken wir sofort an die Möglichkeit, eine Lebensgeschichte als Lerngeschichte zu deuten;
- verfolgt das Ziel, aus der lebensgeschichtlichen Erzählung auf grundlegende Persönlichkeitsstrukturen zu schließen, auf Tiefenstrukturen oder auf basale Deutungsmuster in der Lebenswelt. Ziel ist hier die Herausarbeitung der Spezifität des Einzelfalls, der besonderen Fallstruktur (auch im Vergleich mit anderen Fällen);
- ist gerichtet auf formale Regelmäßigkeiten in biographischen Erzählungen;
- verfolgt (in der oral history) die Frage nach der persönlichen Rekonstruktion von Geschichte in der lebensgeschichtlichen Erzählung, um z.B. spezifische Deutungsmuster oder mythische Denkweisen aufzudecken;
- liefert Material zur Anreicherung der laufenden Theoriearbeit, zur Generierung von Hypothesen analog zur explorativen Phase quantitativer Forschungsmethoden. Auf der anderen Seite dient eine einzelne Lebensgeschichte auch als Prüfstein für die Angemessenheit einer Theorie, die durch sie falsifiziert werden kann.

Abhängig von dem jeweils vorherrschenden Interesse (und von weiteren theoretischen und gegenstandsspezifischen Vorannahmen) sind

methodische Entscheidungen zu treffen, ob etwa ein biographisches Interview als offenes, als narratives oder leitfadengebundenes Interview durchgeführt oder ob andere bzw. weitere biographische Materialien (Autobiographie, Tagebücher, Briefe, Memoiren, Lebensläufe, Akten) sowie sozialstrukturelle Daten herangezogen werden sollen. Auf die damit im einzelnen zusammenhängenden methodischen Probleme sowie auf die Debatten um das Problem des Fremdverstehens und um hermeneutische Verfahren kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden. Wichtiger und spezieller auf biographische Methoden bezogen scheint eine andere Frage zu sein. Biographische Forschung befaßt sich mit den erzählten Lebensgeschichten einzelner Menschen, deren Perspektiven sich nicht mit den gewohnten Perspektiven sozialwissenschaftlicher Forschung vertragen. Lebensgeschichten sind widerständig gegenüber sozialwissenschaftlicher Forschung; sie geben nicht unmittelbar Auskunft über soziale Verhältnisse und Handlungen, erst recht nicht aus 'unpersönlicher Sicht'. "Kann man also überhaupt aus Geschichten etwas lernen, das darüber hinausgeht, sie zu *verstehen*?" (*Baacke* 1979, 28).

Damit ist nicht nur die Frage nach dem Verhältnis von *Einzelfall und Verallgemeinerung*, also der Repräsentativität von Biographien, aufgeworfen. Dies beantwortet am konsequentesten Günther Bittner: "Wenn es gelänge, einen einzigen menschlichen Lebenslauf in seinem 'so und nicht anders' vollständig durchsichtig zu machen, wüßten wir zugleich alles Wissenswerte über alle erdenklichen Lebensläufe" (*Bittner* 1978, 33). Dieser provokativ geäußerte Anspruch, ein Leben in seiner Totalität zu rekonstruieren, dürfte allerdings wohl kaum einzulösen sein – man ist versucht zu sagen: glücklicherweise. Zwar keine Lösung, aber eine pragmatische Umgehung des Problems stellt eine Vorgehensweise dar, bei der zunächst in der Stichprobenauswahl in einem 'theoretical sampling' weitestgehend sichergestellt wird, daß eine Unterschiedlichkeit der Fälle überhaupt existiert, an der sich eine strukturale Analyse abarbeiten kann. Die in den ersten Interpretationen aufgestellten Vermutungen können dann wie Paradigmen für das Verstehen eines Einzelfalls behandelt, als vorläufig gesetzt und mit neuen, nicht kongruenten Informationen überwunden werden. Jeder neue Fall erschließt also die Möglichkeit, die Paradigmen anzureichern – die Fälle konturieren sich im Vergleich – und aus der neu gewonnenen, revidierten Perspektive die vorangegangenen Interpretationen zu reformulieren und zu vervollständigen. Die gewonnenen strukturalen Aussagen stellen gleichsam die geronnene Abstraktion, die 'strukturale Synchronizität' einer Kette von Fallinterpretationen dar. Dieser Prozeß einer ständigen Reformulierung, Revidierung und Erweiterung ist im Prinzip nie abgeschlossen, denn es können ständig

958

neue Fälle auftreten, die mit den bislang gewonnenen Erkenntnissen nicht faßbar sind. Allerdings zeigt die Erfahrung, daß bei einer sehr intensiven Analyse der ersten Fälle die weiteren Fallanalysen immer aussagekräftiger und zeitsparender gelingen. Durch sie wird immer weniger herausgefunden, bis man schließlich dazu gelangt, mit den erarbeiteten allgemeinen Strukturbegriffen die weiteren Fälle interpretieren zu können. Ab diesem Punkt ist die erkenntnisgenerative Kraft einer Fallstudie voll entfaltet, und weitere Fälle dienen lediglich der Validierung der bisher gewonnenen Einsichten – hier kann der prinzipiell nicht abzuschließende Prozeß einzelfallanalytischer Erkenntnisgewinnung pragmatisch abgebrochen werden.

Ein weiterer Punkt betrifft den Charakter der Daten biographischer Forschung, also die Frage, ob 'subjektive' Daten ausreichen oder durch 'objektive' Daten ergänzt werden müssen. In der älteren Tradition der Autobiographieforschung wird auf die besondere Güte des subjektiven biographischen Materials verwiesen, auch wenn manche sachliche Information aufgrund von Erinnerungsproblemen falsch sein kann. Doch "der Mensch als Kind der Zeit *unmittelbar*" kann sich über "das Ganze seines Soseins" (*Marholz* 1919, 8) nicht irren. Auch jüngere Autoren, etwa *Deppe* (1982) und *Herrmanns* (1981) gehen davon aus, daß in Interviews weitgehend die Realität geschildert wird. *Fritz Schütze* (1983) fordert als weiteres Kriterium, daß es sich um eine Stegreiferzählung mit stark narrativer Struktur handelt. Andere Autoren sind skeptischer; sie fordern die Hinzuziehung objektiver Daten, so etwa *Clausen* (1976) oder *Kröll* (1981). Eine andere Linie, z.B. in der polnischen Soziologie, verwirft die Gegenüberstellung von subjektiv-objektiv, die einer überholten Wissenschaftskonzeption entspreche, die hinter die Position des Symbolischen Interaktionismus, ja noch hinter die von Marx gesehene Vermitteltheit von Subjektivität und Objektivität zurückfalle. Auch die pragmatische Einsicht von Fuchs, daß man oft keine gesicherteren als jene subjektiven Informationen bekommen könne, kann prinzipiell nicht befriedigen, wenngleich natürlich Studien, die die biographische Befragung zur Herausarbeitung der aktuellen Deutungsmuster und Situationsdefinitionen von Menschen verwenden, die also die subjektive Lebenswelt beschreiben wollen, nicht auf objektive Daten angewiesen sind (vgl. *Fuchs* 1984, 155).

Schwieriger noch ist die Frage nach dem *Verhältnis von Text und Wirklichkeit*, also von der Deskription 'äußerer Abläufe' und der interaktiven Sinnkonstitution, zu beantworten. "Inwiefern sind Biographien, die in Formen der Versprachlichung vorliegen, überhaupt geeignet, soziale Handlungen von Individuen (einzeln oder als Grup-

359

pe) mit allen Innen- und Außensichten, Situationsdefinitionen, Motivationen, Triebeinschüben, Erwartungshaltungen und tatsächlichen inner- und außerpsychischen Resultaten abzubilden?" (*Baacke* 1985, 20). Kann man aus erzählten Texten, wenn auch nicht unbedingt auf der Oberfläche des vom Erzähler gemeinten Sinns, etwas Gültiges ablesen, weil sie in sich – wenngleich versprachlicht, eventuell verkürzt und sonstwie verändert – doch abbilden, was 'tatsächlich' getan wurde? Baacke fragt zu Recht, ob Texte über Handlungen 'Wirklichkeit' nicht immer schon im defizienten Modus enthalten. Umgekehrt gilt ebenfalls, daß Sprach-Texte, entstanden aus Sprach-Handlungen immer mehr enthalten als die Handlung selbst, die ohne Sprache stumm bei sich bliebe, nicht einmal dem Handelnden deutbar (*Baacke* 1985, 20). Dennoch spricht vieles dafür, eine identische Textstruktur für Handlungen, Sprache und damit auch für Verstehensprozesse anzunehmen.

Von Ricoeur stammt der Vorschlag, das Textmodell auf die Sozialwissenschaften zu übertragen. Schon der Ausdruck *'Interaktionskontext'* weist darauf hin, daß möglicherweise die gleichen Gesetzmäßigkeiten unserem direkten Handeln und der Versprachlichung des Handelns in Texten zugrunde liegen: Texte können aufgefaßt werden als Modelle von Handlungen, die, wenn sie funktionieren sollen, als solche nicht völlig blind sein können für die Handlungen, die sie doch abzubilden vorgeben. Die These lautet also, daß sozialen Handlungen eine Textstruktur unterlegt ist, Biographien und Handlungen gleiche Strukturen derart haben, daß sie sich auseinander ableiten und erklären lassen.

Daß Biographien strukturiert sind, ist bereits zu Beginn dargelegt worden. Es wurde auch schon gezeigt, daß Biographien keine Einzelschicksale darstellen, sondern daß jeder biographische Einzelfall für eine subjektive Aneignung der Realität steht, und daß diese Aneignung selbst wieder Bestandteil der objektiven Realität ist (vgl. *Gstettner* 1980, 375). Aufgabe des forschenden Interpreten ist es, im nicht hintergehbaren hermeneutischen Zirkel noch in der Begrenztheit der nicht das Ganze verstehenden Biographie die Elemente des Ganzen zu sichten. Diese Übersetzungsarbeit steht freilich vor einem weiteren Problem. Biographien als Texte sind Dokumente *für* etwas; es handelt sich um einen Authentizitätsverlust. Der ursprüngliche Kontext wird in einem neuen *Kontext der Vermittlung* re-konstruiert, und man kann nur unterstellen, daß dies so genau wie möglich geschieht. Die Quinesche These von der Unbestimmtheit von Übersetzungen besagt aber, daß dies kaum möglich ist, da keine gültigen Wahrheitsbedingungen für korrekte Übersetzungen existieren; wir können nie wirklich wissen, was der andere wirklich gemeint hat.

360

Habermas (1981) behilft sich hier mit der Figur einer 'rationalen Binnenstruktur verständigungsorientierten Handelns'. In seinem Begriff des 'kommunikativen Handelns' unterstellt er drei Weltbezüge: 1. zur objektiven Welt als Gesamtheit aller Entitäten, über die wahre Aussagen möglich sind, 2. zur sozialen Welt, als Gesamtheit aller legitim geregelter interpersoneller Beziehungen und 3. zur subjektiven Welt, als Gesamtheit der privilegiert zugänglichen Erlebnisse des Sprechers. Verbunden damit sind Geltungsansprüche der Wahrheit, der normativen Richtigkeit und der Wahrhaftigkeit. In Vertretung einer universalen Wissenschaftlergemeinschaft kann der Interpret diese Geltungsansprüche – auf der Basis einer noch zu entfaltenden Argumentationstheorie – überprüfen.

Die Annahme einer identischen Textstruktur findet sich auch bei Wittgenstein, der in seinem Konzept der 'Sprachspiele' die Vorstellung von Welt als Kommunikationsgemeinschaft – die die Regeln konstruiert, die für sie gelten, mithin auf eine zugrunde liegende Grammatik von Lebensformen rekurriert – entwickelt. Dabei wird Sprache primär als Kommunikations- und nicht als Zeichensystem aufgefaßt, was auf Außersprachliches verweist. Texte und deren Konstitutentien beziehen sich also nicht auf die 'Wirklichkeit', sondern auf Wirklichkeitsmodelle, die in einer Kommunikationsgemeinschaft akzeptiert sind. Das Handlungs- und Kommunikationssystem einer Gesellschaft, nicht die 'Wirklichkeit' ist das Bezugssystem.

Die meisten biographischen Ansätze machen nur undeutliche Aussagen über das Verhältnis von sozialer Handlung und Textstruktur, wenngleich implizit im allgemeinen ein Zusammenhang angenommen wird (z.B. Schütze, Oevermann). Problematisch erscheint dann diese Tendenz, 'erzähltes Leben', vorliegend als Text, auf der Basis von Strukturen zu deuten, die der Text für das Leben angemessen repräsentiert, wenn das Argument einer strukturellen Entsprechung überfordert wird. Das scheint in dem Moment der Fall, wenn man meint, durch die gründliche Analyse mehr oder weniger latenter Tiefenstrukturen schließlich alle wesentlichen Gesetzmäßigkeiten zu kennen, die Handlungen wie Erzählungen von Handlungen zugrunde liegen. Diesem Aufklärungsoptimismus gegenüber bleibt fraglich, ob es auf einer strukturalen Ebene Entsprechungen zwischen Handlungen und Erzählungen derart gibt, daß Gründe für Handlungen erklärt werden können und damit Prognosen möglich sind. Dahinter scheint der etwas hybride Anspruch zu stehen, über die Strukturierung sozialer Handlungen und Texte Genese, Funktion und Zukunft menschlicher Identität sozialwissenschaftlichem Verstehen und Erklären verfügbar zu machen (vgl. *Baacke* 1985, 24). Dagegen spricht schon die Differenz, die Lübbe mit der Unterscheidung von Referenz- und Hand-

961

lungssubjekt charakterisiert. "Was aus Geschichten herauskommt, ist nicht das, was einer wollte, was natürlich nicht ausschließt, daß innerhalb von Geschichten Handelnde tun, was sie wollen. Evident ist diese Struktur bei Personen. Wer und was jeweils einer ist, ist er geworden, und dazu trug bei, was er tat oder unterließ. Aber niemand kann sich in seiner Identität als das Produkt seines Willens zur Produktion dieses Produkts denken. Wir sind Referenzsubjekt, aber nicht Handlungssubjekt unserer Lebensgeschichte" (*Lübbe* 1977, 81). Identität ist unverfügbar, aus erzählten Geschichten läßt sie sich rekonstruieren, aber nicht lückenlos aufdecken und erklären. In seiner Besonderheit bleibt das Individuum – wie der Name schon sagt – das Unteilbare.

IV. Literatur

Baacke, D.: Ausschnitt und Ganzes – Theoretische und methodologische Probleme bei der Erschließung von Geschichten. In: Baacke, D., Th. Schulze (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. München: 1979, 11-50.

Baacke, D.: Biographie: Soziale Handlung, Textstruktur und Geschichten über Identität. Zur Diskussion in der sozialwissenschaftlichen und pädagogischen Biographieforschung sowie ein Beitrag zu ihrer Weiterführung. In: Baacke, Schulze (Hrsg.): Pädagogische Biographieforschung. Orientierungen, Probleme, Beispiele. 1985, 3-28.

Baacke, D., Th. Schulze (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München 1979.

Beck, U.: Jenseits von Stand und Klasse. Auf dem Weg in die individualisierte Arbeitnehmerschaft. In: Merkur (1984) 5, 485-497.

962

Bittner, G.: Zur psychoanalytischen Dimension biographischer Erzählungen. In: Neue Sammlung, 18 (1978), 332-338.

Blumer, H.: An appraisal of Thomas' and Znaniecki's The Polish Peasant in Europe and America. Critique of Research in Social Sciences: I. New York 1939.

Bonß, W.: Empirie und Dechiffrierung von Wirklichkeit. Zur Methodologie bei Adorno. In: Friedeburg, L. v., J. Habermas (Hrsg.): Adorno-Konferenz 1983. Frankfurt 1983, 201-224.

Borkowsky, A.: Wiedereinstieg – neue Chancen oder alter Zwang? Zur Abhängigkeit der Erwerbsarbeit von Frauen von ihrer domestikalen Situation, vorgelegt bei der Fachtagung weiblicher Biographien an der Uni Bielefeld, 29.10. – 1.11.1981. Bielefeld 1981 (MS).

Clausen, J.A.: Die gesellschaftliche Konstruktion individueller Lebensläufe. In: Hurrelmann, K. (Hrsg.): Soziologie und Lebenslauf. Reinbek 1976, 203-220.

Deppe, W.: Drei Generationen Arbeiterleben. Eine soziobiographische Darstellung. Frankfurt/New York 1982.

Dewe, B., W. Ferchhoff: Die Lust am Schein – Postmodernistische Notizen über Trends, Geschmäcker und Redensarten unter Pädagogen. In: Baacke, D. u.a. (Hrsg.): Am Ende – postmodern. Next Wave in der Pädagogik. Weinheim/München 1985, 42-70.

Ferchhoff, W.: Die Wiederverzauberung der Modernität? Krise der Arbeitsgesellschaft, Individualisierungsschübe bei Jugendlichen – Konsequenzen für die Jugendarbeit. In: Kübler, H.-D. (Hrsg.): Jenseits von Orwell. Gesellschaft, Kultur und Medien. Jahrbuch zur Kultur- und Medienforschung, Bd. 1. Frankfurt 1984, 94-168.

Fischer, W.: Die biographische Methode. In: Haft, H., H. Kordes (Hrsg.): Methoden der Erziehungsforschung. Europäische Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft, Bd. 2. Stuttgart 1982, 36-78.

Fuchs, W.: "Jugendliche Statuspassage oder individualisierte Jugendbiographie?" In: Soziale Welt, (1983) 3, 341-371.

Fuchs, W.: Biographische Forschung: Eine Einführung in Praxis und Methoden. Opladen 1984.

Gstettner, P.: Biographische Methoden in der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, K., D. Ulich (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim 1980, 371-392.

963

Habermas, J.: Einleitung. In: Ders. (Hrsg.): Stichworte zur 'Geistigen Situation der Zeit'. Frankfurt 1979, 7-35.

Habermas, J.: Theorie des kommunikativen Handelns.
Bd. 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt 1981.
Bd. 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt 1981a.

Herrmanns, H.: Das narrative Interview in berufsbiographisch orientierten Untersuchungen. Kassel 1981.

James, W.: The varieties of religious experience: A study in human nature. New York 1902.

Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.): Jugend '81. Lebensentwürfe, Alltagskulturen, Zukunftsbilder. 3 Bde. Hamburg 1981.

Kohli, M. (Hrsg.): Soziologie des Lebenslaufs. Darmstadt 1978.

Kohli, M.: Wie es zur "biographischen Methode" kam und was daraus geworden ist: Ein Kapitel aus der Geschichte der Sozialforschung. In: ZfS, (1981) 10, 273-293.

Kröll, F.: Biographie. Ein Sozialforschungsweg? In: Das Argument, (1981) 23, 126, 181-196.

Liebel, M.: König Subjekt? Anmerkungen zu einer subjektorientierten Jugendforschung. In: deutsche jugend, 8 (1983), 360-367.

Lübbe, H.: Geschichtsbegriff und Geschichtsinteresse. Analytik und Pragmatik der Historie. Basel 1977.

Luhmann, N.: Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt 1984.

Luhmann, N., K.E. Schorr: Das Technologiedefizit der Erziehung und der Pädagogik. In: Dies. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt 1982, 11-40.

Mahrholz, W.: "Deutsche Selbstbekenntnisse". Ein Beitrag zur Geschichte der Selbstbiographie von der Mystik bis zum Pietismus. Berlin 1919.

Niggl, G.: Geschichte der deutschen Autobiographie im 18. Jahrhundert. Stuttgart 1977.

964

Oevermann, U. u.a.: Die Methodologie einer "objektiven Hermeneutik" und ihre forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, H.-G. (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart 1979, 352-433.

Schütz, A.: Gesammelte Aufsätze, Bd. 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag 1971.

Schütze, F.: Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Forschung. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Kommunikative Sozialforschung. München 1976.

Schütze, F.: Kognitive Figuren autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, M., G. Robert (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Stuttgart 1983.

Sloterdijk, P.: Kritik der zynischen Vernunft. 2 Bde. Frankfurt 1983.

Szczepanski, J.: Die biographische Methode. In: König, R. (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung. Bd. 4. Stuttgart 1962, 226-252.

Thomas, W.I., F. Znaniecki: The polish peasant in Europe and America. New York 5 Bde. 1918, 2 Bde. 1920, 3. Aufl. 1927.

Zinnecker, J.: Jugendliche Subkulturen. Ansichten einer künftigen Jugendforschung. In: ZfPäd., (1981) 3, 421-440.

965

Soia A. Koester-Thoma

Russisch im Vorschulalter in den nichtrussischen Unionsrepubliken

Zusammenfassung:

Im Zusammenhang mit der Schulreform, die ab Schuljahr 1986/87 die Senkung des Schulpflichtalters auf 6 Jahre beabsichtigt, wird der obligatorische Russischunterricht in den Kindergärten der nichtrussischen Unionsrepubliken der UdSSR mit 4 Jahren beginnen. Die Lehrpläne rücken Sprech- und Hörverständnis in den Vordergrund, dabei wird das Lehrspiel in den Unterrichtsprozeß integriert. Das Sprach- und Anschauungsmaterial soll auf die Besonderheiten der Muttersprache abgestimmt werden. Das Ziel der Neuerung ist die Heranbildung einer Schulgeneration mit echter Zweisprachigkeit (Russisch und Muttersprache).

Summary:

The reform of the school system is intended to lower the school age to 6, beginning with the school year 1986/87. In connection with this, the mandatory instruction of the Russian language in kindergarten in the non-Russian republics of the USSR will start for children at the age of 4. The courses of instruction emphasize speaking and comprehension skills. Didactic games are to be integrated into the lessons. The illustrative material and language aids should be chosen according to the characteristics of the mother tongue. The aim is to develop a truely bilingual generation of students.

In der UdSSR, einem Vielvölkerstaat, der mehr als hundert größere und kleinere Nationen und Nationalitäten umfaßt, die sich durch Sprache, Kultur, Besonderheiten der Lebensweise unterscheiden, nimmt das Problem des Erlernens der russischen Sprache einen der ersten Plätze ein.

In den einzelnen Unionsrepubliken gibt es sowohl russische als auch sogenannte "Nationalschulen". In den "Nationalschulen", in denen der Unterricht in der jeweiligen Volkssprache abgehalten wird, unterrichtet man Russisch gewöhnlich von der ersten Klasse an; auf mittleren und höheren Fachhochschulen gibt es auch russische und nationale Gruppen. Das Niveau der Beherrschung der russischen Sprache, die das Verständigungsmittel aller Völker innerhalb der UdSSR ist, bestimmt die Perspektiven und Möglichkeiten der heranwachsenden Generation, sich Kenntnisse in den fortgeschrittensten technischen und wissenschaftlichen Bereichen anzueignen.

In jüngster Zeit läßt sich ein bedeutender Wandel sowohl im praktischen wie auch im theoretischen Bereich bei der Unterrichtung der russischen Sprache, vor allem bei der Untersuchung der Kinder im Vorschulalter, feststellen.

Nahezu alle Kinder in der Sowjetunion besuchen die Einrichtungen der Vorschule: jasli (Kinderkrippen), sady-jasli (eine Kombination zwischen Kinderkrippe und Kindergarten), detskie sady (Kindergärten). Insgesamt werden 21.900 Vorschuleinrichtungen betrieben, in denen eine nichtrussische Sprache verwendet wird. Sie werden von ungefähr zwei Millionen Kindern besucht. Der Anteil solcher Vorschuleinrichtungen an der Gesamtzahl der Vorschulen ist in den einzelnen Unionsrepubliken sehr unterschiedlich: in Kasachstan 9%, in Estland 62%, in Aserbeidschan 60%, in Armenien mehr als 80%.[1] In einigen solchen Kindergärten gibt es auch eine unbedeutende Anzahl russischer Gruppen, die die Kinder auf Wunsch der Eltern besuchen. Jedoch wird in allen "nationalen" Kindergärten Russisch als Fremdsprache unterrichtet.

In den letzten Jahren haben zahlreiche in der Sowjetunion und in westlichen Ländern durchgeführte Untersuchungen gezeigt, daß es wichtig ist, die günstigsten Bedingungen zu nutzen, die das Vorschulalter zur Erlernung einer zweiten Fremdsprache bietet. Dies erklärt sich aus Besonderheiten des Vorschulalters, wie vor allem der intensiven psychischen Entwicklung, der großen Aufnahmebereitschaft und dem allgemeinen Interesse gegenüber der Sprache. Außerdem fällt es Kindern im Vorschulalter relativ leicht, sich in sprachliche Kommunikation einzuschalten; selbst in einer Fremdsprache bestehen praktisch keine psychologischen Sprachbarrieren. Eben dieser Umstand ist es,

der dem Vorschulalter anderen Lebensabschnitten gegenüber einen wesentlichen Vorteil bei der Beherrschung einer Fremdsprache verschafft.

Seit kurzer Zeit läßt sich ein wachsendes Interesse von Pädagogen und Eltern an Problemen der Zweisprachigkeit bei Kindern beobachten.[2] Hier fällt der Psychologie eine entscheidende Rolle zu, da am Sprachprozess alle psychischen Grundfunktionen beteiligt sind: Denken, Gedächtnis, Phantasie, Emotion. Deshalb hängt die Effektivität des Russischunterrichts für Kinder im Vorschulalter nicht zuletzt davon ab, wie stark hier Erkenntnisse der Vorschulpsychologie und -pädagogik, der Linguistik, der Psycholinguistik und der Didaktik berücksichtigt werden. *L.S. Vygotskij*[3] wies darauf hin, daß sich Zweisprachigkeit bei Kindern auf keinen Fall spontan entwickeln dürfe, weil dies zu negativen Resultaten führe. Man müsse darauf achten, daß das Kind nicht Elemente der einen Sprache mit denen der anderen Sprache wechsele (Interferenz). Dies betrifft besonders eng miteinander verwandte Sprachen wie z.B. das Russische und das Ukrainische.

Bevor das Kind eine zweite Sprache, in diesem Fall die russische, erlernt, muß es psychologisch hierauf vorbereitet werden. Große Bedeutung im Lernprozeß des Kindes hat die Entwicklung einer positiven emotionalen Beziehung zur russischen Sprache, ferner die Stimulierung und Entwicklung der schöpferischen Tätigkeit des Kindes, die Herausbildung positiver Emotionen, wie dem Spaß am Forschen und Erkennen sowie am eigenen Erfolg.

In einigen wissenschaftlichen Arbeiten wird darauf hingewiesen, daß im Anfangsstadium des Russischunterrichts oft in nicht ausreichendem Maße berücksichtigt wird, daß die nichtrussischen Sprachen eine bedeutende Anzahl russischer Lehnwörter besitzen, die sich phonetisch und grammatikalisch angepaßt haben. Hier ist streng darauf zu achten, daß das Kind ausschließlich in den Teil des lexischen Systems eingeführt wird, der der betreffenden Sprache eigentümlich ist.

Selbstverständlich ist die Anwendung einer Kontrastmethode in mehrsprachigen Kindergruppen unmöglich. In der Sowjetrepublik Kirgisien kann es vorkommen, daß bis zu 15 Nationalitäten in einer Kindergruppe vertreten sind: Kirgisen, Koreaner, Uiguren usw. Die Ausgangslage kann dadurch erschwert werden, daß das Kind nur unvollkommen seine Muttersprache beherrscht. Man kann oft beobachten, daß je schlechter jemand seine Muttersprache beherrscht, desto stärker sein Akzent im Russischen bemerkbar wird und desto mehr lexisch-semantische und grammatikalische Interferenzen auftreten. Auf der Konferenz "Russischunterricht für Kinder in nichtrussi-

988

schen Kindergärten" im Dezember 1983 in Moskau wurde vorgeschlagen, Grundlagenforschung über den Russischspracherwerb in mehrsprachigen Kindergärten zu beginnen mit dem Ziel, Möglichkeiten zu ermitteln, die Entwicklung der russischen Sprache im Vorschulalter zu intensivieren. Vom Schuljahr 1980/81 an wird Russisch im 6. Lebensjahr bereits unterrichtet. Ausnahmen bilden die Georgische SSR und die Usbekische SSR, wo ab 4. bzw. 5. Lebensjahr Russisch unterrichtet wird. Im Zusammenhang mit der Senkung des Schuleintrittsalters – von bisher 7 auf 6 Jahre – im Schuljahr 1986/87 wird angestrebt, den obligatorischen Russischunterricht in Kindergärten schon mit 4 Jahren zu beginnen. Um das optimale Lebensalter für den Beginn des Fremsprachenunterrichts wissenschaftlich fundiert festzulegen, bedarf es genauer experimenteller Untersuchungen, wie sie gegenwärtig noch durchgeführt werden, obwohl die Zweckmäßigkeit des Russischunterrichts gerade im Vorschulalter von keinem Wissenschaftler bezweifelt wird. Zur Zeit gibt es für sechsjährige Kinder, die keine Kindergärten besuchen, Vorbereitungsklassen. Damit die Kinder in der Schule über den gleichen Wissensstand verfügen wie ihre Altersgenossen, enthält der Lehrplan in der Schule die gleiche Anzahl der Unterrichtsstunden wie im Kindergarten (3 Std./Woche).

Der Russischunterricht wird im Kindergarten nicht von Erziehern (wie es teilweise noch bis 1980/81 der Fall war) erteilt, sondern von Lehrern, die gleichzeitig in der Schule unterrichten. Vom Lehrer wird dabei verlangt, daß die Unterrichtsarbeit hier nicht mit der Unterrichtsarbeit einer normalen Schulstunde identisch ist und auch nicht auf das Niveau eines Unterhaltungsspiels abgleiten soll.

Das einzige Ziel des Kurses sollte es sein, ein grundlegendes Sprech- und Hörverständnis heranzubilden und ein lexisches Fundament zu schaffen.[4] Untersuchungen, die in der Sowjetunion und in den westlichen Staaten durchgeführt werden, zeigen, daß Kinder im Vorschulalter die besondere Fähigkeit haben, sich intuitiv Wortmaterial einzuprägen. Deshalb führt ein zu geringer Umfang an Vokabeln, ein Mangel an Wörtern für elementare Konversationen und für Spieltätigkeiten zu einer intellektuellen und emotionalen Unterforderung der Kinder im Unterricht, was wiederum ihr Interesse für den Russischunterricht sinken läßt und sich negativ auf die Effektivität und Qualität des Lehrens und Lernens auswirkt.

Zum Teil wurde auf der oben erwähnten Konferenz auch den Problemen des Lehrspiels viel Aufmerksamkeit gewidmet, da das Spiel beim Kind Sprechfertigkeiten, Erkenntnisvermögen, Gedächtnis, Phantasie, die Fähigkeit aufmerksam zuzuhören und die Sprache zu kontrollieren entwickeln hilft. Es ist wichtig zu betonen, daß die

Spiele, die in den Unterrichtsprozeß integriert werden, keineswegs die Haupteigenschaften verlieren dürfen, die ein sinnvolles Kinderspiel auszeichnen.

Wie die langjährigen Untersuchungen von Wissenschaftlern des Forschungsinstituts für Vorschulerziehung in der Sowjetunion zeigen, steigern Spielmotivation im Lernprozeß die Aktivitäten des Kindes und tragen zur erfolgreichen Lösung didaktischer Aufgaben bei. Die durchgeführten Untersuchungen über die Kindersprache haben außerdem gezeigt, wie wichtig die das Kind umgebende Wirklichkeit für das Begriffssystem ist, das sich im Laufe des Erkenntnisprozesses dieser Wirklichkeit im Kinde bildet. Deshalb kritisieren viele Wissenschaftler das Moment des Einpaukens; oft können Vorschulkinder, die über einen großen Wortschatz verfügen, nicht die ihnen bekannten Wörter selbständig artikulieren. Die Anwendung von Anschauungsmaterial wie Bilder, Photographien, Filme und Diapositive dienen der Präzisierung von ungenauem, unbestimmtem Wissen.

Der Erfolg des Unterrichts hängt auch in nicht geringem Maße davon ab, wie geschickt das Sprachmaterial auf die Besonderheiten der Muttersprache abgestimmt ist. Jetzt müssen die Unterrichtspläne der Hochschulen für Vorschulpädagogik und die Richtlinien für den Russischunterricht in nichtrussischen Kindergärten angesichts der beabsichtigten Schulreformen überprüft werden. In diesem Zusammenhang werden die Versuchsgruppen für den Russischunterricht, wie sie in mehreren Unionsrepubliken gebildet wurden, von großem Nutzen sein. Das bisherige Standardprogramm benötigt zweifellos Ergänzungen und Präzisierungen im Hinblick auf die Besonderheiten der Sprache der jeweiligen Unionsrepubliken.

Die Effektivität des Russischunterrichts, die Heranbildung einer Schülergeneration mit echter Zweisprachigkeit (Russisch und Muttersprache) hängt zum großen Teil davon ab, wie fest die Fundamente der russischen Sprache schon in der Kindheit festgelegt worden sind.

970

Anmerkungen

1) Žuravleva, M.I.: Doškol'niki učat russkij jazyk. In: Russkij jazyk v nacional'noj škole, Nr. 5, 1979, S. 10.

2) Michajlov, M.M.: Zadača načal'noj školy – obučenie dvujazyčiju. In: Voprosy teorii i praktiki prepodavanija russkogo jazyka. Čeboksary, 1979, S. 4.

3) Vygotskij, L.S.: K voprosu o mnogoznačii v detskom vozraste. In: Umstvennoe razvitie detej v processe obučenija.Leningrad 1935, S. 64.

4) Obučenie russkomu jazyku v detskich sadach. In: Russkij jazyk v nacional'noj škole, (1984), Nr. 2, S. 81.

971

II. REZENSIONEN

Heinz-Dietrich Ortlieb: Die Zukunft unserer Vergangenheit. Zur Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik der Jahre 1956-1984.

Hamburg: Verlag Weltarchiv 1984. 337 S., DM 55,-.

Heinz-Dietrich Ortlieb: Reform der Bildungsreform. Anmerkungen zu ihrem Scheitern am permissiven Utopismus.

Düsseldorf: Bildungswerk der Nordrhein-Westfälischen Wirtschaft 1985. 37 S.

Im vergangenen Jahr wurde Heinz-Dietrich Ortlieb, Emeritus der Universität Hamburg und langjähriger ehemaliger Direktor des Hamburger Weltwirtschaftsarchivs, 75 Jahre alt. Der Uckermärker Pfarrerssohn, seit 1931 Mitglied der SPD, Schüler Sombarts und Heimanns, wahrte stets eine analytisch-kritische Position. Durch seine Zeitungskolumnen ist der streitbare Publizist auch heute noch breitenKreisen bekannt. Sein Horizont ist weit gespannt. Über den Rahmen seines Fachgebiets, der Volkswirtschaftslehre, hinaus hat er sich in den letzten zwei Jahrzehnten zu Fragen der Bildungsreform, besonders der Hochschulreform, geäußert. Erinnert sei vor allem an das Taschenbuch "Die verantwortungslose Gesellschaft oder wie man die Demokratie verspielt", das 1971 zuerst erschien, in zweiter Auflage lange vergriffen ist und "dem Praktiker des Sozialismus Willy Brandt als Warnung" gewidmet war.

Die hier anzuzeigende Schrift faßt Aufsätze aus den letzten drei Jahrzehnten zusammen. Sie gelten Fragen der Sozialpartnerschaft, der Wirtschaftsordnung, dem Rassismus in Südafrika. Otto G. Mayer bemerkt im Vorwort über den Autor: "Den Zeitanalytiker kennzeichnet der Mut, solchen von ihm frühzeitig erkannten Fehlentwicklungen in Wort und Schrift entgegenzutreten, seine Stimme gerade ... gegen herrschende Strömungen zu erheben ... Diese nonkonformistische Haltung haben nicht nur seine Freunde, sondern manchmal auch Gegner seiner Auffassungen bewundert oder zumindest respektiert." Unter den Beiträgen findet sich auch der Aufsatz aus dem Jahr 1969: "Die Institutionalisierung der Anarchie. Zur Demokratisierung der Hochschulen" (S. 147 f.).

Leider predigte Ortlieb tauben Ohren. Dies ließ ihn jedoch nicht resignieren. Seine Rede vor dem Bildungswerk der Nordrhein-Westfälischen Wirtschaft ist ein Ruf zur Umkehr. Ortlieb fordert eine "Reform der Bildungsreform" und fragt: "Wie ist es gekommen, daß die in den sechziger Jahren in Gang gesetzte Bildungsreform keiner Bildungsgesellschaft, wie sie vorgab, sondern eher einer leistungsfeindlichen, selbstzerstörerischen Mißbildungsgesellschaft zum Leben verholfen hat?" (S. 7.) "Bei der

Bildungsreform geht es bei uns nicht um Probleme vergangener Jahre, die man vergeben und vergessen kann, sondern weitgehend um Zeitzünder, die im Laufe der nächsten beiden Jahrzehnte noch weitere gefährliche soziale Wirkungen hervorrufen werden" (S. 21). Wichtigste Voraussetzung eines situationsgerechten Bildungswesens sei ein realistisches Menschenbild. Gebraucht werde ein Bildungswesen, "das mit aller Konsequenz darauf abgestellt ist, nicht Utopien zu pflegen, sondern sich unverdrossen immer von neuem der Wirklichkeit zu stellen. Nur so können wir in den Stand gesetzt werden, jede Zukunft bestmöglich anzunehmen. Das heißt aber, zur Mitte zurückzukehren, die mit den Mode gewordenen Permissivitäten eines Antitraditionalismus, Libertimismus und Egalitarismus uns völlig verlorengegangen ist" (S. 35). Bildungspolitiker und Pädagogen sind gut beraten, wenn sie Ortliebs Argumente und Analysen ernst nehmen.

Christoph Führ

Ernst Engelberg: Bismarck. Urpreuße und Reichsgründer.

Berlin: Siedler 1985. 839 S., DM 48,-.

Beginnen wir mit dem Schlußsatz des Vorwortes: "Es ist mein größter Wunsch, daß dieses Werk die Wissenschaft ebenso fördern möge wie die politische Bildung." Viel spricht dafür, daß dieser Wunsch des Autors auf fruchtbaren Boden fiel. Denn dieses Werk erschien gleichzeitig im Ostberliner Akademie-Verlag und in West-Berlin bei Wolf Jobst Siedler. So ist diese Biographie durchaus ein gesamtdeutsches Ereignis, wobei offen bleiben muß, ob sie in der DDR zur Zeit noch greifbar ist. Hierzulande war die erste Auflage schnell vergriffen. Mehrere Neuauflagen folgten. Rund 40.000 Exemplare sollen bereits Käufer und Leser gefunden haben - bei einem Werk dieses Umfangs und Anspruchs sicher eine Überraschung.

Engelberg war bislang kaum über die Fachkreise hinaus bekannt. Am ehesten noch durch die beiden Lehrbücher zur Deutschen Geschichte im Zeitraum von 1849 bis 1871, 1871 bis 1897. Sie gelten also nahezu deckungsgleich dem Zeitraum von Bismarcks politischem Leben. Engelberg, Schüler der beiden renommierten Berliner Historiker Gustav Mayer – dem Engelsbiographen und Schwager von Karl Jaspers - und Hermann Oncken, 1934 wegen Vorbereitung zum Hochverrat inhaftiert, emigrierte nach Genf, später nach Istanbul und übernahm 1949 zunächst eine Professur in Leipzig. Später lehrte er an der Humboldt-Universität in Berlin und ist Mitglied der Akademie der Wissenschaften der DDR. Schon seine Dissertation vor rund einem halben Jahrhundert galt dem Thema "Die Deutsche Sozialdemokratie und die Sozialpolitik Bismarcks". An der

973

Biographie hat er mehr als 20 Jahre gearbeitet, vor allem in Friedrichsruh, Potsdam, Berlin, Moskau, Bonn, Wien, Merseburg und in regionalen Archiven der ehemaligen preußischen Provinz Sachsen.

Der vorliegende Band, dem ein zweiter folgen soll, gilt dem Zeitraum von 1815 bis 1871, schließt also mit der Reichsgründung ab. Mancherlei neue Quellen werden erschlossen. Eingehender als von früheren Biographen, z.B. Erich Marcks, Arnold Oskar Meyer und Erich Eyck, werden Herkunft und Herkommen, Ahnen und Verwandte, das ganze sozialhistorische Umfeld der Gutsherrschaft in Altpreußen geschildert. Wir wollen uns hier auf bildungshistorische Aspekte beschränken, die vor allem in der Schilderung von Bismarcks Kindheit auf dem Lande, seiner Schulzeit in Berlin und den Studienjahren in Göttingen zur Sprache kommen.

Zum klassischen Zitatenschatz nicht nur der Bildungshistorie zählen die ersten Sätze aus Bismarcks "Gedanken und Erinnerungen": "Als normales Product unsres staatlichen Unterrichts verließ ich Ostern 1832 die Schule als Pantheist, und wenn nicht als Republikaner, doch mit der Überzeugung, daß die Republik die vernünftigste Staatsform sei, und mit Nachdenken über die Ursachen, welche Millionen von Menschen bestimmen könnten, E i n e m dauernd zu gehorchen, während ich von Erwachsenen manche bittre oder geringschätzige Kritik über die Herrscher hören konnte. Dazu hatte ich von der turnerischen Vorschule mit Jahn'schen Traditionen (Plamann), in der ich vom 6. bis zum 12. Jahre gelebt, deutsch-nationale Eindrücke mitgebracht. Diese blieben im Stadium theoretischer Betrachtungen und waren nicht stark genug, um angeborne preußisch-monarchische Gefühle auszutilgen. Meine geschichtlichen Sympathien blieben auf Seiten der Autorität. Harmodius und Aristogiton sowohl wie Brutus waren für mein kindliches Rechtsgefühl Verbrecher und Tell ein Rebell und Mörder." Engelberg kommentiert: "Der alte Bismarck mochte das, was der junge gefühlt und gedacht hatte, mit einiger Übertreibung gekennzeichnet haben – aber es war im Blick auf eine skeptische Grundhaltung doch richtig. Nur schien er den Einfluß der Schule zu überhöhen. Ein solch 'normales Produkt' des 'staatlichen Unterrichts', wie er dies in den neunziger Jahren politisch zweckbewußt, vielleicht auch polemisch zielgerichtet niederschrieb, war er wohl doch nicht; seine Behauptung steht auch im Widerspruch zu dem, was er sonst über seine innere Verfassung und Lebenserfahrung nach der Absolvierung des Gymnasiums zu berichten wußte. Und dann: War der 'staatliche Unterricht' - in der Restaurationsperiode - wirklich so penetrant aufklärerisch-liberal?" (S. 109)

Engelberg läßt also diese Frage offen, doch gibt es mancherlei andere Belege, die Bismarck bestätigen. Hier sei nur an das Promemoria von Bischof Eylert über eine Reform des Schulwesens vom 16. Oktober 1819 und an wiederholte Anweisungen des Kultusministeriums erinnert, die die Christlichkeit des Gymnasiums im konservativen Sinne sichern sollten und die sich gegen aufklärerische liberale Tendenzen richteten.

Ausführlich wird der spartanische Tageslauf der Plamannschen Internatsschule geschildert, in die Bismarck schon mit sechs Jahren eintrat: "Punkt

974

sechs Uhr war Wecken, das Frühstück bestand aus Milch und Brot; um sieben Uhr sollten die Schüler mit einer religiösen Erbauung und einer Ansprache des Direktors auf die Lehrstunden eingestimmt werden; um zehn Uhr folgten eine halbe Stunde Erholung und das zweite Frühstück, bestehend aus trockenem Brot; um zwölf Uhr teilten die Frau Direktor Plamann und ihre Nichte jedem Lehrer und Schüler die ihnen zukommende Portion des Mittagessens selbst aus... An der Ehrlichkeit des lebenslangen Grolls Bismarcks gegen Plamanns Erziehunganstalt kann nicht gezweifelt werden. Keudell gegenüber äußerte er im Juni 1864: 'Meine Kindheit hat man mir in der Plamannschen Anstalt verdorben, die mir wie ein Zuchthaus vorkam'" (S. 95 f.). Bismarck selbst wollte also seine Schuljahre nicht heroisiert sehen (S. 98). Nach sechs Jahren bei Plamann besuchte er von 1827 bis 1830 das Berliner Friedrich-Wilhelm-Gymnasium und von 1830 bis 1832 das Graue Kloster. "Mühe haben diese beiden hohen Schulen ihm nicht gemacht, aber er hat sich auch nicht sonderliche Mühe gegeben" (S. 104). Im Entlassungszeugnis des noch nicht Siebzehnjährigen wurden die mathematischen Kenntnisse nur als befriedigend beurteilt, auch die in Geschichte und Geographie. Mit Griechisch hatte er nicht viel im Sinn, wohl aber mit Latein: "Damals wurden die Schüler in antiker Geschichte lateinisch gefragt und mußten lateinisch antworten. Der junge Bismarck konnte dies geläufig in Wort und Schrift; in seine späteren Reden und Gespräche flocht er gerne lateinische Sentenzen und Wendungen ein. Was die neueren Sprachen betraf, so wurde ihm bezeugt, daß er 'die französische und englische Sprache mit besonderem Erfolg' betrieben habe. Damit wurde der Grund dafür gelegt, daß er als Erwachsener Französisch und Englisch völlig beherrschte; Russisch sprach er ausreichend, Italienisch und Polnisch leidlich und etwas Spanisch, Holländisch und Dänisch. Im Deutschen, so hieß es im Zeugnis, besaß er 'eine sehr erfreuliche Gewandtheit'. Sie bildete er weiter aus, lesend, schreibend und durch empfindungsstarkes Beobachten im täglichen Leben, nicht zuletzt durch Aneignen der drastischen Anschaulichkeit des ländlichen Vokabulars; so wurde er zu einem bis heute noch als glänzend empfundenen Stilisten. Es spricht für das hohe Niveau der Ausbildung und der Schüler in diesen Berliner Gymnasien, daß der angehende Studiosus Otto von Bismark, den die Lehrer als einen 'fähigen und wohlvorbereiteten Jüngling' ansahen, im Zensurendurchschnitt beim Abitur nur der 15. unter 18 Schülern war" (S. 105).

Eine der Hauptquellen Engelbergs zur Geschichte und Topographie von Bismarcks Geburtsort Schönhausen ist eine in der Universitätsbibliothek Halle liegende umfängliche handschriftliche Darstellung von 1857, verfaßt von dem dortigen Lehrer Johann Andreas Lindstaedt. Hier findet sich folgende von Engelberg in einer Fußnote zitierte Notiz: "Der Verfasser, Conrektor Lindstaedt erschoß sich am 8.10.1859 in seiner Laube nach vorangegangener Schul- und Besoldungsdifferenz, die er vorher mit seinem Patronatsherren, dem Außerordentlichen und Bevollmächtigten Legionatsrat am Frankfurter Bundestag Freiherrn Otto v. Bismarck auf Schönhausen gehabt hatte" (S. 771). Sollte dies der einzige bildungspolitische Eingriff Bismarcks als Patronatsherr gewesen sein, so kann man ihm die

Folgen wohl kaum zur Last legen.

So sehr Engelberg Bismarcks staatsmännische Leistungen würdigt, so "vielgestaltig und oft widersprüchlich erscheint Bismarck in seinem Wirken, das im wahrsten Sinne des Wortes Epoche machte; bald vorsichtig, bald waghalsig, einschmeichelnd und auch drohend. Er konnte schamlos bestechen, und er konnte auch politischen Kontrahenten imponieren. Es war ihm möglich, bedenkenlos zu lügen und dann wieder in einer in der Diplomatie ungewöhnlichen Weise die Wahrheit zu sagen... Begabt mit der seltenen Fähigkeit, über sich selbst hinauswachsen zu können, ein Vollblutpolitiker, wurde er der Reichsgründer, weil er konnte, was er wollte, und weil er wollte, was er konnte. Widersprüchlich wie er selbst war auch sein Werk. Bismarcks Grenzen zeigten sich in der Beschränkung auf die Interessenvertretung des Adels und des Industriebürgertums; der sich entwickelnden Arbeiterbewegung begegnete er mit profundem historischen Unverständnis. Er hat nie wirklich begriffen, daß mit ihr eine neue Kraft in der Geschichte heranwuchs. Die Außenpolitik seines Landes belastete er durch die Annexionen französischer Provinzen, die Armee schließlich stärkte er in einer solchen Weise, daß sie zum Staat im Staate wurde. So bekam das neugegründete preußisch-deutsche Reich einen zwiespältigen Charakter; und es war insgesamt doch ein bedeutender historischer Fortschritt, daß sich die kapitalistische Gesellschaft jetzt ungehemmt von Kleinstaaterei, gefördert durch einen starken Nationalstaat, entwickeln konnte, daß Deutschland nicht mehr Spielball ausländischer Großmächte war..." (S. 761). Ein erstaunlich aktueller Schluß! Wird Deutschland bei seiner geographischen Lage je wieder dahinkommen, "nicht mehr Spielball ausländischer Großmächte" zu sein? Durch eine Kette politischer Torheiten sondergleichen haben die Deutschen selbst Bismarcks Reich verspielt und zerstört.

Unbestritten ist, um auf den Wunsch des Autors im Vorwort zurückzukommen, daß dieses Werk die Wissenschaft fördert. Ob das gleiche für die politische Bildung gilt, wird sich wohl erst auf Dauer erweisen und schließlich auch an dem Verhältnis der beiden deutschen Staaten zueinander und zu ihrer gemeinsamen Geschichte ablesen lassen.

Christoph Führ

Wolfgang Neugebauer: Absolutistischer Staat und Schulwirklichkeit in Brandenburg-Preußen. Mit einer Einführung von Otto Büsch (Veröffentlichungen der Historischen Kommission zu Berlin, Bd. 62).

Berlin – New York: de Gruyter 1985. S. 715, DM 148,-.

Diese Studie räumt mit manchen liebgewordenen Legenden der preußischen Schulgeschichte im 18. Jahrhundert auf, so z.B. mit der Vorstellung, es habe damals eine staatlich gelenkte Erziehung zum Untertanen gegeben,

vermittelt von invaliden Unteroffizieren. Ziel der Arbeit ist es, die Schulwirklichkeit zu erschließen, herauszuarbeiten, wie sich das Verhältnis von absolutistischem Staat und Schule gestaltete, "ob und in welchem Maße die Schule im Preußen des Absolutismus 'staatsunmittelbar' gewesen ist" (S. 32). Dazu greift der Verfasser weit zurück, setzt bereits im 16. Jahrhundert ein. Eine umfängliche Literatur wird systematisch aufgearbeitet. In mehrjähriger Arbeit wurde eine Fülle neuer Quellen, vor allem im Geheimen Staatsarchiv in Berlin-Dahlem und im Archiv des Konsistoriums erschlossen. Einbezogen wurden auch das Hauptstaatsarchiv Düsseldorf und das Staatsarchiv Münster. Aus Konsistorialakten und Visitationsberichten gelang es, ein neues realistisches Bild des Schulwesens, seiner Verwaltung und der Lehrerbildung zu gewinnen. Unzugänglich blieben dem Verfasser die Akten im Deutschen Zentralarchiv Merseburg und im Staatsarchiv Potsdam. So war eine Durchsicht der Akten des Geistlichen Departements und des Preußischen Kultusministeriums nicht möglich. Dies zeigt, mit welcher Zurückhaltung angebliche Fortschritte bei der Normalisierung des deutsch-deutschen Verhältnisses im Bereich von Wissenschaft und Forschung zu bewerten sind.

Einige Forschungsergebnisse seien im folgenden umrissen: Bekanntlich ist die Entstehung des flächendeckenden Landschulwesens in Brandenburg, wie in anderen deutschen Territorien, lokalen Obrigkeiten und der Kirche zu verdanken. "Es fehlen gänzlich die Beweise, die die landesherrliche Gewalt auch nur als ein Stimulans dieser Entwicklung erscheinen lassen könnten" (S. 632). Das Schulwesen als ländliches Massenphänomen ist also kein Ergebnis der Aufklärung, sondern bereits um 1600 voll erfaßbar. Auch im Preußen des 18. Jahrhunderts blieb die Position der Patronatsherren überstark: "Hier war die Grenze, vor der der Zugriff des landesherrlichen Schulregiments ebenso haltmachte, wie der Absolutismus vor dem Zaune der Gutsherrschaft überhaupt" (S. 153). Die gleiche Traditionalität der Patronatsstrukturen findet sich in den Städten. Bei der zeitgenössischen Kritik an der geistlichen Schulaufsicht werde übersehen, "daß die Geistlichkeit, aber auch die städtischen Magistrate, ein durchaus beachtliches Reformpotential darstellen konnten" (S. 167).

Deutlich wird, "daß der 'Staat' die Schulen durchaus nicht zu beherrschen vermochte, und das heißt auch: Die Schulen waren im 18. Jahrhundert kein Mittel landesherrlicher Regierung, weil der Landesherr die Schule nicht regierte. Ist dann jedoch der Begriff der 'Schulpolitik' den betrachteten Phänomenen adäquat?" (S. 207.) Diese Frage stellen, heißt sie verneinen: Der Verfasser weist "die Unbrauchbarkeit des Begriffs der Schulpolitik für das 18. Jahrhundert" nach (S. 208). Das brandenburgische Dorfschulwesen des 17. Jahrhunderts sei "mitnichten ein Produkt des aufsteigenden Absolutismus" (S. 254). Tabellen verdeutlichen z.B. die Schuldichte, die Zunahme der Schulmeisterstellen, die Verteilung der Küster und Schullehrer und deren "Gehalt". Auffällig ist das überdurchschnittliche Interesse von Kolonistengemeinden - Franzosen, Salzburgern, Pfälzern und Württembergern - an der schulischen Versorgung der jungen Generation. Die Kolonistengemeinden wahrten einen entscheidenden Einfluß auf die Besetzung ihrer

Schulstellen (S. 290 f.). Auch war die preußische Kolonieschule kein "Prussifizierungsinstitut", sondern eher ein "Hort kultureller Eigenständigkeit" (S. 295), wovon ja das Französische Gymnasium in Berlin bis heute zeugt. Vor der Einrichtung von Lehrerseminaren waren es nicht etwa die sprichwörtlichen preußischen Unteroffiziere, sondern verschiedene Landhandwerker, die im Küsteramt als Lehrer fungierten, wobei rd. 70 Prozent aus dem Schneiderberuf oder einem anderen Textilhandwerk kamen. Nur rd. fünf Prozent kamen aus dem Soldatenstand (S. 322 f.). "Auch in der preußischen Schulgeschichte gibt es augenscheinlich unausrottbare Legenden. Zu ihnen gehört das farbige Bild von dem zum Schulmeister ernannten Militärinvaliden" (S. 352). Dabei ist seit rd. 200 Jahren bekannt, daß die Zahl der auf Schulstellen gelangten Invaliden "verschwindend gering" war. (S.356).

Der Wechsel von Sommer- und Winterschule zählte zu den Grundproblemen des damaligen Schulbesuchs. Im Sommer fand oft überhaupt kein Unterricht statt, im Winter in der Regel zwischen Weihnachten und Ostern: " Der Besuch der Schule an einigen Wochen um den Jahreswechsel, und dies einige Winter hintereinander, das war Schulbesuch im 18. Jahrhundert... Die Prägungsfähigkeit der ... Landschule im 18. Jahrhundert wurde also auch durch die Struktur des Schulbesuchs eng begrenzt" (S. 478).

Neugebauer stellt die Frage, "ob die Erklärungsmuster im Sinne einer schon dem 18. Jahrhundert zugeschriebenen Erziehung zum Untertanen angesichts der beschriebenen Phänomene greifen können" (S. 503). "Nirgends entfernte sich die pädagogische Theorie des ausgehenden 18. Jahrhunderts deutlicher von den faktischen Schulstrukturen als in der Idee einer politischen Instrumentalisierung der niederen Schulen ... Selbst für die elementarsten Kulturtechniken reichte unter Umständen die Prägungskraft der Dorfschule nicht aus" (S. 505).

"Freilich überfordert die Vorstellung einer Erziehung zum Untertanen mittels eines religiösen Unterrichts denn wohl auch einen Schulmeister, der nicht einmal gewiß anzugeben wußte, was denn die Bibel genau sei" (S.506). "Der Griff des Staates über die Schulen 'nach den Köpfen' der Landesbewohner setzt erst im 19. Jahrhundert ein; die Immediatisierung des Untertanen mittels der breiten Schicht der niederen und mittleren Schulen war dem preußischen Absolutismus des 18. Jahrhunderts noch durchaus fremd" (S. 630 f.). "Das Schulwesen war in den Prozeß der modernisierenden Staatsbildung noch nicht einbezogen; es stellte vielmehr einen Freiraum im absolutistischen Verfassungsgefüge dar" (S. 627).

Wer sich künftig mit dem deutschen Schulwesen des 18. Jahrhunderts beschäftigt, wird an Neugebauers Studie nicht vorbeigehen können. Die Arbeit hätte an Brisanz noch gewonnen, wenn der Autor sie gründlich gestrafft hätte. Die sich in umfänglichen Fußnoten niederschlagende Auseinandersetzung der weitgefächerten Literatur hat hier aus einer Dissertation nahezu ein Handbuch zur Schulgeschichte Brandenburg-Preußens im 18. Jahrhundert entstehen lassen. Nicht untergehen sollte auch die

Anregung Neugebauers, die reiche kirchengeschichtliche Literatur stärker als bisher in bildungsgeschichtliche Untersuchungen mit einzubeziehen.

Christoph Führ

Horst Schiffler, Horst Winkeler: Tausend Jahre Schule. Eine Kulturgeschichte des Lernens in Bildern.

Belser-Verlag: Stuttgart - Zürich 1985. 160 S., 138 zumeist farbige Abbildungen, DM 78,-.

Hans-Werner Prahl, Ingrid Schmidt-Harzbach: Die Universität. Eine Kultur- und Sozialgeschichte.

München und Luzern: Bucher 1981. 251 S., DM 74,-.

Seit langem fehlten Bildbände zur Schul- und Universitätsgeschichte. Erfreulicherweise liegen nun zwei Bände vor, die im Blick auf die Auswahl und die Qualität der Bilder hohen Ansprüchen gerecht werden. In unterschiedlicher Form vergegenwärtigen sie Grundzüge der Schul- und Hochschulgeschichte.

Horst Schiffler und Horst Winkeler lassen anhand vieler - selbst Fachleuten unbekannter - Bilder ein anschauliches Bild vom Wandel der Schule in den Jahrhunderten entstehen. Wir nehmen Einblick in den Unterricht, in das Schulleben, die soziale Stellung des Lehrers und den Alltag der Schüler. Die Bilder werden jeweils im schul- und kulturgeschichtlichen Zusammenhang erläutert. Soweit sich sehen läßt, ist dieser originelle Weg einer Schulgeschichte als Bildinterpretation bislang noch nie beschritten worden. Den Autoren ist deshalb zuzustimmen, daß im fachwissenschaftlichen Sinne dieses Buch unkonventionell wirkt: "Es will keine Kulturgeschichte, keine Kunstgeschichte und keine Schulgeschichte ersetzen ... Die Autoren sind sich bewußt, daß viele Bilder nicht erschöpfend interpretiert sind und daß manche bildungsgeschichtlichen, kulturgeschichtlichen und vor allem auch sozialgeschichtlichen Zusammenhänge eine umfassendere Darstellung verdient hätten" (S. 5). Der Begleittext bewegt sich weithin im Rahmen des Traditionellen. So heißt es z.B. über "Schule in der Neuzeit": "Der Beginn der Neuzeit kann für das Bildungswesen um 1700 angesetzt werden, und zwar im Zusammenhang mit der Entstehung und dem Ausbau der Territorialstaaten, für die Preußen zum Symbol geworden ist. Diese straff organisierten Staaten ... bedienen ... sich auch der Schule. Mit ihrer Hilfe versuchen sie, die Armut, die Unwissenheit und die Lethargie des Volkes zu bekämpfen ..., von ihr erwarten sie auch ..., daß sie die Untertanen den Zwecken des Staates verfügbar macht ... und nicht zuletzt: In den Schulen kann man auch die vielen zu Krüppeln geschossenen Kriegsinvaliden als Lehrer unterbringen" (S. 85). Hier begegnen wir ihnen also wieder, den Legenden von den Kriegsinvaliden als Lehrer und den Leistungen der abso-

lutistischen Staaten. Im großen ganzen ist die Darstellung jedoch frei von gröberen Verzeichnungen. Mehr am Rande sei angemerkt: Johann Amos Comenius stammte nicht aus Böhmen (S. 73), sondern aus Mähren. Die Behauptung, daß in der Malerei das Schicksal des Gymnasiallehrerstandes im 19. Jahrhundert vergleichsweise selten aufgegriffen wird, dürfte zutreffend sein. So blieb das höhere Schulwesen nahezu ausgespart. Die Gymnasien werden lediglich unter der Rubrik "Schulen für Bürgerkinder" mehr summarisch erwähnt. Gleiches gilt für die beruflichen Schulen.

Der vornehmlich von Hans-Werner Prahl betreute Band über die Universitätsgeschichte ist von anderem Zuschnitt. Neben oft großformatigen Bildern stehen dokumentarische Texte universitätshistorischer Klassiker, wie Georg Kaufmann und Friedrich Paulsen, bis hin zu zeitgenössischen Texten. Diese fortlaufende Dokumentation ergänzt und erläutert geschickt den Bild- wie den Darstellungsteil.

Der Kieler Soziologe Hans-Werner Prahl veröffentlichte bereits 1978 eine "Sozialgeschichte des Hochschulwesens". Sein Umriß der Universitätsgeschichte reicht von den mittelalterlichen Gründungen Bologna, Paris und Oxford bis zu den neuesten Entwicklungen in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Besondere Abschnitte gelten den englischen, schottischen, französischen, irischen und nordamerikanischen Universitäten sowie den Hochschulen in den ehemaligen europäischen Kolonien. In den internationalen Ausblicken fehlt auffälligerweise ein Ausblick auf die osteuropäische, zumal sowjetische Entwicklung.

Herausgearbeitet wird, aus welch bescheidenen Anfängen sich, privilegiert durch Päpste und Kaiser, später auch Landesherren, die Universitäten entwickelten. Gegen Ende des 15. Jahrhunderts bestanden in Europa bereits 75 Universitäten mit schätzungsweise 12.000 bis 15.000 Studenten. Mitunter schlägt in der Darstellung der sozialwissenschaftliche Jargon unserer Tage durch. So heißt es z.B. im Blick auf die mittelalterlichen Universitäten: "Die so produzierten Träger intellektueller Arbeit begriffen sich als universale geistige Elite" (S. 43). Oder: "Aus dem zu Beginn des 16. Jahrhunderts noch einheitlichen Universitätswesen Europas bildeten sich bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts stark voneinander abweichende nationale Hochschulsysteme heraus" (S. 45). Hier ist zu fragen: Überwogen nicht bis in jene Zeit die gemeinsamen europäischen Traditionen und kann man hier bereits von "nationalen Hochschulsystemen" sprechen?

Eindrücklich sind die Zahlen der aus rassischen und politischen Gründen von den Nationalsozialisten aus dem Amt gedrängten, weithin emigrierten Hochschullehrer. Von der Entlassungsaktion waren 1933/34 betroffen: 313 Ordentliche, 109 Außerordentliche, 284 nichtbeamtete Außerordentliche und 75 Honorarprofessoren, 322 Privatdozenten, 42 Lektoren, 232 Assistenten, 133 Mitarbeiter aus wissenschaftlichen Instituten. Zwischen 1933 und 1939 sollen rd. 45 Prozent des gesamten Lehrkörpers entlassen worden sein. Dies führte nicht nur zu einem unwiderbringlichen Niveauverlust,

980

sondern macht zugleich deutlich, in welchem Ausmaß nach Ansicht der Nationalsozialisten "Säuberungen" notwendig waren, um die Hochschulen "gleichzuschalten". Über die deutsche Nachkriegszeit lesen wir u.a.: "Die Koordination oblag der Kultusministerkonferenz ..., die in den fünfziger Jahren den Bildungsrat ... und den Wissenschaftsrat ... als beratende Gremien erhielt. In den sechziger Jahren erhielt der Bund das Recht, Rahmengesetze zu erlassen ... Eine Überwindung des Föderalismus ist allerdings nicht sichtbar" (S. 161). Eine solche Überwindung des Föderalismus war auch nicht beabsichtigt, denn er ist konstitutiv für die Bundesrepublik. Übrigens bestand der Deutsche Bildungsrat zwischen 1965 und 1975. Wenn hier von den fünfziger Jahren die Rede ist, wird der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen gemeint sein.

Ein ausführlicher Exkurs von Ingrid Schmidt-Harzbach gilt "Frauen. Bildung und Universität". Dies ist begrüßenswert, doch wird hier einem modischen Thema etwas zu viel Tribut gezollt, wenn den "Ursprüngen weiblichen Wissens" bis in die Antike gefolgt oder von der "Vertreibung der Frauen" aus den alteuropäischen Hochschulen gesprochen wird. Von einer Vertreibung könnte doch nur die Rede sein, wenn den Frauen damals ein normaler Zugang zu den Universitäten eröffnet gewesen wäre. Dies war bekanntlich nicht der Fall. Bilddokumentationen über die Geschichte der Korporationen und die Baugeschichte der Universität beschließen den Band. Im Anhang finden sich Daten zur Gründung der Hochschulen, statistische und bibliographische Hinweise. Beide hier angezeigten Bildbände seien Schul- und Seminarbibliotheken besonders empfohlen.

Christoph Führ

Deutsche Geschichte. Sonderausgabe in drei Bänden.

Band 1: Mittelalter. Von *Josef Fleckenstein, Horst Fuhrmann, Joachim Leuschner*. 573 S.
Band 2: Frühe Neuzeit. Von *Bernd Moeller, Martin Heckel, Rudolf Vierhaus, Karl Otmar Freiherr von Aretin*. 717 S.
Band 3: 19. und 20. Jahrhundert (1815-1945). Von *Reinhard Rürup, Hans-Ulrich Wehler, Gerhard Schulz*. 625 S.

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1985. DM 98,-.

Es war eine ausgesprochen glückliche Idee, diese deutsche Geschichte, die zwischen 1973 und 1984 in zehn taschenbuchartigen Bänden der "Kleinen Vandenhoeck-Reihe" erschien, aus Anlaß des 250jährigen Bestehens des Verlages Vandenhoeck & Ruprecht in einer dreibändigen

Gesamtausgabe zu veröffentlichen. Unter den zahlreichen in den letzten Jahren erschienenen ein- oder mehrbändigen Darstellungen der deutschen Geschichte hält sich diese Ausgabe vom Umfang wie vom thematischen Zuschnitt in einer für den Leser idealen Mitte: Handelt es sich doch weder um ein mit Quellenbezügen überfrachtetes Handbuch noch um eine zeitverhaftete kompilatorische Kurzdarstellung. Hier ist vielmehr ein lesbares Werk entstanden, das in ansprechender Form wirtschafts- und sozialgeschichtliche, geistesgeschichtliche, kulturgeschichtliche und natürlich politische Umrissemiteinander verbindet. Gelungen ist auch die breite Einbettung der deutschen in die europäische Geschichte. Bildungsgeschichtlichen Aspekten wird besonders in den ersten beiden Bänden angemessener Raum gewährt. So gibt es z.B. besondere Abschnitte über die karolingische Bildungserneuerung, die Neuanfänge im Schulwesen unter den Ottonen, über die Wissenschaft unter dem salischen und staufischen Kaisertum, die staufische Ritterkultur, über die humanistische Bewegung um 1500, Wissenschaft, Bildung und Erziehung im Zeitalter des Absolutismus sowie die preußischen Reformen nach 1806. Ein Datenüberblick, knappe Literaturhinweise und ein Personenregister sind jedem Band beigegeben. Für eine Neuauflage wäre ein Sachregister erwünscht.

Vor allem die ersten beiden Bände zeichnen sich durch eine hohe Geschlossenheit aus. Der erste Band von Josef Fleckenstein, Horst Fuhrmann und Joachim Leuschner ist zugleich eine hervorragende Einführung in unsere mittelalterliche Geschichte. Unter den Autoren des zweiten Bandes ragt die prägnante und geistvolle Skizze von Martin Heckel über "Deutschland im konfessionellen Zeitalter" hervor. Neue Durchblicke bietet Rudolf Vierhaus in seiner Skizze des Zeitalters des Absolutismus. Beim dritten Band, verfaßt von Reinhard Rürup, Hans-Ulrich Wehler und Gerhard Schulz, kommt die "Ereignisgeschichte" schlicht zu kurz. Die Konzentration auf Wirtschaft und Gesellschaft läßt den eigentlichen Gang der Geschichte zu sehr zurücktreten. Vor lauter Strukturen ist die politische Entwicklung kaum noch klar zu erkennen. Auffällig zurück tritt in diesem Band auch das Bildungshistorische. Bildungsgeschichtliche Aspekte der Weimarer Republik fehlen nahezu ganz. Wenn Wehler in einer Bilanz des Kaiserreichs z.B. schreibt: "Das bildungsaristokratische Schul- und Hochschulsystem spottete allen formellen Gleichheitschancen" (S. 401), so deutet schon dies den völlig unhistorischen Maßstab an und enthält dem Leser vor, in wie hohem Maße z.B. gerade die höhere Schule im 19. Jahrhundert einem Großteil ihrer Schüler einen sozialen Aufstieg erst ermöglichte. Auch resultierte keineswegs der "geistesaristokratische Grundzug des Bildungswesens" aus "politischen Schwächen und Niederlagen des Bürgertums im 19. Jahrhundert" (S. 401). Dies klingt so, als wäre die bürgerliche Bildung im 19. Jahrhundert ein Relikt politischer Niederlagen. So einfach sind die Dinge nun wahrlich nicht. Hier gibt Thomas Nipperdeys "Deutsche Geschichte 1800-1866" (1983) ein farbigeres und zutreffenderes Bild.

Alles in allem ist jedoch ein Werk entstanden, von dem man sich wünschte, es fände eine breite Leserschicht. Vielleicht ist es der gelungenste Versuch eines Erwachsenenbildungs-Nachholkurses in deutscher

Geschichte. Die Bundeszentrale für politische Bildung sollte prüfen, ob nicht - ergänzt durch das erwähnte Werk Nipperdeys - eine Sonderausgabe angezeigt ist, die Mittlern und Institutionen der politischen Bildung kostenlos zur Verfügung gestellt werden sollte.

Christoph Führ

Rolf Eilers (Hrsg.): 50 Jahre Johanna-Sebus-Schule. Kleve. 1935-1985.

Kleve 1985. 133 S.

1935 wurden die beiden privaten höheren Mädchenschulen in Kleve, die katholische "Marienschule" und das "Evangelische Lyzeum", vereinigt und von der Stadt übernommen. Der heutige Schulleiter Rolf Eilers, Bildungshistorikern durch seine grundlegende Studie über die nationalsozialistische Schulpolitik (1963) bekannt, steuert u.a. eine Skizze der Geschichte der Schule bei und greift dabei bis ins 18. Jahrhundert zurück. Eilers schildert anhand zahlreicher lokaler Dokumente die Entwicklung der Mädchenerziehung in den letzten 150 Jahren. Seit 1817 bestand in Kleve für Jungen das königlich preußische Gymnasium. Wie andernorts, waren es auch hier private Kreise, die sich der höheren Mädchenbildung annahmen. Eine höhere Mädchenschule der Borromäerinnen geriet in den Strudel des Kulturkampfes in Preußen und wurde geschlossen. Der Plan des preußischen Kultusministeriums, eine "Simultan-Töchterschule", also eine gemischt-konfessionelle Gemeinschaftsschule zu gründen, stieß wiederum bei den Katholiken auf Reserven. Eine spätere katholische private Neugründung hatte regen Zulauf: Die Schülerinnenzahl stieg von 79 (1890) auf nahezu 500 in den zwanziger Jahren. 1911 erhielten die evangelische und die katholische Mädchenschule als sechsklassige Lyzeen den Status einer "höheren Lehranstalt". Wenn auch die Auflösung konfessioneller Privatschulen zu den schulpolitischen Zielen der NSDAP gehörte, so scheint die Zusammenlegung der beiden Privatschulen und die Fortführung unter städtischer Regie weniger politische, eher finanzielle Gründe gehabt zu haben, da beide Schulen erhebliche städtische Zuschüsse erforderten. Die Stadt zeigte sich bei den Übernahmeverhandlungen entgegenkommend und übernahm z.B. fast alle Lehrkräfte der früheren Schulen. Im Rückblick auf jene Zeit schreibt Eilers: "Das Kollegium selbst stammte zum großen Teil von den beiden konfessionellen Schulen, und wenn auch einige Lehrer Mitglieder der NSDAP waren, so scheint nach der Erinnerung ehemaliger Schüler niemand einen ausgesprochen nationalsozialistischen Unterricht erteilt zu haben. Man habe sich nicht indoktriniert gefühlt und sei auch bei einer kritischen Einstellung zum Regime keinen Sanktionen unterworfen worden" (S. 19).

Nach der Zerstörung der Schule im Krieg begann im November 1945 der Unterricht in Notunterkünften. 1952 kam es zu einem Neubau. Neben dem

neusprachlichen Gymnasium bestand eine Frauenoberschule. 1978 wurde die Koedukation eingeführt. Eilers resümiert: "Der Weg zu einer qualifizierten Ausbildung für Mädchen war lang und mühsam. Ohne den Einsatz zahlreicher Pädagoginnen und Pädagogen ..., aber auch ohne die beständige Unterstützung durch die Stadt hätte die Mädchenbildung in Kleve nicht so erfolgreich verwirklicht werden können ... Die Geschichte unserer Schule zeigt, wie man hier ... der konkreten Emanzipation der Frauen eine Bildungsgrundlage gegeben hat, ohne dabei die bewährten Lebens- und Wertvorstellungen preiszugeben" (S. 27).

Mehrere Aufsätze gelten der Frage, ob die heutigen Abiturprüfungen im Vergleich zu früher leichter oder schwerer geworden sind. Rolf Eilers berichtet über "Grundschulgutachten auf dem Prüfstand". Er widerlegt die gängige Meinung überzeugend, daß man nach dem vierten Grundschuljahr noch keine Entscheidung über die weitere Schullaufbahn eines Kindes treffen könne, weil zu diesem Zeitpunkt noch keine verläßlichen Aussagen über Eignung und Fähigkeiten des Schülers gemacht werden könnten. Die Durchsicht von 290 Grundschulgutachten ergab beim Blick auf die späteren Leistungen der Schülerinnen in der Schule und vor allem beim Abitur, daß die Grundschule offenbar treffende Kriterien hat, um konstante Züge im Lernverhalten zu erkennen: "Diese Ergebnisse sind angesichts der Aufgabe, die der Grundschullehrer am Ende der Grundschulzeit zu lösen hat, frappierend" (S. 84). Nach Eilers haben die Grundschulbeurteilungen im Gutachten und in den wichtigsten Noten einen hohen Stellenwert für die Erwartungen an den weiteren Bildungsgang des Kindes. Seine schulpolitische Schlußfolgerung: "Es ist also kaum einzusehen, warum eine Differenzierung für alle Kinder erst nach zwei weiteren gemeinsamen Lernjahren erfolgen sollte" (S. 86).

Auch die weiteren Berichte, die dem Schulalltag im Dritten Reich und der Zeit des Wiederaufbaus gelten, lassen erkennen, daß hier ein interessanter Beitrag zur neueren Bildungsgeschichte entstanden ist.

Christoph Führ

Karl Knoop: Zur Geschichte der Lehrerbildung in Schleswig-Holstein. 200 Jahre Lehrerbildung vom Seminar bis zur Pädagogischen Hochschule 1781-1981.

Husum: Husum Druck- und Verlagsgesellschaft 1984. 189 S., DM 48,-.

Der Verfasser ist als langjähriger Dozent und Professor an der Pädagogischen Hochschule Kiel und späterer Leitender Ministerialrat im schles-

wig-holsteinischen Kultusministerium bestens mit Theorie und Praxis der Lehrerbildung vertraut. Auch wenn sich die Studie "als eine schlichte Dokumentation" (S. 5) versteht, reicht sie doch über den rein dokumentarischen Rahmen weit hinaus. Der leicht einschränkende Titel erklärt sich aus der Tatsache, daß die Lehrerbildung im Rahmen der 1930-1932 bestehenden Pädagogischen Akademie Altona und an der 1946 gegründeten Pädagogischen Hochschule Flensburg nicht mit einbezogen wurde. Im Kern gilt die Studie der Geschichte der Pädagogischen Hochschule Kiel und ihren Vorgängern im Zeitraum von 1926 bis 1981 (S. 27-160). Thematisch und territorial gesehen ergänzt die Arbeit gut vergleichbare jüngst erschienene Forschungen: Hier seien die im letzten Heft dieser Zeitschrift rezensierte Frankfurter Dissertation von Wolfgang Werth über die Pädagogische Akademie Halle, die in unserer bildungsgeschichtlichen Reihe als Band 26 erschienene Arbeit von Rita Weber "Die Neuordnung der preußischen Volksschullehrerbildung in der Weimarer Republik", die von Ernst Heinen und Carl August Lückerath herausgegebene Quellensammlung zur Geschichte der Pädagogischen Akademie Köln und das Werk Helmuth Kittels "Die Pädagogischen Hochschulen Niedersachsens" (zwei Bände) erwähnt.

Einleitend wird die Entwicklung der Lehrerseminare in Schleswig-Holstein vom 18. Jahrhundert bis zur Weimarer Republik umrissen, eine Ausbildungsform, die in der NS-Zeit zwischen 1941 und 1945 als "Lehrerbildungsanstalt" wieder auflebte (S. 83-96). Wie in Preußen, waren auch im von der Krone Dänemarks regierten Schleswig-Holstein im achtzehnten Jahrhundert die Lehrerseminare teilweise private Einrichtungen auf Initiative evangelischer Pastoren, die sich erst später staatlicher Unterstützung erfreuten. Anfänglich aus pietistischem Geiste geschaffen, sah man bereits um 1800 in den Lehrerseminaren, die unter dem Einfluß des Rationalismus standen, "eine Pflanzstätte des Unglaubens" (S. 10).

Verdienstvoll ist besonders das Kapitel über die Vorgeschichte und die Arbeit der Pädagogischen Akademie Kiel zwischen 1926 und 1932. Kiel zählte neben den Pädagogischen Akademien in Bonn und Elbing zu den ersten Gründungen unter C.H. Becker. Dabei spielte auch die Tatsache eine Rolle, daß der sich im preußischen Kultusministerium des Volksschulwesens besonders annehmende Ministerialdirektor Paul Kaestner Schleswig-Holsteiner war. Zu den ersten Dozenten gehörte Wilhelm Flitner, der heute als Nestor der deutschen Pädagogik in Tübingen lebt. Flitner sah rückblickend in der damaligen Kieler Studentenschaft eine für die späteren Jahre untypische Elite von hohem geistigen Niveau, da "man im ersten Jahr 50, im zweiten Jahr 100 beste Abiturienten aus zahlreichen Meldungen ausgewählt habe" (S. 33).

Anzumerken sind gewisse Schwankungen in der Bewertung der Rolle Sprangers. Auf S. 27 wird betont, das Programm des preußischen Kultusministers C.H. Beckers sei durch Spranger "stark mitbestimmt" worden. Auf S. 54 heißt es dann einschränkend, Sprangers Modell habe nur "als Ausgangspunkt und Diskussionsgrundlage gedient": Wie sehr die Auffassungen Sprangers und Beckers voneinander abwichen, werde daran deut-

lich, "daß die Pädagogischen Akademien, und ganz besonders die Kieler, die Erziehungswissenschaft in den Vordergrund der Arbeit stellten und damit Sprangers Forderung nach einer stärkeren Berücksichtigung der Fachwissenschaften außer acht ließen". Die Skizze über die nach dem Abbau der hochschulmäßigen Lehrerbildung zwischen 1941 und 1945 eingerichteten Lehrerbildungsanstalten ist von besonderem Wert, weil zu diesem Thema bislang kaum etwas vorliegt. Mit vielen Details wird die Geschichte der Kieler Lehrerbildung in der Nachkriegszeit beschrieben. So entsteht ein farbiges Bild, das zugleich verdeutlicht, in wie hohem Maße die Lehrerbildung stets von den politischen, sozialen und schulorganisatorischen Rahmenbedingungen, vor allem aber von den Wandlungen des jeweiligen "Zeitgeistes", abhängig war.

Christoph Führ

Werner Abelshauser, Anselm Faust und *Dietmar Petzina* (Hrsg.): Deutsche Sozialgeschichte 1914-1945. Ein historisches Lesebuch.

München: C.H. Beck 1985. 477 S., DM 48,-.

Der Band knüpft an die beiden sozialgeschichtlichen Quellenbände an, die im gleichen Verlag zu den Zeiträumen 1815-1870 und 1870-1914 erschienen. Mit Umsicht wählten die Herausgeber charakteristische Quellen aus für die Zeit der beiden Weltkriege, die große Inflation, die Weltwirtschaftskrise, die Weimarer Republik und die Zeit des Nationalsozialismus. In den ersten Abschnitten werden Grundzüge der Sozialgeschichte dokumentiert: Klassen, Schichten, soziale Entwicklung sowie Kultur und Technik. Alltagsgeschichtliche Bezüge stehen im Vordergrund, Berichte über Familien, Nachbarschaft, Veränderungen des sozialen Milieus, der Arbeitswelt und der Lebenssituationen. Besondere Kapitel gelten der Rolle der Frauen und der Jugend. Als Quellen dienen z.B. Zeitungs- und Zeitschriftenartikel sowie Memoiren. Dabei wird manches neue Material erschlossen, das in der gängigen Literatur mehr am Rande stand. Wir begegnen aber auch bekannten Autoren, wie Heinrich Böll, Ernst Bloch, Klaus Mann und Alfred Weber.

Den Herausgebern, die die einzelnen Kapitel jeweils griffig einleiteten, sei für diesen Quellenband gedankt, der wichtige Grundzüge der jüngsten deutschen Sozialgeschichte einer breiten Leserschaft zugänglich macht.

Ein augenfälliger Druckfehler findet sich bei Autor und Verlag einer oft zitierten Quelle. Der bekannte protestantische Theologieprofessor Günther Dehn wird ein halb dutzendmal als "Guenther Dehm" zitiert und kurioserweise der Furche-Verlag als "Fusche-Verlag" (S. 457).

Christoph Führ

996

Franz Kühnel: Hans Schemm – Gauleiter und Kultusminister (1891-1935)

Nürnberg: Schriftenreihe des Staatsarchivs Nürnberg (Bd. 37) 1985. 467 S., DM 39,50.

Die Auseinandersetzung mit der Zeit des Nationalsozialismus wird auf so breiter Front und so intensiv geführt, daß mit Recht behauptet werden kann, keine Epoche deutscher Geschichte ist so detailliert in den Blickpunkt geschichtlicher Erfahrung und politischer Lehre gerückt wie die Zeit des Dritten Reiches von 1935 bis 1945. Mit Hilfe der Theorie vom totalen Staat - ein Volk, ein Reich, ein Führer - begründete der Nationalsozialismus seinen Anspruch auf unbeschränkte Herrschaft, die durch "Gleichschaltung" aller politischen und gesellschaftlichen Kräfte verwirklicht werden sollte. Dabei entsprach es den Interessen des nationalsozialistischen Systems, wenn sich in dem Kampf um den politischen Machtausbau engagierte Anhänger und Sympathisanten fanden, die als zugkräftige Funktionäre und Repräsentanten des neuen Herrschaftssystems auftraten. Einer der profiliertesten unter diesen "Machttechnikern" war der bayerische Volksschullehrer, der spätere Gauleiter und Kultusminister Hans Schemm. Sein Auftreten als wirksamer Agitator und fähiger Organisator ließ ihn zu einer Symbolfigur im Machtpluralismus zu Anfang des Dritten Reichen werden.

Schemm wurde am 18. Oktober 1891 in Bayreuth geboren. Aufgewachsen in einer Handwerkerfamilie, sein Vater war Schuhmachermeister, besuchte er zunächst in Bayreuth die Volksschule und anschließend am gleichen Ort das Lehrerseminar. 1910 legte er mit gutem Erfolg die Lehrerprüfung ab, war dann einige Zeit als Hilfslehrer in Wülfenreuth bei Bischofsgrün/Fichtelgebirge tätig, bis er im Dezember 1910 an einer Landschule in Neufang bei Neuenmarkt/Würzburg eine feste Anstellung erhielt. Schemm war Lehrer "mit Leib und Seele" (S. 15), wurde aber von der jeweils zuständigen Schulaufsichtsbehörde unterschiedlich beurteilt; er war nicht der "typische Volksschullehrer" und erst recht nicht ein "vorbildlicher Beamter" (S. 16). Mit Ausbruch des Ersten Weltkrieges wurde Schemm zum Sanitätsdienst eingezogen. Noch während des Krieges heiratete er am 14. August 1915 Babette Lorenzia Zeitler aus Bayreuth. Schemms einziges Kind, Rudolf, wurde am 12. Februar 1917 in Bayreuth geboren.

Wenige Wochen vor Kriegsende wurde Schemm wegen einer Tuberkuloseinfektion aus dem Heeresdienst entlassen und mit Wirkung vom 1. Januar 1919 an die St.-Georgen-Schule in Bayreuth versetzt. In den Jahren 1920 und 1921 ließ sich Schemm beurlauben, um in Thale/Harz an einem bakte-

riologischen Institut zu arbeiten. Bereits 1923 knüpfte Schemm über die 1922 gegründete Bayreuther Ortsgruppe der NSDAP die ersten Kontakte zur Partei. Sein politisches Engagement trug schnell Früchte. Durch Hitler selbst wurde ihm die Kandidatur in Oberfranken für den Bayerischen Landtag angetragen. 1928 wurde er Gauleiter von Oberfranken, 1930 Reichstagsabgeordneter und 1933 Gauleiter des neu geschaffenen Gaues Bayerische Ostmark und Bayerischer Kultusminister.

Parallel zu seinen parteipolitischen Aktionen und Erfolgen versuchte Schemm, die Lehrerschaft für eine eigene, berufsständische Lehrerorganisation zu gewinnen. Entgegen dem Selbstverständnis der NSDAP, das für Sonderinteressen und -organisationen der Partei nicht offen war, baute Schemm in Eigeninitiative den von ihm 1927 gegründeten Nationalsozialistischen Lehrerbund zu einer Massenorganisation im Dritten Reich aus. Auf dem Höhepunkt seiner parteipolitischen Laufbahn verunglückte Schemm am 5. Mai 1935 tödlich. Zu diesem Zeitpunkt war er Bayerischer Kultusminister, Reichsleiter des NS-Lehrerbundes, Reichstagsabgeordneter und Gauleiter des drittgrößten Gaues, der Bayerischen Ostmark.

In der Biographie Kühnels über Schemm wird deutlich, daß die ausschließlich thematische Beschränkung auf das persönliche Profil Schemms oder auf die für seinen Weg in die Politik bestimmend gewordenen Affektlagen die vorgestellte Thematik eingeengt hätte. Infolgedessen unternimmt Kühnel es auf fundierte Weise, den einzelnen politischen Stationen im Werdegang Schemms den ihnen entsprechenden "rahmenfüllenden historischen Hintergrund" zuzuordnen, um auf diesem Wege die Interdependenz von politischer Herrschaft und Gesellschaft im Staate Hitlers aufzuzeigen. Obwohl eine Arbeit unter solchen Aspekten partiell eine Tendenz zum Systematischen aufweist, will sie damit keine, wenn auch noch so spezielle systematische Schau des nationalsozialistischen Regimes liefern und schon gar nicht die biographische Aufgabe vernachlässigen.

Einleitend geht der Verfasser in einem "unpolitischen Teil" auf Schemms Herkunft und Lebensweg bis zum Einstieg in die Politik ein, um dann in den Mittelpunkt seiner Untersuchung nicht nur die Entwicklung des Gauleiteramtes unter Schemm, sondern auch die Frage nach dem Umfang und der Sanktionierung des politischen Machteinflusses durch Schemm im Gefüge der NSDAP zu stellen. Ohne Zweifel kam Schemm innerhalb der verschiedenen Zentren der Machtbildung und -ausbildung im Hitlerstaat wesentliche Bedeutung zu.

Bereits in dem Kapitel "Der Aufstieg der NSDAP" (S. 27 ff.) zeigt sich, wie Schemm schon in der "Kampfzeit" als der Typus des selbstbewußten Gauführers fungierte, dessen Machtautonomie, getragen und abgesichert durch ihm zugetane Unterführer, durch das bürokratische Reglement der Reichsleitung kaum tangiert wurde. Die Organisation von Schemms Gauleitung wies wenig bürokratische Regelhaftigkeit auf. Ihr Kennzeichen war nicht der Aufbau eines durchstrukturierten Organisationsapparates, sondern von Fall zu Fall eine weitgehende Delegation von Aufgaben an seine Gehilfen. Im Gau Oberfranken, bereits nach 1928, und im Gau Bayerische Ostmark nach 1933 bestätigte sich in der Ernennung Schemms zum

988

Gauleiter ein auch in den anderen Gauen exemplifiziertes System: Die faktische Auswahl von Gauleitern wurde während der Stabilisierung des NS-Systems des öfteren auf lokaler Ebene "von unten" entschieden, so daß die sogenannte "Ernennung" durch Hitler de facto nur eine formale Bestätigung der bereits vollzogenen selbsttätigen Machtverwirklichung war.

Mit Kühnel läßt sich für diese ausgeprägte Personalisierung der Gauführung die große faktische und propagandistische Flexibilität belegen, die aber auch Kontroversen mit anderen Parteidienststellen, etwa dem Reichsinnenministerium, bei der Gleichschaltung der Lehrerverbände auslöste (S. 269).

Ausgehend von dem Gedanken, daß die nationalsozialistische Idee auf dem Gebiet der Erziehung ohne Erfolg bleiben müsse, wenn hinter ihr nicht eine straffe und organisierte Erzieherschaft stünde, sah Schemm seine vorrangige Aufgabe darin, dem Nationalsozialismus eine solche zur Verfügung zu stellen. Im Kapitel VII schildert Kühnel die Entwicklung des NSLB, dessen "inneres Gesicht" von der Volksschullehrerschaft bestimmt wurde, zur Massenorganisation der Lehrerschaft im Dritten Reich. Kühnel weist aber auch darauf hin, daß mit dieser Entwicklung dem NSLB im Gefüge der Parteiorganisation jede Möglichkeit verloren ging, eigene bildungspolitische Vorstellungen zu entwickeln (S. 277). Aufbaufragen und organisatorische Probleme waren bis zum Tode Schemms das zentrale Anliegen des NSLB, während die Inhalte der Schulpolitik von anderen Institutionen, etwa dem Reichserziehungsministerium, bestimmt wurden. Mit fortschreitender Agitationsarbeit verstärkten sich weitere Versuche Schemms, propagandistischen Einfluß auf möglichst viele öffentliche Gesellschaftsbereiche zu nehmen. So wurden insbesondere die evangelischen Wähler zu einer signifikanten Zielgruppe in dem Bemühen Schemms, der Partei weitere Mitglieder zuzuführen. Wesentliche Unterstützung leistete hierbei das häufig vorgebrachte Bekenntnis Schemms zum Christentum, wenn auch mit unterschiedlicher Betonung der Konfessionen. Schemms Stellung in der NSDAP, seine Kontakte zu Hitler und seine oft dokumentierte "Religiosität" ließen sich immer wieder wirkungsvoll mit dem Hinweis einsetzen, "wen man in der NSDAP damit unterstützte und wer diese Unterstützung verdiente" (S. 240).

Nach Phasen der Machtkonsolidierung auf den einzelnen Sektoren folgten umgehend neue Aktivitäten Schemms, die sehr früh auf den Erwerb eigener Presseorgane in seinem Gau abzielten. Schemm betrachtete die Herausgabe eigener Presseorgane als eine Prestige- und persönliche Machtfrage. Daß eine solche verlegerische Tätigkeit zugleich eine eigene Erwerbsquelle sicherte, war kein unwillkommener Nebeneffekt. Gegenüber den Aktionen des Propagandaministeriums bedeutete die Verlegertätigkeit zugleich eine politische Stärkung der Position Schemms im Parteigefüge.

Weniger spektakulär und effizient fungierte Schemm als Kultusminister. "In der bayerischen Kulturpolitik wurde er nicht aktiv, ja nicht einmal spürbar" (S. 296). Auf administrativem Gebiet überließ er die Kulturpolitik der eingefahrenen Ministerialbürokratie, die nahezu ohne störende Eingriffe ihren Bestand sichern konnte. Während Schemm als Kultusmini-

ster auch für die Belange der Universitäten und Oberschulen keine neuen Akzente setzte, zielten seine Interessen auf den Schultyp, dem er selbst 19 Jahre als Volksschullehrer angehört hatte. Vertraut mit dieser Materie, bemühte er sich um die Neuorientierung der Volksschule in nationalsozialistischem Sinne. Entscheidend war nicht - wie in der Literatur gelegentlich vertreten - eine grundlegende Reform der schulischen Konzeption, sondern die tiefgehende Beeinflussung der in der Schule tätigen Kräfte, die im Experimentierfeld nationalsozialistischer Erziehungstendenzen den Weg für den Aufbau eines einheitlichen Erziehungssystems ebnen sollten.

In Vollzug dieser Vorstellungen sah Schemm den Schwerpunkt seiner Arbeit als Kultusminister in der Erneuerung der Lehrerbildung. Obwohl der weitaus größte Teil der Lehrer seit Ende 1934 im NSLB organisiert war, wußte Schemm nur zu genau, daß die Identität von Bewußtseinsstrukturen und positiver Haltung in der Einstellung zum Nationalsozialismus große Lücken aufwies. Über eine Neuregelung der Lehrerbildung wollte Schemm die Lehrer im nationalsozialistischen Sinne prägen. In Bayern war für eine "Neuregelung die Zeit überfällig" (S. 317). Zunächst wurde unter Schemm am 13.4.1934 für die alten Lehrerbildungsanstalten zu Lasten der Ausbildungsgarantie katholischer Lehrer für die katholischen Bekenntnisschulen ein neuer Lehrplan eingeführt. Am 24.1.1935 verfügte Schemm dann den Abbau der 16 Lehrerbildungsanstalten und schuf drei Hochschulen für Lehrerbildung in Pasing, Bayreuth und Würzburg. Erstmals wurde die bayerische Volksschullehrerbildung im Ansatz akademisiert. Reformen, wie z.B. die Einführung der "Deutschen Aufbauschule", gedacht als Rekrutierungsfeld für den Volksschullehrernachwuchs (S. 320), oder die Verordnung über die allgemein als Fortschritt begrüßte Akademisierung der Lehrerbildung, der "einzigen Entscheidung von Gewicht in seiner Amtszeit" (S. 320) als Kultusminister, bestätigen die Aussage über die Schwerpunktbildung von Schemms Arbeit im Kultusministerium.

Nach der Machtergreifung Hitlers wurde die Position Schemms - wie die vieler anderer Gauleiter auch - in zunehmendem Maße zu einer mehr ideologischen Legitimation, die ihre Verwirklichung in einer ausgedehnten Ämterpatronage in nahezu allen Bereichen des öffentlichen Lebens zu verwirklichen suchte. Ob Schemm, dessen Resignation nach 1934 in seiner Umgebung immer spürbarer wurde, in Erkenntnis dieser Entwicklung sich mehr und mehr auf die Rolle des "Vaters der Ostmark" (S. 357) zurückzog und politischen Konflikten aus dem Wege ging, bleibt eine offene Frage.

Die beachtenswerte Studie Kühnels liefert überzeugende Fakten dafür, wie die vor 1933 weitgehend autonome Position Schemms im Zuge der Machtergreifung aufgefächert wurde. Es bedurfte der Klarstellung zahlreicher Einzelphänomene durch Kühnel, um das begrifflich schwer zu subsummierende Phänomen der Machtausdehnung, ihres Gewinns oder Verlustes wie auch ihres Gefälles zu veranschaulichen; ein Prozeß, der zehn Jahre nach Schemms Tod in einem totalen Chaos enden sollte.

Willi Feiten

Harald Scholtz: Erziehung und Unterricht unterm Hakenkreuz.

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1985. 206 S., DM 20,80.

In den letzen Jahrzehnten haben sich zahlreiche Autoren mit der Erziehung im Dritten Reich auseinandergesetzt. Zu übereinstimmenden Ergebnissen kamen sie nicht. Grob gesprochen: Die einen glauben, daß es trotz Diktatur und ideologischer Indoktrination Freiräume für eigenständiges, kritisches Denken gab, die anderen meinen, daß die bis 1933 geltenden Normen aus den Köpfen der Lehrer verbannt und die gesamte deutsche Jugend durch die Partei nationalsozialistisch erzogen worden sei.

Dieser gegensätzlichen Beurteilung auf den Grund zu gehen, hat sich Harald Scholtz, Professor der Erziehungswissenschaft an der Freien Universität in Berlin, vorgenommen. Scholtz veröffentlichte bereits 1973 eine grundlegende Studie über NS-Ausleseschulen. In dieser Arbeit war er dem Irrtum entgegengetreten, das Regime habe seine Herrschaft absichern wollen, indem eine kleine privilegierte Führerschicht frühzeitig ausgesondert werden sollte. Politisch wesentlich bedeutsamer war für die breite Masse, sich immer wieder Ausleseprozessen zu unterwerfen, um möglicherweise Vorteile zu gewinnen. War man bislang der Meinung, der nationalsozialistische Staat sei nur auf den Führer ausgerichtet gewesen, so kommt Scholtz zu dem Schluß, daß die Umerziehung der Deutschen nicht nur der Wunsch Adolf Hitlers war, sondern das Werk von Menschen, deren sozialdarwinistisches Streben mit jenem des Führers übereinstimmte. Er weist nach, daß Selbstvergötzung und Menschenverachtung nicht nur bei wenigen ideologischen Fanatikern zu finden waren, sondern auch bei der Masse. Scholtz hat dabei nicht nur die Erziehungspraxis untersucht. Er durchleuchtet zudem die Bildungspolitik und die neue Ausgestaltung der Jugendphase, wobei er dem sozialen Aspekt große Bedeutung beimißt. Er schreibt: "Die Bedeutung der Jugend für die Veränderung von Macht- und Autoritätsverhältnissen in modernen Gesellschaften wird von der Geschichtsschreibung erst allmählich wahrgenommen. Wie leicht die Jugend dafür mobilisiert werden kann, wenn mit dem Machtwillen eine soziale Bewegung korrespondiert, die auf konkrete Veränderungen in der eigenen Lebenspraxis abzielt, ist am Beispiel der Nazi-Herrschaft nachzuweisen" (S. 8).

Sammeln für das Winterhilfswerk, Arbeit beim Bauern oder in Betrieben, wobei der Erlös immer einem sozialen Zweck zufloß, bedeutete für die Heranwachsenden zugleich auch eine Aufwertung ihrer Jugend. Der Wunsch, im gesellschaftlichen Leben eine Rolle zu spielen oder gar Macht über die ältere Generation ausüben zu können, war für viele Jugendliche oft wesentlich wichtiger, als in der Schule voranzukommen.

Wie ist es möglich, daß in einer Zeit politischer und sozialer Eigeninitia-

991

tive der Jugend die immer wieder zitierte Verleugnung menschlichen Mitgefühls sich formieren konnte? Wie wurden Kinder zu Faschisten? - Das sind Fragen, denen der Autor nachgegangen ist.

Sein Erziehungskonzept erprobte Adolf Hitler schon ab 1923 an der SA, so daß er es 1933 ohne Schwierigkeiten auf die gesamte deutsche Jugend übertragen konnte. Sich in Marschkolonnen zu formieren, sportlich zu betätigen und moralischen Rigorismus zu demonstrieren, entsprach damals durchaus dem Bedürfnis der Jugend. Die Umsetzung von Unsicherheit und Angst in Aktionismus, in kurzatmiges politisches Handeln, das die augenblickliche Not zu beheben versprach, war unter Umständen sogar die Ursache für das fatale politische Geschehen. Das geht aus den Deutschlandberichten der Sozialdemokratischen Patei hervor, die in der Emigration zusammengestellt worden sind und vom Autor zitiert werden: "Die Jugend ist nach wie vor für das System, das Neue, das Exerzieren, die Uniform, das Lagerleben, daß Schule und Elternhaus hinter der jugendlichen Gemeinschaft zurücktreten, all das ist herrlich. Große Zeit ohne Gefahr. Viele glauben, daß ihnen durch die Juden- und Marxistenverfolgung wirtschaftliche Wege geöffnet sind" (S. 66). Und 1935 heißt es dann: "Der Nationalsozialismus sitzt in den Kindern nicht tief. Sie können sich darunter nicht viel vorstellen. Für sie ist es Tamtam, einschließlich Hitlerlegende. Es lockt sie das Wichtiggenommenwerden... Die Kinder werden zum Teil herrisch" (S. 66). In der Tat hatte das Konzept der Partei nur bedingt funktioniert. So mußten 1936 die Adolf-Hitler-Schulen eingerichtet werden, die nicht mehr dem Kultusminister unterstanden, sondern der Partei, weil die Nationalpolitischen Erziehungsanstalten - als Internatsschulen Ausleseschulen des Dritten Reiches, die den Führernachwuchs in allen Bereichen des Staates zu liefern hatten - dem ideologischen Anspruch nicht hinreichend nachkamen. Doch auch die Adolf-Hitler-Schulen konnten dem Führer keine besseren Nationalsozialisten erziehen. Denn für die meisten Jugendlichen waren der Sport, das Lagerleben und das Ernstgenommenwerden wichtiger als die ideologische Indoktrination.

Um ihren Einfluß zu intensivieren, verdrängte die Partei in zunehmendem Maße die Kirche aus dem schulischen Geschehen und verwandelte Klosterschulen in politisch kontrollierbare Internate. Denn als Adolf Hitler nach dem Frankreichfeldzug Direktiven für die Umgestaltung des Erziehungssystems nach dem Krieg ausgab, wurden diese von Martin Bormann sofort genutzt, um der totalitären Bewegung neue Aktionsfelder zu eröffnen. So gingen die Weisungen zur Einrichtung der Lehrerbildungsanstalten und der Hauptschule fortan nicht mehr vom Erziehungsministerium aus, sondern von der Parteikanzlei. Die Kinderlandverschickung oblag einer Parteistelle unter Baldur von Schirach. In den sogenannten Heimschulen und in Lagern sollte die schulische mit der außerschulischen Erziehung, die normalerweise in den Händen der HJ lag, vereinigt werden. Dieses System war zuvor schon in den Ausleseschulen mit unterschiedlichem Erfolg erprobt worden. Doch bei dieser Kombination von Schule und Lagerleben erhielten jene Personen, die die Erziehung zu gestalten hatten, immer mehr Gewicht gegenüber der obrigkeitlichen Kontrolle. Hatten Lehrerschaft und Anstaltsleitung vor

dem Kriege noch einen relativ großen Freiraum, so änderte sich das ab 1939. Scholtz bemerkt dazu: "Diese noch zu wenig beachtete Wendung kann nicht allein auf die Kriegsereignisse zurückgeführt werden ... Vielmehr legt der gewählte Zeitpunkt die Vermutung nahe, daß Hitler erst der Ausnahmezustand des Krieges geeignet erschien, größere Veränderungen im etablierten Erziehungssystem vorzunehmen, die als direkte Folge der Machtergreifung zu riskant gewesen wären" (S. 8).

Harald Scholtz stellt die gängige Meinung, der NS-Staat sei zu den autoritären Strukturen des wilhelminischen Zeitalters zurückgekehrt, ebenso in Frage wie die Meinung, der nationalsozialistische Erziehungsstaat habe einen "neuen Menschen" hervorgebracht. Denn einmal sei die in Schulungslagern propagierte Idee des "politischen Soldaten" in der Schulpraxis schwer realisierbar gewesen, zum anderen habe sich die Jugend ihr Interesse am sozialen Aufstieg nicht ausreden lassen. Nicht die Gleichschaltung der Erziehung sei damals erreicht worden, sondern eine autoritäre Anarchie, in der jeder nach seinem Gutdünken den politischen Auftrag ausdeutete. Also habe es auch keine weltanschaulich begründete Didaktik gegeben. Als Beweis zitiert der Autor den NS-Pädagogen Baeumler, der in einem internen Gutachten 1938 wie folgt argumentierte: "Der Intellektualismus der Aufklärungsepoche, der unser Schulsystem geschaffen hat, kann durch die Einführung neuer Fächer, wie Vorgeschichte und Rassenkunde, nicht überwunden werden. Eine Reform unseres Unterrichtssystems von Grund auf ist noch von keiner Seite unternommen worden" (S. 134).

Zusammenfassend läßt sich sagen: Das Buch enthält eine Vielzahl von Teilaspekten und Details, die immer zu einem inhaltlichen Schwerpunkt führen. Unterstützt wird das Ganze durch übersichtliche Tabellen, in denen die Vielzahl von Gesetzen und Maßnahmen chronologisch zusammengefaßt wird, und ein Literaturverzeichnis, das über den gegenwärtigen Forschungsstand informiert. Wer sich mit den Zielvorstellungen Adolf Hitlers, der Partei und der schulischen Praxis der damaligen Zeit auseinandersetzen möchte, für den wird dieses Buch ein Gewinn sein. Denn er wird nicht nur begreifen, was Jungsein unter dem Nationalsozialismus bedeutete. Er wird viele historische Erkenntnisse neu überdenken oder gar revidieren müssen.

Karoline Reifarth

Harald Pühl und *Wolfgang Schmidbauer* (Hrsg.): Supervision und Psychoanalyse.

München: Kösel 1986, 182 S., 24,80 DM.

Der Sammelband enthält sieben Beiträge psychoanalytisch orientierter Autoren, die sich mit Problemen des Helferberufs in verschiedenen Institu-

tionen wie Heim, Klinik, Schule sowie in bestimmten Ausbildungs- und Weiterbildungsgängen beschäftigen. Der wesentliche Aspekt liegt dabei auf dem Helfen des Helfers, wobei Gruppenphänomene und instutionelle Bedingungen besondere Beachtung erfahren.

Das Buch beginnt mit einem Beitrag der beiden Herausgeber "Helfen als Beruf, Entfremdung und Supervision". Er ist nicht als Vorwort oder Einführung gekennzeichnet. Während des Lesens bekommt der Leser verstreut Hinweise zur Konzeption des Buches. *Pühl* und *Schmidbauer* gehen auf unterschiedliche Aspekte des Umfeldes Supervision, ohne aber gezielt auf die nachfolgenden Beiträge zu verweisen, was für den Leser eine wünschenswerte Strukturierungshilfe dargestellt hätte. Supervision als Folge industriell-arbeitsteiliger Entfremdungserscheinungen soll die Berufsqualifikation des Helfers erweitern und differenzieren. Das selbstreflexive Element der psychoanalytischen Theorie wird als emanzipatorische Möglichkeit hervorgehoben, das eigene therapeutische oder supervisierende Vorgehen kritisch zu hinterfragen.

Harald *Pühl* setzt sich in seinem Aufsatz "Supervision in der Ausbildung: Bindeglied zwischen Theorie und Praxis" mit dem wichtigen Problem mangelnden Praxisbezugs in der Ausbildung auseinander. Nach *Pühl* stellt Supervision den Versuch dar, die diffusen Gefühle und Eindrücke hinsichtlich der beruflichen Arbeit zu klären. Auf konkrete Beispiele zurückgreifend, versucht der Autor zu verdeutlichen, daß es in der Supervision um die Schaffung neuer Denk- und Handlungsmöglichkeiten geht, um Konfliktblockierungen zu vermeiden.

"Über endliche und unendliche Supervision" werden von Wolfgang *Schmidbauer* Gedanken geäußert, die das eigentlich Wesentliche von Supervision einzugrenzen versuchen. Supervision ist nicht eine nebenbei zu erlernende Technik, sie ist auch keine "technische Feinabstimmung" für ausgebildete Professionelle. *Schmidbauer* streift eine Reihe wichtiger Aspekte wie z.B. die Frage der Kontrolle durch Supervision, der traditionellen Arzt-Patient-Beziehung und deren Auswirkung auf die Balint-Gruppenarbeit, ich konnte aber bisweilen nur mit Mühe einen roten Faden zwischen den einzelnen Aspekten und seinem Thema herstellen. Wesentlich erscheint hingegen die – wie *Schmidbauer* es nennt – Zwischen- und Vermittlungsposition des Supervisors, der sich immer wieder vor die Frage gestellt sieht, inwieweit sich ein Problem als individuelles oder aber institutionelles darstellt bzw. welche Übertragungen und Verschiebungen hier möglich sind.

Georg Richard *Gfäller* beschäftigt sich in seinem Beitrag ausführlicher mit Teamsupervision nach dem Modell von S.H. *Foulkes*, das er nachvollziehbar darstellt. Gfäller zeigt anhand eines Beispiels aus der Klinik wie sog. persönliche Schwachstellen eines Gruppenmitglieds im therapeutischen Netzwerk von Nutzen sein können, wenn sie nicht ausschließlich individualisiert werden.

Thea *Bauriedl* geht in ihrem Aufsatz auf Veränderungsprozesse in

Balint-Gruppen ein. Im Vordergrund ihrer Betrachtung steht die Beziehung bzw. die Erstarrung der Beziehung zwischen Subjekt und Objekt. Sog. Doppelbindungen im Sinne von "Komm her-bleib weg" bestimmen weitgehend erstarrte Beziehungen, für die die Arzt-Patient-Beziehung exemplarisch diskutiert wird. Supervision soll dazu verhelfen, die bei beiden Partnern selbst nicht mehr bemerkten Ambivalenzanteile aufzudecken und zu verändern. Wichtig darauf hinzuweisen erscheint mir die von der Autorin angesprochene Konfliktfähigkeit des Balint-Gruppenleiters. Im Verlauf eines Gruppenentwicklungsprozesses wird die Rolle des Fachmannes überflüssig, es kommt demnach zu einer Relativierung der Spaltung zwischen Subjekt und Objekt.

Gruppenerfahrung mit Lehrern teilt Winfried *Münch* mit. An Beispiel einer Lehrer-Supervisionsgruppe versucht der Autor, Verquickungen der eigenen Kindheitserfahrungen des Lehrers und seinem Verhalten gegenüber den Schülern, dem Rektor, den Eltern aufzuzeigen. Es wird dargestellt, daß ungelöste Triebkonflikte sich als Beziehungskonflikte in dem gesamten Spektrum schulischer Interaktionsstrukturen einnisten können.

Als letzter folgt der Beitrag von Franz *Wellendorf* zur Supervision als Institutionsanalyse. Dem Autor gelingt es, die schwierige Rolle des Supervisors anschaulich zu charakterisieren, als Spielball institutioneller Macht und Interessenpolitik, als Katalysator institutioneller Bedeutungen muß er immer bemüht sein, Grenzgänger zu bleiben, der in institutionelle Prozesse verwickelt wird, gleichzeitig aber von außen kommt und wieder geht.

Interessant und anregend sind viele inhaltliche Details, die ausführliche Beschreibung konkreter Supervisionsverläufe und persönlicher Erfahrungen sowie der Versuch einer kritischen Reflexion speziell auch der eigenen Supervisorenrolle. Ich halte dieses Vorgehen nicht für selbstverständlich, da es naturgemäß sehr viel mehr Angriffspunkte bietet als eine eher abstrakte theoretische Darstellung. Ob der Leser allen psychoanalytischen Interpretationen und theoretischen Erläuterungen folgen möchte oder kann, ist dabei nicht immer das Wesentliche. Für einzelne Beiträge allerdings hätte ich mir eine klarere Strukturierung und eine inhaltliche Vertiefung gewünscht. Der Leser hat die Möglichkeit anhand der praxisnahen Schilderungen, eigenes Wissen, den eigenen Standort und eigene Erfahrungen zu überdenken.

Ines Graudenz

Heinz Mandl u. Günter L. Huber (Hrsg.): Emotion und Kognition.

München: Urban & Schwarzenberg 1983, 361 S., 36,- DM.

Eines der zentralen Anliegen psychologischer Forschung liegt in der Frage, in welcher Weise Gefühle und Gedanken menschliches Verhalten beeinflussen. Nach der in den letzten Jahrzehnten bevorzugten Beschäftigung mit *kognitiven* Problemen ("Kognitive Wende") rückt in letzter Zeit verstärkt die Erforschung *emotionaler* Prozesse in den Vordergrund, wobei zunehmend solche Theorien bzw. Modelle Interesse finden, bei denen es um die Integration beider Phänomene geht. H. Mandl u. G.L. Huber bemühen sich in dem von ihnen herausgegebenen Buch "Emotion und Kognition", den anliegenden Fragestellungen in diesem Bereich durch verschiedene Beiträge mehrerer Autoren nachzugehen und – soweit wie möglich – näher aufzuhellen. Es ist ihr erklärtes Ziel, bestimmte Grundpositionen zum Verhältnis von Emotion und Kognition aufzuzeigen und zu diskutieren.

Einführend geben die Herausgeber auf den ersten sechzig Seiten einen Überblick über vorliegende Problemstellungen und Theorien. Insbesondere werden sowohl solche Konzepte skizziert, in denen Emotionen die Voraussetzung für kognitive Prozesse bilden (z.B. bei Piaget bzw. Bower), als auch solche Theorien aufgeführt, in denen Emotionen als postkognitive Gegebenheiten auftreten (z.B. bei Lazarus et al.; Mandler; Weiner; Plutchik; Zajonc). Im weiteren Verlauf des Buches wird diese thematische Zweiteilung zunächst beibehalten. An erster Stelle der Beiträge, die in den Rahmen "Kognitive Prozesse unter emotionaler Perspektive" eingeordnet wurden, versuchen D. Dörner, F. Reither und Th. Stäudel den Nachweis zu führen, daß *Emotion und problemlösendes Denken* sehr enge Beziehungen zueinander haben. Zu Beginn gehen sie allgemein auf den Zusammenhang zwischen kognitiven und emotionalen Prozessen ein, wobei in ihren Ausführungen die Begriffe "Unbestimmtheit", "Kontrolle" und "Kompetenz" eine zentrale Bedeutung besitzen. Danach behandeln sie die bei Problemlösungen bestehenden Beziehungen und Wechselwirkungen zwischen Emotionen und Denkprozessen, insbesondere bei Personen mit niedriger Kompetenz. – Im darauffolgenden Beitrag *Emotion und Gedächtnis* führt M.N. Eagle repräsentative Studien an, in denen ein Einfluß emotionaler Komponenten auf Gedächtnisfunktionen nachgewiesen werden konnte. Es geht dabei u.a. um die Selektivität des Gedächtnisses, um die Förderung der Gedächtnisleistung, um Vergessen sowie um retrograde bzw. anterograde Amnesie. Als Fazit aus den Untersuchungen kann festgehalten werden, daß alle Schritte und Stadien des Gedächtnisprozesses von Emotionen beeinflußt zu sein scheinen oder – anders betrachtet – die Qualität des Affekts ein wichtiges Prinzip der Gedächtnisorganisation ist.

Die nächsten beiden Beiträge sind dem Rahmenthema "Emotionale Prozesse unter kognitiver Perspektive" untergeordnet. Als erstes geht R. Schwarzer auf das Phänomen der *Angst* ein, die eine bedeutsame Emotionsform darstellt und für deren Entstehung und Ausprägung nach heutiger

Auffassung der Leistungsangstforschung kognitive Elemente verantwortlich sind. Nach der Erörterung des Angstgeschehens im Verlauf der Person-Umwelt-Transaktion werden hauptsächlich die Formen der sozialen Angst und der Leistungsangst besprochen. – Des weiteren diskutieren D. Frey und E. Benning das *Selbstwertgefühl*. Wichtig erscheinen ihre Ausführungen über zentrale Faktoren, die die Selbsteinschätzung bzw. das Selbstwertgefühl der Person beeinflussen, wie z.B. Selbstdarstellungen, aktualisierte Erinnerungen, Selbstaufmerksamkeit, Vergleichsgruppen und Attributionen. Hinsichtlich der Frage nach der Beziehung zwischen dem Selbstwertgefühl einer Person und der Wahrnehmung bzw. der Interpretation von Informationen über das eigene Selbst werden Untersuchungen zu zwei konkurrierenden Ansätzen, nämlich zur Selbstkonsistenz und zur Selbsterhöhungstheorie, angeführt. Abschließend bemühen sich die Autoren darum, eine Lösung für die Kontroverse zwischen diesen Theorien zu finden.

Das dritte Kapitel des Buches steht unter dem Motto "Emotionale und kognitive Prozesse unter Belastungsregulation". Hierzu haben D. Ulich, Ph. Mayring und P. Strehmel einen Beitrag unter dem Titel *Streß* verfaßt. Mit ihm versuchen sie, über aktuelle Schwerpunkte in der theoretischen und methodischen Diskussion sowie über dringende Aufgaben der Streßforschung zu informieren. Zum Abschluß des Artikels dürften dem Leser die Darlegungen zum Streß in der Lehrertätigkeit, am Arbeitsplatz und bei Arbeitslosigkeit interessieren. – Im vierten und letzten Kapitel sind drei Beiträge zu finden, die "Ansätze zur handlungstheoretischen Integration von Emotion und Kognition" beinhalten. H. Schiefele und M. Prenzel analysieren in diesem Zusammenhang *interessengeleitetes Handeln*. Ausgehend von der Tatsache, daß in vielen Interessenkonzepten eine Verknüpfung von Emotion und Kognition zu finden ist (Interesse als emotionale Präferenz und kognitive Unterscheidung), entwickeln sie eine Interessentheorie unter handlungstheoretischen Gesichtspunkten. – Einen Versuch, Annahmen über das Zusammenwirken von Kognition und Emotion zu formulieren, stellt der Artikel *Kognitive und emotionale Prozesse beim Handeln* von E.D. Lantermann dar. Er entwirft ein allgemeines Modell der Handlungskontrolle, dessen Hauptkomponenten (Subsysteme) das kognitive und emotionale Kontrollsystem sind. Er stellt abschließend dar, wie Prozesse auf mittlerem bzw. hohem Erregungsniveau verlaufen können. – Im letzten Beitrag des Buches wird in den Ausführungen von R. Oerter unter der Überschrift *Emotion als Komponente des Gegenstandsbezugs* ebenfalls ein theoretisches Modell vorgestellt. In diesem erläutert der Autor in mehr abstrakt-philosophischer Weise Subjekt-Objekt-Bezüge, wobei die jeweils gegenstandsbezogene Handlung als Basis für die Entstehung von Emotionen angesehen wird. Abschließend stellt er heraus, daß Emotionen unter evolutionärer Perspektive im Rahmen der Anpassung des Organismus an die Umwelt einen wichtigen Stellenwert für die Erkenntnisgewinnung darstellt.

Dieses Buch von Mandl und Huber ist bezüglich der angesprochenen Thematik als Bereicherung auf dem deutschsprachigen Markt anzusehen,

und zwar besonders deswegen, weil dem Leser unter den verschiedensten Blickwinkeln bestehende Forschungsprobleme und -erkenntnisse vor Augen geführt werden und weil in mehreren Beiträgen der Versuch einer Integration, d.h. einer Zusammenschau der wechselseitigen Bezüge zwischen Emotion und Kognition unternommen wird. Die Texte sind verständlich abgefaßt, der Gesamtrahmen ist übersichtlich gegliedert. In einigen Artikeln wäre es allerdings vorteilhaft gewesen, wenn der Bezug zum Thema deutlich herausgestellt worden wäre und wenn zwischen den Beiträgen bestimmte gegenseitige Verweise vorgenommen worden wären. Als unverantwortlich müssen meines Erachtens einige Verallgemeinerungen angesehen werden, die Frey und Benning in ihrem Artikel als Schlußfolgerungen aus von ihnen zitierten Untersuchungen ziehen. Alles in allem liegt mit diesem Buch ein Werk vor, das dem Leser einen guten (ersten) Einstieg in die Problematik erlaubt und das ein weiteres Interesse an dieser Thematik anregen kann.

Rolf Kühn

Gerhard Krauth: Leben, Arbeit und Projekt: eine konzeptionsgeschichtliche und vergleichende Studie über die gesellschaftliche, pädagogische und didaktische Bedeutung der Projektidee in reformpädagogischen Bewegungen. (Europäische Hochschulschriften. Reihe XI: Pädagogik. Bd. 242).

Frankfurt a.M., Bern, New York: Lang 1985. IV, 340 S.,
70,– DM. ISBN 3-8204-8586-4.

Diese wohl wichtigste Neuerscheinung der letzten Jahre zur Theorie der Projektmethode wurde 1983 als Dissertation der Universität Göttingen vorgelegt. Allerdings läßt eine Betrachtung der benutzten Literatur darauf schließen, daß die Arbeit bereits 1981 abgeschlossen wurde.

Der Autor, ein Mitarbeiter in der hessischen Curriculumreform Anfang der siebziger Jahre, in der das Konzept des Projektlernens eine wichtige Rolle spielte, will hier die aktuelle Diskussions der Projektmethode im theoriegeschichtlichen Bezug zu den Ursprüngen in der reformpädagogischen Bewegung untersuchen.

Im Verlauf der Rekonstruktion interpretiert er zunächst die sozial- und erziehungswissenschaftlichen Grundlagen der Projektmethode in den Schriften von Dewey und Kilpatrick als "Interaktion und Erziehung in einem System des Wandels" unter den folgenden Gesichtspunkten: System im Umbruch, Deweys Erziehungsbegriff, Deweys Erfahrungsbegriff, Erfahrung und Erziehung. Er behandelt dann im Teil "Kind und Curriculum – der lehrplantheoretische Ansatz" das Verhältnis von Alltagserfahrung und Bildungsgegenständen, den Begriff und die Funktion dieser Bildungsgegen-

stände, das Verhältnis von Lerngegenständen und Methode, die Organisation der Bildungsgegenstände und der Lernumwelt und den Lehrplan als Projektplan. Dann geht er zur "Projekt-Methode" selbst über, mit den Diskussionspunkten Funktion des Planens, Projektlernen und Erfahrung, Projektlernen und Denken, Projektlernen und Handeln, Projektlernen und Leben, Projekttypologie und Bedeutung der 'project-method' in der pragmatistischen Pädagogik.

Der Autor wendet sich dann dem Vorhaben und Projekt in der deutschen Reformpädagogik zu, wo er zunächst den Vorhabenbegriff bei Otto Haase und Johannes Kretschmann untersucht. Haases pädagogisches Denken ist von der Suche nach einem neuen 'Bild der Volksschule' geprägt, wobei zentral "Das Musische und die 'Schule der Gesittung'" stehen. Das Musische wird dabei als Macht der Gesittung und die Musische Erziehung als Kernstück der 'Menschenbildung' gesehen. "Der 'natürliche' Unterricht in der 'Schule der Gesittung'" wird begriffen als ein Gesamtunterricht im Bezug auf organisches Wachstum, und in seinem Begriff und seinen Vermittlungsformen entwickelt. Haases "'Vorhaben', 'Gesamtunterricht' und 'Training' als Elementarformen des Lernens" werden im Bezug von Vorhaben und Lebensraum, Vorhaben im Zusammenhang von Gesamtunterricht und Training, Praxis der Vorhabengestaltung und Planung und Gestaltung von Vorhaben analysiert.

Der zweite deutsche Autor, der einen eigenen Vorhabenbegriff entwickelt hat, ist Adolf Reichwein. Der gesellschafts- und erziehungstheoretische Hintergrund von Reichweins Konzept erscheint als "Gildensozialismus und die pädagogische Werkgemeinschaft". Hier beleuchtet der Autor das Verhältnis von Leben, Arbeit und Bildung und den als Lebens- und Arbeitsgemeinschaft gefaßten Bezug von Erzieher und Kind. Er diskutiert dann "Umwelt und Jahresplan" unter den Gesichtspunkten Lebensnähe und intentionale Erziehung, Begriff und Funktion der 'einfachen Formen' und Konstituierung und Praxis eines 'Jahresplans'. Abschließend werden "Vorhaben und Werkgemeinschaft" dargestellt, wobei das 'Kernvorhaben' als Bildungs- und Handlungseinheit, Vorhaben und 'beispielhaftes' Werk und die Konzeption eines Vorhabens entwickelt werden.

Der Marxist Fritz Karsen rekurriert Anfang der dreißiger Jahre ausdrücklich auf den Projektgedanken von Dewey und Kilpatrick und behält auch den Begriff Projekt bei, statt von Vorhaben zu sprechen. Er bemüht sich (im Gegensatz zu den anderen Autoren) überhaupt um eine Auseinandersetzung mit Dewey, wobei ihn das Verhältnis von Schule und Leben, insbesondere der Bezug von Erziehung und gesellschaftlichen Verhältnissen interessiert. Er versucht, die Notwendigkeit einer neuen Schule zu begründen, die als Voraussetzung einer vollständigen Veränderung der bestehenden Gesellschaft bedarf. Zunächst geht der Autor auf die "Die Arbeitsschule in der 'werdenden' Gesellschaft" ein, wobei er Karsens sozial- und erziehungsphilosophischen Grundlagen der Kritik der bürgerlichen Gesellschaft und dem Verhältnis von Erziehung und Bildung in der 'sozia-

len' Arbeitsschule nachgeht. "Lehrplan, Lebens- und Arbeitswelt" werden im Rahmen der Kritik an der Trennung von Schule und Leben als Abbild der Trennung von 'Leben und Arbeit' in der bürgerlichen Gesellschaft diskutiert. Im Gegensatz zu den anderen deutschen Autoren gründet Karsen sein Verständnis von Erziehung und Projekt auf sozialisationstheoretische Überlegungen und konstituiert einen 'dynamischen' Lehrplan, der sich jeweils auf veränderte gesellschaftliche Zustände beziehen kann. Sein Verständnis von "Projekt und Gesellschaft" lehnt Karsen an Dewey an, er relativiert allerdings den pragmatistischen Projektbegriff, der wie die ebenfalls kritisierte deutsche Arbeitsschule den Bezug einer pädagogisch angeleiteten 'Lebens- und Arbeitsgemeinschaft' zu einem gesellschaftlich definierten Arbeitsbegriff nicht zu leisten vermag. Wie sich Karsen diesen Bezug vorstellt, wird in der Beschreibung der Praxis gesellschaftsorientierter Projektarbeit deutlich.

Den Abschluß des Buches bildet eine Gesamtschau des Projekt- und Vorhabenbegriffes in der reformpädagogischen Bewegung und seiner Aktualisierung. Hier wird deutlich, daß erst in einer didaktischen Konzeption alle didaktischen Erscheinungen der unterschiedlichen Konzepte in einen systematischen Zusammenhang gebracht werden können. In Anlehnung an die von Wolfgang Klafki vorgenommene Didaktikdefinition deutet der Autor die Didaktik von Dewey und Kilpatrick als pragmatistische, die von Haase-Kretschmann und Reichwein als organologische und die Karsens als kooperative Didaktik. Im Vergleich der didaktischen Merkmale arbeitet der Autor die wesentlichen Unterschiede zum einen der deutschen Autoren untereinander, zum anderen der deutschen zu den amerikanischen Autoren heraus. Aufgrund dieser Unterschiede kann man nach Krauth keineswegs von einer Parallelität oder gar Identität der deutschen und US-amerikanischen Konzepte sprechen.

Der Blick auf die Aktualisierung der Projektmethode seit Anfang der siebziger Jahre macht deutlich, daß ein Aktualisierungsverständnis lediglich im Sinne einer 'Methode' neben anderen methodischen Verfahren aufgrund der in diesem Buch analysierten Zusammenhänge kaum aufrechterhalten werden kann. Zum anderen werden aber auch die Defizite erweiterter Aktualisierungsbemühungen (im Sinne einer pädagogischen Konzeption) benannt. Resümierend fordert der Autor, "der Projektbegriff müßte in eine kritische Funktionsbestimmung von Didaktik, Gesellschaft und Erziehung einbezogen werden. Erst dadurch würde dieses Konzept in der erziehungswissenschaftlichen bzw. didaktischen Diskussion den Bedeutungsumfang gewinnen, den es in der reformpädagogischen Bewegung bei Dewey u.a. eingenommen hatte".

Der besondere Wert dieses Buches liegt darin, daß hier erstmals ausgebreitet die deutschen Ansätze zum Projekt bzw. Vorhaben eingehend diskutiert werden und auf der Basis einer erweiterten Quellenlage in den Gesamtzusammenhang der jeweiligen pädagogischen Theorien gebracht

1060

werden. Dadurch wird ein differenziertes Bild geschaffen, in dem nicht mehr alle Autoren, wie in der Hauptströmung der bisherigen Diskussion, gleichsam über einen Kamm geschoren werden. Vielmehr wird, auch im Rückgriff auf die jeweiligen vorhandenen bzw. fehlenden gesellschaftlichen Vorstellungen ein breites Spektrum erkennbar, auch wenn bei allen die Herkunft von den reformpädagogischen Konzepten der Arbeitsschule und des Gesamtunterrichts, den beiden methodischen und didaktischen Pfeilern der Projektmethode, deutlich wird. Besonders die erstmals in dieser Breite behandelte Projektkonzeption von Fritz Karsen ist verdienstvoll, da er mehr als die anderen Autoren vom pragmatistischen Projektbegriff und (vielleicht auch bedingt durch seine Reisen) von der Praxis der Projektmethode in den USA beinflußt wurde.

Äußerst erfreulich ist auch, daß der Autor seine Untersuchung auf die deutschen Autoren beschränkt, welche explizit die Begriffe Projekt und Vorhaben entwickelt haben. Vermieden wird dadurch die Verquickung mit anderen Konzepten der Arbeitsschule und des Gesamtunterrichts (Berthold Otto, Georg Kerschensteiner, Hugo Gaudig usw.), welche bis heute die deutsche Diskussion der Projektmethode durchzieht.

Ebenso erfreulich ist, daß Krauth auch Nelson Louis Bossings Lehrbuchaufsatz "Die Projektmethode", der seit seiner deutschen Übersetzung 1951 lange Zeit zur Verkürzung der Rezeption beitrug, vernachlässigt und auf Deweys und Kilpatricks Texte bei seiner Behandlung der US-amerikanischen Ursprünge der Projektmethode zurückgreift, wobei er auch über die in Übersetzungen vorliegenden Texte hinausgeht. (Daß er nicht auch noch andere amerikanische Autoren heranzieht, ist aufgrund seiner Untersuchungsabsicht gerechtfertigt, da er im Blick auf die Aktualisierungstendenzen die Konzepte analysieren will, auf die in der neueren Diskussion Bezug genommen wird).

Allerdings fällt die in der Einleitung angekündigte breite Rezeption der Schriften von Dewey und Kilpatrick, die auch das umfangreiche Verzeichnis der benutzten Literatur erwarten ließe, doch recht mager aus. Zwar wird die Diskussion auf ein breiteres Fundament gestellt, als es bisher der Fall war, besonders was die Texte zur Projekmethode selbst betrifft, dennoch wäre es gerade bei einem sonst so umfassenden und gründlichen Buch wünschenswert gewesen, wenn der Autor weitere Texte aus dem umfangreichen Werk der beiden Pädagogen herangezogen hätte. Dies gilt besonders für die gesellschaftlichen und politischen Vorstellungen Deweys und Kilpatricks. Ohne das Verdienst des Autors schmälern zu wollen, scheint mir jedoch die Bemerkung angebracht, daß er in der Behandlung Deweys hinter den Diskusionsstand zurückfällt, wie er besonders durch die Habilitationsschrift von Fritz Bohnsack: "Erziehung und Demokratrie. Ravensburg: Maier 1976" geprägt ist. Hier hätte der Hinweis auf die 'occupations' in Deweys Laborschule in Chicago um die Jahrhundertwende aufgegriffen werden müssen. Auch die immer wieder, und leider auch hier, kolportierte Behauptung, daß Dewey erst 1931 auf den Begriff Projekt Bezug nimmt, hätte bei gründlichem Quellenstudium endlich korrigiert werden können (vgl. dazu den Aufsatz von Michael Knoll "Paradoxien der

1001

Projektpädagogik" – In: Zeitschrift für Pädagogik, 30(1984)5, S.663-674, hier S.644, Anm.3, wo nachgewiesen wird, daß Dewey zumindest schon 1916 von Projekten im pädagogischen Zusammenhang spricht).

Eine Kleinigkeit zum Abschluß: wenn man das Verhältnis der deutschen Vorhabenvertreter zu den amerikanischen Konzepten diskutiert, hätte man aus Otto Haases Aufsatz "Der Junglehrer" (In: Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen, 1(1949)5), der ja auch im Literaturverzeichnis aufgeführt ist, seiner Aussage "Unter dem Einfluß der amerikanischen Pädagogik und auf Grund eigener Erfahrung wurde im Jahre 1930 von mir der Begriff des "Vorhabens" geprägt, (...)" entnehmen können, daß nicht nur Karsen, sondern eben auch Haase von den US-amerikanischen Konzepten beeinflußt ist, ja sogar, daß die Bildung des Begriffes "Vorhaben" u.a. auf diesen Einfluß zurückgeht.

Abgesehen von den genannten Einschränkungen ist aber festzuhalten, daß das vorliegende Buch eine unverzichtbare Lektüre für alle ist, die sich um eine theoretische Rekonstruktion der Projektmethode bemühen.

Ulrich Schäfer

Rolf Derenbach: Berufliche Eingliederung der nachwachsenden Generation in regionaler Sicht. (Forschungen zur Raumentwicklung, Band 13).

Bonn: Bundesforschungsanstalt für Landeskunde und Raumordnung 1984, 119 S., 24,– DM, ISBN 3-87994-413-X

Das Ausbildungsplatzangebot und die Lehrstellennachfrage werden seit Jahren von der Öffentlichkeit intensiv beobachtet und kommentiert. Die bundesweiten Zahlenvergleiche verdecken aber die erheblichen regionalen Unterschiede in der Ausbildungssituation und die regional höchst unterschiedlichen Ausgangsbedingungen für eine erfolgreiche berufliche Eingliederung der nachwachsenden Generation.

Die vorliegende Arbeit hat sich die Aufgabe gestellt, die für den Berufsstart der Jugendlichen relevanten regionalen Strukturunterschiede aufzuzeigen. Sie basiert auf Datenmaterial für die 142 Arbeitsamtsbezirke in der Bundesrepublik, das in instruktiven Karten präsentiert wird. Diese Übersichten ermöglichen es den mit Berufsbildung Befaßten, die spezifische Problemlage ihres Arbeitsamtsbezirks zu ermitteln. Auch der Text der Untersuchung ist von dem Anliegen motiviert, den Betroffenen vor Ort Hilfen für eine differenzierte Wahrnehmung der Ausgangslage in der beruflichen Ausbildung zu geben. Diesem Anspruch entspricht die Arbeit durch eine klare Gliederung und eine konzentrierte Darstellung der Befunde.

Zunächst wird die bundesweite und regionale Situation beim Übergang von der Schule in die Ausbildung beschrieben. In dem folgenden Kapitel wird der – weit weniger beachtete, aber mindestens genauso bedeutsame –

1082

Übergang von der Ausbildung in den Beruf behandelt, wiederum zunächst im bundesweiten Überblick und dann regional differenziert für die 142 Arbeitsamtsbezirke. Das anschließende Kapitel bildet einen wichtigen Zwischenschritt von der Situationsanalyse zu Handlungsempfehlungen. In ihm werden vier Handlungsbereiche zur Unterstützung der beruflichen Eingliederung der nachwachsenden Generation behandelt, die von dem Autor "Integrationsfelder" genannt werden. Die von Derenbach unterschiedenen vier Integrationsfelder sind: Generationenwechsel, regionales Arbeitsplatzwachstum, berufliche/regionale Mobilität, andere Formen des Erwerbsverhaltens. Auch in diesem Kapitel werden die regional differenten Problemlagen beschrieben und in einer Zusammenfassung der Stellenwert der Integrationsfelder für die von dem Autor unterschiedenen fünf Arbeitsamtsbezirkstypen dargestellt.

Im letzten Kapitel wird die Aufgabe der beruflichen Integration der nachwachsenden Generation in ihrer Bedeutung für die regionalwirtschaftliche Entwicklung behandelt. Damit unterstreicht der Autor, daß von dem Erfolg oder Mißerfolg der Bemühungen um eine Integration der jungen Erwachsenen in den Arbeitsmarkt nicht nur die Jugendlichen und jungen Erwachsenen selbst betroffen, sondern weiterreichende gesellschaftliche Konsequenzen damit verbunden sind. Für die von der Montanindustrie geprägten und die ländlich strukturierten Arbeitsamtsbezirke ist dieser gegenwärtige Prozeß von zentraler Bedeutung für deren langfristige Entwicklungsperspektiven. Im Hinblick auf die Verringerung von Disparitäten im wirtschaftlichen Entwicklungsniveau und die Sicherung gleichwertiger Lebensverhältnisse in der Bundesrepublik sind regionalwirtschaftliche Bemühungen darüber hinaus von gesamtgesellschaftlicher Relevanz.

Vor diesem Problemhorizont werden abschließend Empfehlungen in acht Handlungsfeldern gegeben, um insbesondere in den strukturschwachen Regionen den beruflichen Integrationsprozeß der nachwachsenden Generation erfolgreich zu gestalten: Politik durch Information und Koordination, Schulpolitik, quantitative und qualitative Berufsbildungspolitik, Berufsbildungspolitik für junge Erwachsene, Förderung der Berufsaufnahme, Innovationsförderung und Förderpolitik für kleine und mittlere Betriebe. Mit diesen Empfehlungen will Derenbach Maßnahmebündel initiieren, die auf die regionalen Bedingungen zugeschneidert sind und die regionale Kooperation aller Beteiligten im Interesse einer Verbesserung der beruflichen Integration der Heranwachsenden anregen.

Ein wichtiges, materialreiches und anregendes Buch für Bildungsforscher, -politiker, Schulverwaltungsbeamte, Schulleiter, Berufsberater, Aus- und Fortbilder in den Betrieben und Mitarbeiter in Verbänden.

Horst Weishaupt

1983

III. ANKÜNDIGUNGEN UND HINWEISE

Neuerscheinungen

Aus dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung sind erschienen:

Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte, herausgegeben von Christoph Führ und Wolfgang Mitter

Band 29 *Karl-Jürgen Rinneberg*: Das betriebliche Ausbildungswesen in der Zeit der industriellen Umgestaltung Deutschlands. Köln, Wien: Böhlau 1985. XVI, 481 S., DM 76,-.

"Meiner Ansicht nach ist die Lehrlingsfrage, wie das Wort Lehrling sagt, eine wesentlich pädagogische Frage, nicht eine Interessenfrage etwa der Arbeitgeber oder im allgemeinen der Industrie..."
So schrieb Karl Bücher in den Schriften des Vereins für Socialpolitik (Bd. XI, Leipzig 1875, S. 157).
Offensichtlich befand sich die berufliche Ausbildung schon vor mehr als hundert Jahren im Schnittpunkt von ökonomischen Interessen und pädagogischem Anspruch. Die heutigen Schwierigkeiten und Diskrepanzen haben also ihre Geschichte. Hatte sich um die Jahrhundertwende ein leistungsfähiges System der beruflichen Ausbildung etabliert, oder handelt es sich bei dem dualen System der beruflichen Ausbildung um eine dem Industrialisierungsstand schon damals nicht gerecht gewordene "konservative Ausbildungsreform"?
Die vorliegende Arbeit greift einen bislang wenig untersuchten Bereich heraus: das betriebliche Ausbildungswesen. Ausgehend von der Frage, warum Deutschland ausgerechnet in der Phase der Hochindustrialisierung auf ein mittelständisch-handwerklich geprägtes Ausbildungsmodell zurückgriff, wird die Entwicklung der betrieblichen Lehre anhand von historischem Quellenmaterial und unter Einbeziehung des sozio-ökonomischen Strukturwandels analysiert.

Band 30 *Hans-Jürgen Apel/Michael Klöcker*: Schulwirklichkeit in Rheinpreußen. Analysen und neue Dokumente zur Modernisierung des Bildungswesens in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Köln, Wien: Böhlau 1985. VIII, 769 S., DM 116,-.

Mit diesen Analysen und neuen Dokumenten zum rheinpreußischen Bildungswesen wird die vielfach erhobene Forderung nach einer "Realgeschichte der Erziehung" über bisherige Ansätze hinaus einzulösen versucht. Am Beispiel Rheinpreußens in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts wird die Modernisierung des niederen, mittleren und höheren Bildungssektors reflektiert und anhand von 179 Dokumenten alltagsorientiert belegt. Die Wechselbeziehungen zwischen Schulalltag und politischen, sozialen, ökonomischen, kulturellen Determinanten werden hier nicht nur in programmatischen Aussagen, sondern vor allem in konkreten Alltagsschilderungen und auch in statistischen Befunden deutlich.

Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung,
herausgegeben von Wolfgang Mitter

Band 32 *Helmut Sienknecht*: Sekundarschulen in England. Dokumentation mit einleitendem Kommentar. Köln, Wien: Böhlau 1985. IX, 293 S., DM 48,-.

Der Bericht über Sekundarschulen in England entstand während eines Forschungssemesters des Verfassers in York. Seine Aktualität gründet sich darauf, daß über 26 Schulen berichtet wird, die er zwischen März und September 1984 besuchte. Als Quellen dienten ihm Schulprospekte, deren Herstellung den Schulen in England seit 1981 gesetzlich vorgeschrieben ist, sowie Gespräche mit den Schulleitern. Im weiteren liegen dem Bericht Erfahrungen zugrunde, die der Verfasser während häufiger Aufenthalte in England im Laufe der vergangenen zwei Jahrzehnte gewonnen hat.
Der einleitende Kommentar versucht nicht nur, das Verständnis für die Strukturen und Inhalte der Berichte zu erhöhen und deren Zusammenhang zu deuten, sondern soll auch der Einführung in die Entstehung und Hintergründe der Probleme dienen, welche die Diskussion über das Sekundarschulwesen in England beherrschen.

Band 33 *Maria Miclescu*: Die spanische Universität in Geschichte und Gegenwart. Eine Untersuchung des Autonomie-Problems. Köln, Wien: Böhlau 1985. VII,157 S., DM 29,-.

Die Autonomie war und ist ein Kernproblem der bildungsgeschichtlichen Diskussion in Spanien. Auf den Stellenwert, den diese in der gegenwärtigen Bildungspolitik einnimmt, ist Maria Miclescus Studie konzentriert. Die besondere Aufmerksamkeit der Verfasserin gilt

einem Vergleich zwischen den einschlägigen Bestimmungen in den grundlegenden Gesetzen von 1970 und 1983. Die in dieser Diskussion vertretenen Positionen und Argumente können ohne die Interpretation der Auseinandersetzungen über die "Glanzzeit" der Universitätsautonomie vom 13. bis 16. Jahrhundert und deren späteren Verlust nicht gewürdigt werden. Der Schwerpunkt der Studie liegt auf der Klärung der Frage, ob diese Auseinandersetzungen eine nostalgische Rückbesinnung auf Tatsachen enthalten oder nur auf einem verklärten Vergangenheitsbild beruhen.
Aktuell ist das in dieser Studie behandelte Thema auch wegen der Spaniendiskussion, die im Zusammenhang mit dem überfälligen Beitritt dieses Landes in die Europäische Gemeinschaft in Gang gesetzt worden ist.
Die Geschichte der spanischen Universität ist ein deutlicher Beleg für die Zugehörigkeit des Landes zu Europa.

Band 34 *Bernard Trouillet*: Die Deutsch-Prüfung im französischen Abitur. Eine Untersuchung zu Form, Inhalt und Kulturbild 1945-1983. Köln, Wien: Böhlau 1985. XII, 182 S., DM 32,-.

Die Untersuchung, die sowohl einen bildungshistorischen als auch einen kulturkundlichen Bezug hat, verfolgt drei Ziele:
- den Stellenwert des Deutschen als Unterrichts- und Prüfungsfach im französischen Bildungskanon anhand der schul- und prüfungsorganisatorischen Entwicklungen in der gymnasialen Oberstufe zwischen 1945 und 1983 festzustellen und dies mit den entsprechenden schulstatistischen Daten zu illustrieren,
- die zwischen 1945 und 1983 gestellten Prüfungsthemen beim schriftlichen Abitur (es wurden etwa 1800 ausgewertet) als Indikator für die Bildungsanforderungen zu analysieren, um Rückschlüsse auf die qualitativen Veränderungen der Unterrichtsinhalte aus linguistischer Sicht zu gewinnen,
- die in den Prüfungsthemen enthaltenen Kulturgegenstände und -bilder so zu erfassen, daß die historisch und didaktisch bedingten Gewichtsverlagerungen oder Neuakzentuierungen im Bildungsauftrag der Schule und damit eine gewisse Fluktuation der Vorstellungen und Informationen über den "anderen" sichtbar werden.
Somit soll ein zuverlässiges Bild von der Einstellung der Schulverwaltung (also des Staates) zum Kulturauftrag des Fremdsprachenunterrichts, wie sie auch in den unterschiedlichen Bildungskonzeptionen in einer Zeitspanne von 40 Jahren zum Ausdruck kommt, vermittelt werden.

1086

Studien zum Umgang mit Wissen,
herausgegeben von Bernhard Kraak und Gudrun Eckerle

Band 5: *Eckerle, Gudrun-Anne* (Hrsg.): Forschung, Wissensanwendung und Partizipation. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft 1986, ca. 220 S., ca. DM 29,–.

Der Band enthält die überarbeiteten Referate und Diskussionsbeiträge des 2. Internationalen Symposions der Gesellschaft zur Förderung des Wissenschaftstransfers vom Herbst 1985. Er ist in zwei Hauptabschnitte gegliedert: Im ersten äußern sich Wissenschaftler und Wissensanwender über Möglichkeiten und Folgen stärkerer Einflußnahme der Öffentlichkeit auf die Produktion und Ergebnisverwertung der Forschung. Dies wird insbesondere an technischen, ökologischen und psychologischen Beispielen diskutiert. Im zweiten Abschnitt geht es darum, was Anwender und Betroffene tun können, um Einfluß zu nehmen: Wie sie Forschungsfragen anregen und Forschungsergebnisse kritisch beurteilen können.

Reihenunabhängige Neuerscheinungen

Hasso von Recum: Wertwandel. Veränderungen der sozialkulturellen Rahmenbedingungen für das Erziehungs- und Bildungswesen. (Schulleiterhandbuch. Bd. 36.)
Braunschweig. Westermann 1985. 100 Seiten, DM 20,–, Abonnementspreis DM 17,–. ISSN 0170-7922.

Werterziehung gilt als zentraler Bestandteil des pädagogischen Führungsauftrags. Dieser Erziehungsauftrag stellt den Schulleiter vor schwierige Probleme. Er muß ihn in einer Gesellschaft erfüllen, in der bislang gültige Werte, Normen und Lebensformen nicht mehr generell als selbstverständlich akzeptiert werden, teilweise auf Ablehnung und Zurückweisung stoßen, das Neue jedoch noch deutlicher Konturen ermangelt und mit Widersprüchen behaftet ist.

In dieser Schrift wird der Versuch unternommen, aktuellen Tendenzen des gesellschaftlichen Wandels und des Wertwandels nachzuspüren und Erscheinungsformen, Motive und Wirkungen dieses Wandels darzustellen, zu systematisieren und zu interpretieren. Dabei werden drei Schwerpunkte gebildet: gesamtgesellschaftliche Aspekte des Wertwandels, Bildung und Wertwandel, Jugend und Wertwandel. Es geht darum, die Erzieher in den Schulen für die neuen gesellschaftlichen Probleme zu sensibilisieren, denn

1987

die Kenntnis dieser Probleme und die Einsicht in die Veränderungen der sozialkulturellen Rahmenbedingungen für das Erziehungs- und Bildungswesen können sowohl für den Schulleiter als Werterzieher als auch für die Erziehungsarbeit generell bedeutsam sein. "Dieses Heft geht weit über seinen aktuellen Rahmen, die Frage der Werterziehung in der Schule ... zu thematisieren, hinaus ... Ein wichtiges Buch, dem ich weite Verbreitung wünsche." (Prof. Dr. Karl Dienst, Amtsblatt der EKHN Nr. 3/1986).

Uwe Lauterbach: Berufliche Bildung des Auslands aus der Sicht von Ausbildern. Stuttgart: Echo 1985, 381 S.
Die Studie ist kostenlos zu beziehen beim Herausgeber: Carl Duisberg-Gesellschaft, Referat 205, Hohenstauffenring 30 – 32, 5000 Köln 1 oder durch das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Schloßstr. 29, 6000 Frankfurt a.M. 90.

Die Studie wertet 300 Rechenschaftsberichte von Teilnehmern an Studienreisen der Carl Duisberg-Gesellschaft aus. Diese Studienprogramme werden seit 1978 im Auftrag des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft für deutsche Ausbilder im Ausland und für ausländische Führungskräfte der Berufsbildung in der Bundesrepublik Deutschland durchgeführt. Gruppenreisen von jeweils zwei- bis vierwöchiger Dauer führten von 1978 bis 1982 401 deutsche Ausbildungsfachleute in neun westeuropäische und drei osteuropäische Länder, in die USA und nach Japan. Aus acht europäischen Ländern sowie aus der Volksrepublik China, aus Japan und Singapur kamen im gleichen Zeitraum 290 ausländische Experten in die Bundesrepublik Deutschland. Die Auswertung konzentriert sich auf zwölf Staaten besonders typischer Prägung: Belgien, Bundesrepublik Deutschland, Frankreich, Großbritannien, Italien, Japan, Luxemburg, Niederlande, Polen, Schweden, Ungarn und die USA. Um den wesentlichen Zielen der Studie der Einzeldarstellung von Bildungs- und Berufsbildungssystemen von zwölf Industrieländern, der Auswertung der Ausbildererfahrungen und einem zusammenfassenden Strukturvergleich gerechter zu werden, erhielten alle Einzelbeschreibungen grundsätzlich eine gleiche Gliederung. Nach einer Ländereinführung erfolgt eine skizzenartige Darstellung der Verwaltungs- und Rechtsstruktur von beruflicher und allgemeiner Bildung und des Bildungssystems von der Vorschule bis zum Hochschulwesen sowie der Erwachsenenbildung. Im Mittelpunkt der einzelnen Länderdarstellungen steht die berufliche Bildung. Dieser Gegenstand wurde auf die drei wichtigen Wege "Berufliche Vollzeitschulen", "Alternierende Ausbildung – Duales System" und "Erwachsenenaus- und -fortbildung" aufgeteilt. Bedingt durch die länderspezifischen Eigenheiten entstanden unterschiedliche Gewichtungen. Ergänzt werden die Länderberichte mit einer Beschreibung der Ausbildung der Ausbilder. Abgeschlossen wird die Studie

1088

mit einem Systemvergleich der beruflichen Bildung. Grundsätzlich lassen sich zwei Grundtypen unterscheiden: Einmal erfolgt sie in beruflichen Vollzeitschulen der verschiedensten Ausprägung, zum anderen wird die Ausbildungsaufgabe für berufliche Qualifikationen fast ausschließlich von Unternehmen übernommen. Neben diesen beiden Grundtypen nichtakademischer beruflicher Erstausbildung existiert eine Reihe von Mischformen. Daraus entwickelte sich ein dritter Grundtyp beruflicher Ausbildung: das Duale System bzw. die alternierende Ausbildung. Ergänzt werden Systemvergleich und Typenbildung durch vergleichende grafische Darstellungen der Primar- und Sekundarschulen sowie der beruflichen Erstausbildung in den zwölf ausgewählten Ländern.

Forschungsberichte aus der Abteilung Psychologie

Rolf Kühn: Welche Vorhersage des Schulerfolgs ermöglichen Intelligenztests? Eine Analyse gebräuchlicher Verfahren. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 1985, 49 S., DM 10,-. ISBN 3-88494-028-7.

Die Studie beschäftigt sich mit der Frage, in welchem Maße die zur Zeit in der Bundesrepublik Deutschland gebräuchlichen Intelligenztests eine Prognose des Schulerfolgs ermöglichen. Es wurden zu diesem Zweck insgesamt dreißig Verfahren analysiert. Im einzelnen werden die im jeweiligen Testbeiheft zu dieser Thematik aufgeführten Angaben sowie zahlreiche Befunde aus der Literatur mitgeteilt. In einer Zusammenschau werden sodann die in dieser Analyse gewonnenen Erkenntnisse allgemein erörtert, wobei einige Verfahren wegen ihrer relativ guten Vorhersagbarkeit des Schulerfolgs und wegen ihrer zum Teil deutlich herausgehobenen Praktikabilität im Hinblick auf Prognosen besonders erwähnt werden. Abschließend wird auf verschiedene Forschungsdefizite hingewiesen.

Rolf Kühn: Zur Frage geschlechtsspezifischer Unterschiede in Beziehungen zwischen Schulnoten und Leistungstests. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 1986, 2. Auflage, 59 S., DM 10,-. ISBN 3-88494-012-0.

Im Anschluß an verschiedentlich in der Literatur mitgeteilte Befunde wird anhand einer Stichprobe von 249 Viertkläßlern gezeigt, daß die bei Mädchen gegenüber Jungen bessere Vorhersage von Schulnoten durch kognitive Leistungstests nicht allein im Zusammenhang mit Beurteilungs-Variablen auf Seiten des Lehrers in Form von Schulnoten auftritt, sondern auch im Rahmen tatsächlicher Schulleistungen, für die der "Allgemeine

Schulleistungstest" von Fippinger (1967) ein Kriterium darstellte. Einige Ergebnisse sprechen weiterhin dafür, daß diese Differenzen bezüglich der Vorhersagbarkeit durch die bessere Integration der Mädchen in das Schulsystem zu erklären sind. Darüber hinaus wird über einige Nebenergebnisse berichtet, wie z.B. über die Verteilungspraxis, Zuverlässigkeit und Geschlechtsabhängigkeit der Zensuren.

1910

ANSCHRIFTEN DER AUTOREN

Prof. Dr. Manfred Bönsch
Universität Hannover,
Fachbereich Erziehungswissenschaften I
Bismarckstraße 2, 3000 Hannover 1

Prof. Dr. Torsten Husén
Institute of International Education,
University of Stockholm
S-10691 Stockholm, Schweden

Prof. Dr. Ulrich Karpen
Universität Hamburg,
Seminar f. Öffentl. Recht und Staatslehre
Schlüterstraße 28, 2000 Hamburg 13

Dr. Soia A. Koester-Thoma
Freie Universität Berlin,
Osteuropa Institut
Garystraße 55, 1000 Berlin 33 – Dahlem

Prof. Dr. Hermann Röhrs
Universität Heidelberg
Bergstraße 58, 6901 Wilhelmsfeld

Prof. Dr. Erwin Stein
Bundesverfassungsrichter a.D.
Staatsminister a.D.
Am Kirschberg 6, 6301 Annerod b. Gießen

Dr. Ralf Vollbrecht
Universität Bielefeld,
Fakultät für Pädagogik AG 9
Postfach 8640, 4800 Bielefeld 1

Prof. Dr. Jörg Ziegenspeck
Hochschule Lüneburg,
Fachbereich I, Erziehungswissenschaft
Postfach 2440, 2120 Lüneburg 1

1011

Rezensenten

Dr. Willi Feiten
Baesweiler Weg 7, 5132 Übach

Dr. Christoph Führ
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
Schloßstr. 29, 6000 Frankfurt/Main 90

Ines Graudenz, Dipl.-Psych.
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
Schloßstr. 29, 6000 Frankfurt/Main 90

Dr. Rolf Kühn
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
Schloßstr. 29, 6000 Frankfurt/Main 90

Karoline Reifarth
Dörnigheimer Straße 17, 6000 Frankfurt a.M.

Ulrich Schäfer
Am Römerhof 12, 6000 Frankfurt 90

Horst Weishaupt, Dipl.-Päd.
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
Schloßstr. 29, 6000 Frankfurt/Main 90

1012

MITTEILUNGEN
DER GESELLSCHAFT ZUR FÖRDERUNG
PÄDAGOGISCHER FORSCHUNG (GFPF)

Die Vorbereitungen der Jahrestagung 1986 sind in vollem Gange. Sie soll diesmal in Mainz stattfinden, das über Autobahnen, aber insbesondere durch den stark frequentierten Intercity-Bahnhof gut erreicht werden kann. Die Tagung soll vom Freitag, dem 14. November, um 14 Uhr bis zum Sonnabend, dem 15. November, um etwa 16 Uhr laufen.

Das auf der letzten Mitgliederversammlung vorgeschlagene Thema der Jahrestagung wird Probleme der Anwendung pädagogischer Forschung beinhalten. Behandelt werden wird die Lücke zwischen der Forschung und der Lehre einerseits sowie der Anwendung in der Praxis andererseits. Das vorläufige Tagungsprogramm stellt sich so dar:

Vorläufiges Programm

der Jahrestagung der
Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung
am 14./15. November 1986 in Mainz
(Stand vom 28. April 1986)

Thema: Probleme der Anwendung pädagogischer Forschung. Was fangen wir mit erziehungswissenschaftlichen Forschungsergebnissen an?

14.11.1986

14.00 Begrüßungen

Referate und Diskussionen.
Diskussionsleitung: Prof. Dr. Jürgen Diederich,
Universität Frankfurt am Main

14.10 Prof. Dr. Volker Krumm, Universität Salzburg:
Einführendes Referat

14.30	Manfred Weber, Gesamtschuldirektor: Wie sieht ein Praktiker das Problem der Wissensanwendung?
14.55	Diskussion
15.25	Pause mit Kaffee und Tee
16.00	Prof. Dr. Peter Menck, Universität GH Siegen: Wie sieht ein Erziehungswissenschaftler das Problem der Wissensanwendung?
16.25	Diskussion
16.55	Sabine Gerbaulet: Erfahrungen mit der publizistischen Vermittlung zwischen Forschungsergebnissen und Anwendern.
17.15	Diskussion
17.45	Mitgliederversammlung
19.30	Möglichkeit zu einem gemeinsamen Abendessen

15.11.1986

Referate und Diskussionen.
Diskussionsleitung: Prof. Dr. Wolfgang Mitter,
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische
Forschung, Frankfurt am Main

9.00	Dr. Günter Ricker, Institut für Bildunsplanung und Schulentwicklung (HIBS), Wiesbaden; Dr. Gerd Jungblut, Hessisches Kultusministerium, Wiesbaden: Randbedingungen der Anwendung wissenschaftlicher Ergebnisse am Beispiel zweier Projekte des HIBS.
9.30	Diskussion
10.20	Pause mit Kaffe und Tee

10.45 Prof. Dr. Bernhard Kraak, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main:
Wie sollten erziehungswissenschaftliche Forschungen angelegt und wie ihre Ergebnisse weitergegeben werden, damit sie sich in der Praxis gut anwenden lassen?

11.15 Diskussion

11.45 Dr. Gudrun Eckerle, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main:
Zwei Vermittlungsmodelle und ihre Probleme: Wissen auf Vorrat und Wissen zur Handlungsplanung.

12.15 Diskussion

12.45 Mittagessen

14.30 Podiumsdiskussion zwischen Referenten und Tagungsteilnehmern über Brennpunkte der Tagungsdiskussion.
Leitung: Prof. Dr. Karl Josef Klauer, Technische Universität Aachen

ca. 16.00 Ende der Tagung

Keine Tagungsgebühr

* * *

Die Jahrestagung 1985 ("Besondere Begabungen in der normalen Schule – Forschung, Beratung, pädagogischer Auftrag") hat mit 135 Teilnehmern das seit Jahren stärkste Interesse gefunden. Inzwischen haben alle Referenten ihre Manuskripte abgegeben. Die Texte werden in dem Band Nr. 18 der GFPF-Materialien wiedergegeben, vermehrt um zwei Vorträge, die aus verschiedenen Gründen nicht in die Tagung eingebaut werden konnten. Wenn die Buchproduktion voraussichtlich im Herbst des laufenden Jahres abgeschlossen sein wird, werden die Mitglieder (wiederum kostenlos) vermutlich über einen interessanten Sammelband zu diesem Problemkreis verfügen können, der Meinungen und Erfahrungen aus verschiedenen Bereichen enthält.

1015

Die Versendungsaktion für die GFPF-Materialien-Bände Nr. 16 und 17 über die Jahrestagungen 1983 und 1984 ("Döring, Hrsg.: Lehrerarbeit: Situation, Perspektiven, Handlungsmöglichkeiten" sowie "Diederich, Hrsg.: Erziehender Unterricht – Fiktion und Faktum?") ist inzwischen beendet. Einige Bestellungen können aber noch realisiert werden.

Die wichtigsten Ergebnisse der GFPF-Mitgliederversammlung 1985 waren (neben der Erledigung der vereinsrechtlich notwendigen formalen Schritte): 1. die Feststellung einer ausreichenden Vermögenslage, so daß der seit Jahren konstante Jahresmitgliedsbeitrag von DM 40,- nicht erhöht werden mußte; 2. die Neuwahl von Herrn Prof. Dr. Peter Menck, Universität GH Siegen, in den GFPF-Vorstand. Professor Menck tritt damit die Nachfolge von Prof. Dr. Jürgen Diederich, Universität Frankfurt am Main, an, der nach Ablauf seiner Amtszeit nicht wieder kandidierte. Herr Ministerialrat Georg Rutz, Hessisches Kultusministerium in Wiesbaden, wurde in den Vorstand wiedergewählt.

Nach der Einwerbung kostendeckender "Drittmittel" von verschiedenen Institutionen in Bonn, Brüssel und Frankfurt am Main fördert die GFPF derzeit folgende Projekte: 1. "Informierte Bildungsberatung", 2. "Jugendinformation" (gegen Jugendarbeitslosigkeit), 3. "Erstellung einer Dokumentation Hochbegabung", 4. "Entwicklung des DIPF".

gez. Hansgeorg Bartenwerfer, Geschäftsführer

ZEITSCHRIFT FÜR BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK

Herausgegeben von Rolf Berke, Helmut Heid, Horst Laube, Antonius Lipsmeier und Karlwilhelm Stratmann. Schriftleitung: Gerhard Hauptmeier

BEIHEFTE

1. **Helmut Heid/Wolfgang Lempert/Jürgen Zabeck, Hrsg.: Ansätze berufs- und wirtschaftspädagogischer Theoriebildung.** Vorträge einer Arbeitstagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik, am 16. und 17.11.1979 in Berlin. 1980. XII, 120 S., kt. DM 16,–

„Die Einzelbeiträge belegen recht plastisch, daß Berufsbildungsforschung nicht nur interdisziplinär, sondern auch theorie(typen)übergreifend zu betreiben ist; auch liefert dieser längst überfällige Impuls in eine ‚neue' Theoriediskussion erste Antworten über das Verhältnis und die Verträglichkeit verschiedener Theorien." (Bildung und Erziehung)

2. **Karlwilhelm Stratmann/Klaus Harney, Hrsg.: Integrationsprobleme ausländischer Jugendlicher.** Sozialisationstheoretisch-bildungspolitische Überlegungen und ihre pädagogische Umsetzung. 1981. VI, 152 S., kt. DM 19,80

3. **Helmut Heid/Wolfgang Lempert, Hrsg.: Sozialisation durch den heimlichen Lehrplan des Betriebs.** Beiträge zu einem Symposion, veranstaltet auf dem 8. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft am 23. und 24.3.1982 in Regensburg. 1982. XII, 79 S., kt. DM 16,–

4. **Antonius Lipsmeier, Hrsg.: Berufsbildungspolitik in den 70er Jahren.** Eine kritische Bestandsaufnahme für die 80er Jahre. 1983. VI, 157 S., kt. DM 24,–

Für die Berufsausbildung waren die siebziger Jahre, genauer die Zeit zwischen der Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes im Jahre 1969 und dem Regierungswechsel im Jahre 1982, von kaum zu überschätzender Bedeutung. In diesem 4. Beiheft äußern sich wichtige „Macher" und Wortführer der Berufsbildungspolitik dieser Dekade: Politiker, Vertreter der Interessengruppen und Wissenschaftler. Das Heft wendet sich an alle, die „dabei" waren, die betroffen waren und die diese aufregende Epoche nacherleben wollen, vielleicht auch, um aus den dort gemachten Erfahrungen zu lernen.

5. **Adolf Kell/Antonius Lipsmeier, Hrsg.: Berufliches Lernen ohne berufliche Arbeit?** 1984. VI, 115 S., kt. DM 23,–

6. **Karlheinz A. Geißler/Marion Pilnei/Karlwilhelm Stratmann, Hrsg.: Berufsbildung für Mädchen.** Programm, Versuch und Realität. 1986. VI, 120 S., kt. DM 23,–

Mit Beiträgen von: M. Pilnei, K.A. Geißler, H. Faulstich-Wieland, A. Schlüter, A. Giesbrecht, B. Hegelheimer, R. Werner, C. Alt, P. Diepold, U. Hellmann

---

FRANZ STEINER VERLAG WIESBADEN GMBH · STUTTGART

1017

SCHRIFTENREIHE
DER GESELLSCHAFT FÜR DEUTSCHLANDFORSCHUNG

VIII **Bildungspolitische und pädagogische Probleme der Schulentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik.** Hrsg. von S. Baske. 161 S. 1984. DM 22,—

Mit Beiträgen von K.-H. Füssl, Ch. Kubina, B. Schmold, D. Rauchfuß, W. Sperling, G. Pfister, A. Freiburg, Ch. Mahrad

IX **Kultur im geteilten Deutschland.** Hrsg. von E. Lieser-Triebnigg und S. Mampel. Jahrbuch 1983. 189 S. 1984. DM 22,—

Mit Beiträgen von J. Rühle, E. Scheuch, E. Murawski, P. Dittmar, H. Heckmann, H. Borgelt, A. Roßmann, J. B. Bilke

X **Die Gesellschaft der DDR.** Untersuchungen zu ausgewählten Bereichen. Hrsg. von D. Voigt. 186 S. 1984. DM 24,—

Mit Beiträgen von D. Voigt, S. Meck, K. W. Fricke, A. Freiburg, W. Bleek, H. Laatz, W. Voß

XI **Jugendprobleme im geteilten Deutschland.** Hrsg. von S. Baske und H. Rögner-Francke. Jahrbuch 1984. 244 S. 1986. DM 28,—

Mit Beiträgen von H.-R. Laurien, B. Hille, H.-P. Schäfer, W. Mleczkowski, P. Eisenmann, G. Helwig, A. Stiksrud, F. Wobit, H.-D. Kittke, Th. Ramm, W. Heinz

XII **Wiederbewaffnung in Deutschland nach 1945.** Hrsg. von A. Fischer. 146 S. 1986. DM 22,—

Mit Beiträgen von A. Fischer, G. Meyer, A. Uschakow, N. Wiggershaus, W. Meier-Dörnberg, W. Rehm, S. Wolter, H.-J. Rautenberg

XIII **Erziehungswissenschaftliche Disziplinen und Forschungsschwerpunkte in der DDR.** Hrsg. von S. Baske. 217 S. 1986. DM 26,—

Mit Beiträgen von W. Mitter, D. Glowka, H. Messmer, A. Busch, L. Liegle, A. Brux und G. Pfister, L. Roth, B. Schiff, H.-G. Schönwälder.

XIV **Umweltschutz in beiden Teilen Deutschlands.** Hrsg. von M. Haendcke-Hoppe und K. Merkel. Jahrbuch 1985. 161 S. 1986. DM 22,—

Mit Beiträgen von K.-H. Hübler, K. Hohmann, M. Melzer, C. Schwartau, K. Dicke, M. v. Berg, H. Schreiber, H. Schödel

DUNCKER & HUMBLOT / BERLIN

1018

Heide Wunder
Die bäuerliche Gemeinde in Deutschland

1986. 187 Seiten, kart. DM 18,80.
Band 1483

Heide Wunder gibt einen Überblick über die Geschichte der bäuerlichen Gemeinde in Deutschland: historische Voraussetzungen, Entstehung und Entwicklung in Mittelalter und Früher Neuzeit, Wandel zur »Landgemeinde« im 19. Jahrhundert. Dargestellt werden Strukturen und regionale Erscheinungsformen der bäuerlichen Gemeinde, nicht ein Idealtyp, sondern die Vielfalt und das Nebeneinander unterschiedlicher Gemeindeformen.

Klaus Tenfelde (Hg.)
Arbeit und Arbeitserfahrung in der Geschichte

Mit Beiträgen von Detlef J.K. Peukert, Heinz Reif, Wilfried Reininghaus und Martin Scharfe. 1986. 128 Seiten, kart. DM 14,80. Band 1514

Arbeitsplätze und Arbeitsprozesse im historischen Wandel: wie verhält es sich damit und mit den Erfahrungen, den Empfindungen der Arbeitenden? Das wird hier exemplarisch beantwortet. Die Beiträge behandeln Kernbereiche der Arbeit in der Geschichte: das ältere Handwerk, die Landarbeit, die Industriearbeit im 19. und im 20. Jahrhundert.

V&R

Kleine Vandenhoeck Reihe

Jörn Rüsen
Rekonstruktion der Vergangenheit

Grundzüge einer Historik II:
Die Prinzipien der historischen Forschung.
1986. 173 Seiten, kart. DM 20,80.
Band 1515

In diesem Band entwickelt Jörn Rüsen, was Geschichte als Wissenschaft konstituiert. Wodurch unterscheidet sie sich von anderen Formen des historischen Denkens? Als die beiden wichtigsten Faktoren der historischen Forschung werden *Theorie* und *Methode* in ihren verschiedenen, praktisch wirksamen Ausprägungen beschrieben.

Bitte fordern Sie das Gesamtverzeichnis »Kleine Vandenhoeck-Reihe« an.

Jürgen Kocka
Sozialgeschichte

Begriff – Entwicklung – Probleme. 2., erweiterte Auflage 1986.
II, 246 Seiten, kart. DM 20,80. Band 1434

»Mit seiner Verschränkung von Wissenschaftstheorie, Disziplinverortung und Forschungsüberblick leistet Kockas Buch in konziser Weise Information und Reflexion, die dem Wissenschaftler komplexe Zusammenhänge klärt, den Studenten eindringlich über Gegenstand und Methode des Fachs orientieren kann.« (Archiv für Sozialgeschichte). Die 2. Auflage ist erweitert um ein umfangreiches Kapitel »Sozialgeschichte in der Bundesrepublik. Entwicklungen seit Mitte der 70er Jahre«.

Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen

STUDIEN UND DOKUMENTATIONEN ZUR VERGLEICHENDEN BILDUNGSFORSCHUNG

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
Herausgegeben von Wolfgang Mitter

Eine Auswahl:

16 **Hochschulstudium und Berufseingliederung in sozialistischen Staaten.** Von L. Hegedüs, B. von Kopp und G. Schmidt. 1983. XI, 455 S. Br. DM 68,—

17 **Primarschulen in England.** Von H. Sienknecht. 1981. 432 S. Br. DM 34,—

18 **Professionalisierung in der dänischen Erwachsenenbildung.** Von N. Vogel. 1981. 547 S. Br. DM 48,—

19 **Unterricht und Erziehung im italienischen Bildungswesen.** Von A. Ernst. 1981. 181 S. Br. DM 26,—

20 **Das deutsch-französische Verhältnis im Spiegel von Kultur und Sprache.** Von B. Trouillet. 1981. 516 S. Br. DM 48,—

21 **Bildungsreform in Spanien 1970—1980.** Von M. Miclescu. 1982. 217 S. Br. DM 24,—

22/1 **Lehrerbildung für multikulturelle Schulen.** Internationale Entwicklung im Vergleich. Von P. Döbrich, Chr. Kodron, J. Lynch und W. Mitter. 1983. Ca. 120 S. Br. Ca. DM 20,—

22/2 **Lehrerbildung für den Unterricht behinderter Kinder.** Eine vergleichende Analyse und Länderstudie. Hg. von P. Döbrich, Chr. Kodron und J. Lynch. 1983. Ca 220 S. Br. Ca. DM 34,—

22/3 **Bibliographie zur Lehrerbildung für multikulturelle Schulen.** Hg. v. P. Döbrich und H. Müller. 1982. 465 S. Br. DM 19,—

23 **Die sozialistische Schule zwischen Lernen und Erziehen.** Eine vergleichende Studie über den Erziehungsauftrag der Schule in der „entwickelten sozialistischen Gesellschaft". Von B. von Kopp. 1983. VIII, 213 S. Br. DM 36,—

24 **Afrikanische Kindheit und koloniales Schulwesen.** Erfahrungen aus Kamerun. Von H. Simon-Hohm. 1983. XII, 349 S. Br. DM 54,—

25 **Kann die Schule Erziehen?** Erfahrungen, Probleme und Tendenzen im europäischen Vergleich. Hg. von W. Mitter. 1983. VIII, 330 S. Br. DM 52,—

26 **Gesamtschulen in Europa — Comprehensive Schools in Europe.** Ergebnisse eines europäischen Kolloquiums. Hg. v. K. Dahmen, D. Breitenbach, W. Mitter, H.-H. Wilhelmi. 1984. XXI, 277 S. Br. DM 45,—

27 **Lehrerbildung und Entprofessionalisierung.** Europäische Ansätze zu einem erweiterten Praxisverständnis. Hg. von R. Süßmuth. 1984. VII, 279 S. Br. DM 45,—

29 **Reform der Lehrerarbeit in Polen.** Charta des Lehrers vom 26. Januar 1982. Hg. von P. Döbrich und M. Pecherski. 1985. VIII, 98 S. Br. DM 18,—

30 **Das kanadische Bildungswesen.** Grundlagen — Tendenzen — Probleme. Von W. Stephan. 1985. VIII, 116 S. Br. DM 24,—

31 **Primarschulen in Australien.** Neusüdwales: Beispiel für eine Verbindung von Schulreform und Schulbau. Von D. Heinsch. 1985. 150 S. Br. DM 26,—

32 **Sekundarschulen in England.** Dokumentation mit einleitendem Kommentar. Von H. Sienknecht. 1985. IX, 293 S. Br. DM 48,—

33 **Die spanische Universität in Geschichte und Gegenwart.** Eine Untersuchung des Autonomieproblems. Von M. Miclescu. 1985. VII, 157 S. Br. DM 29,—

34 **Die Deutsch-Prüfung im französischen Abitur.** Eine Untersuchung zu Form, Inhalt und Kulturbild 1945–1983. Von B. Trouillet. 1985. XII, 182 S. Br. DM 32,—

BÖHLAU VERLAG KÖLN WIEN

1020

STUDIEN UND DOKUMENTATIONEN ZUR DEUTSCHEN BILDUNGSGESCHICHTE

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung – Forschungsstelle für Bildungsgeschichte – Hg. von Christoph Führ und Wolfgang Mitter

Eine Auswahl:

14 **Die preußische Fortbildungsschule.** Eine Studie zum Problem der Hierarchisierung beruflicher Schultypen im 19. Jh. Von K. Harney. 1980. 217 S. Br. DM 32,—

15 **Bildung und Auslese.** Von P. Koppenhöfer. 1980. 514 S. Br. DM 48,—

16 **Zur Theorie und Praxis des Gymnasialunterrichts (1900–1930).** Von B. Schmoldt. 1980. 387 S. Br. DM 42,—

17 **Bewahranstalt — Kleinkinderschule — Kindergarten.** Aspekte nichtfamiliärer Kleinkindererziehung in Deutschland im 19. Jh. Von B. Zwerger. 1980. 343 S. Br. DM 38,—

18 **Schulpädagogen in der 2. Hälfte des 19. Jhs.** Von D. Henk. 1981. 223 S. Br. DM 32,—

19 **Der Nationalsozialistische Lehrerbund.** Von W. Feiten. 1981. 350 S. Br. DM 38,—

20 **Erziehung und Volksbildung in Altwürttemberg.** Von M. Herbert. 1982. 530 S. Br. DM 54,—

21 **Pädagogik und Politik in der preußischen Reformzeit.** Von H. Stübig. 1982. 121 S. Br. DM 24,—

22 **Funktionen der Schule.** Hist.-systemat. Analysen zur Scolarisation. Von T. Ballauff. 2., unv. Aufl. 1984. 516 S. Br. DM 48,—

23 **Das braunschweigische Gymnasium in Staat und Gesellschaft.** Von B. Schönemann. 1983. 250 S. Br. DM 42,—

24 **Universitätsreform in der britischen Zone Deutschlands.** Von D. Phillips. 1984. XI, 202 S. Br. DM 34,—

25 **Das preußische Gymnasium in den Rheinlanden und Westfalen 1814–1848.** Die Modernisierung d. traditionellen Gelehrtenschulen durch die preußische Unterrichtsverwaltung. Von H.-J. Apel. 1984. XI, 341 S. Br. DM 54,—

26 **Die Neuordnungen der preußischen Volksschullehrerbildung in der Weimarer Republik.** Zur Entstehung und gesellschaftlichen Bedeutung der pädagogischen Akademien. Von R. Weber. 1984. XI, 471 S. Br. DM 72,—

27 **Struktur und Politik des bayerischen Philologenverbandes 1949–1982.** Von G. Kral. 1985. XI, 469 S. Br. DM 74,—

28 **Zur deutschen Bildungsgeschichte 1918–1945.** Von H.-E. Tenorth. 1985. IX, 272 S. Br. DM 44,—

29 **Das betriebliche Ausbildungswesen in der Zeit der industriellen Umgestaltung Deutschlands.** Von K.-J. Rinneberg. 1985. XVI, 481 S. Br. DM 76,—

30 **Schulwirklichkeit in Rheinpreußen.** Neue Dokumente zur Modernisierung des Bildungswesens in der 1. Hälfte des 19. Jahrhunderts. Hg. von H.-J. Apel/M. Klöcker. 769 S. Br. DM 116,—

BÖHLAU VERLAG KÖLN WIEN

10 91

VERLAG BÖHLAU WIEN · KÖLN · GRAZ

LUDWIG-BOLTZMANN-INSTITUT FÜR HISTORISCHE SOZIALWISSENSCHAFT
MATERIALIEN ZUR HISTORISCHEN SOZIALWISSENSCHAFT
Herausgegeben von Gerhard Botz

Bisher erschienen:

Band 1:
Manfred Thaller
Numerische Datenverarbeitung für Historiker
Eine praxisorientierte Einführung in die quantitative Arbeitsmethode und in SPSS.
1982. 14,5 × 21 cm. XII, 166 Seiten. Broschiert. ISBN 3-205-07074-7.

Band 2:
Gerhard Botz, Josef Weidenholzer (Hrsg.)
Mündliche Geschichte und Arbeiterbewegung
Eine Einführung in Arbeitsweisen und Themenbereiche der Geschichte „geschichtsloser" Sozialgruppen. Unter Mitarbeit von Ferdinand Karlhofer.
1984. 15 × 21 cm. XXI, 438 Seiten, Tabellen und Graphiken im Text. Broschiert. ISBN 3-205-07075-5.

Band 3:
Ferdinand Karlhofer
„Wilde" Streiks in Österreich
Entstehungs- und Verlaufsbedingungen industrieller Konflikte in den Siebzigerjahren. Mit einem Vorwort von Anton Pelinka.
1983. 14,5 × 21 cm. 158 Seiten, zahlr. Tabellen im Text. Broschiert. ISBN 3-205-07076-3.

Band 4:
Christian Fleck
Koralmpartisanen
Über abweichende Karrieren politisch motivierter Widerstandskämpfer.
1986. 14,5 × 21 cm. 328 Seiten. Broschiert. ISBN 3-205-07078-X.

A-1014 Wien, Dr. Karl Lueger-Ring 12, Tel. (0222) 63 87 35-0*

1022

Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung

3. Jahrgang 1986 Heft 2

BEST COPY AVAILABLE

Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung

Im Auftrag des Forschungskollegiums des
Deutschen Instituts für Internationale
Pädagogische Forschung

herausgegeben
von

Hermann Avenarius, Hansgeorg Bartenwerfer,
Theodor Hanf, Bernhard Kraak, Wolfgang Mitter,
Hasso v. Recum, Rolf Vente

3. Jahrgang 1986 Heft 2

BÖHLAU VERLAG KÖLN WIEN

1024

Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung

Im Auftrag des Forschungskollegiums des
Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung
herausgegeben von

Prof. Dr. Hermann Avenarius, Prof. Dr. Hansgeorg Bartenwerfer,
Prof. Dr. Theodor Hanf, Prof. Dr. Bernhard Kraak,
Prof. Dr. Wolfgang Mitter, Prof. Dr. Hasso v. Recum,
Prof. Dr. Rolf Vente

Geschäftsführender Herausgeber:	Prof. Dr. Hasso v. Recum
Redaktion:	Dr. Rosemarie Klaus-Roeder
Anschrift von Herausgebern und Redaktion:	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung Schloßstraße 29-31, Postfach 90 02 80 D-6000 Frankfurt a.M. 90

Der Jahrgang umfaßt 2 Hefte (insgesamt ca. 320 Seiten).
Manuskripte und **Rezensionsexemplare** bitten wir, an die Redaktion zu richten.
Manuskripte sind, möglichst nach Anfrage, in satzfertigem Zustand, einseitig beschrieben zu übersenden. Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Haftung übernommen. Die Verfasser tragen für ihre Beiträge die Verantwortung. Eine Verpflichtung zur Aufnahme von Entgegnungen besteht nicht. – Die Auswahl der Arbeiten zur Rezension behält sich die Redaktion vor. Rücksendung unverlangt zugesandter Rezensionsexemplare kann nicht vorgenommen werden.
Autorenkorrekturen gehen, soweit sie mehr als 10% der Satzkosten eines Beitrags ausmachen, zu Lasten des Verfassers.
Sonderdrucke: Jeder Verfasser erhält kostenlos 20 Sonderdrucke seines Beitrags, weitere (höchstens 30) liefert der Verlag zum Preis von DM 0,15 je Seite. Sie sind vor Drucklegung zu bestellen.
Werbeanzeigen und Beilagen besorgt der Verlag (Niehler Straße 272-274, D-5000 Köln 60).
Die in dieser Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Übersetzung, Nachdruck – auch von Abbildungen –, Vervielfältigung auf photomechanischem oder ähnlichem Wege oder im Magnettonverfahren, Vortrag, Funk- und Fernsehsendung sowie Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen – auch auszugsweise – bleiben vorbehalten. Werden von einzelnen Beiträgen oder Teilen von ihnen einzelne Vervielfältigungsstücke im Rahmen des § 54 UrhG hergestellt und dienen diese gewerblichen Zwecken, ist die dafür nach Maßgabe des Gesamtvertrages zwischen der Inkassostelle für urheberrechtliche Vervielfältigungsgebühren GmbH, D-6000 Frankfurt a.M., Großer Hirschgraben 17-21, und dem Bundesverband der Deutschen Industrie e.V., D-5000 Köln, Habsburgerring 2-12, vom 15.7.1970 zu zahlende Vergütung an die Inkassostelle zu entrichten. Die Vervielfältigungen sind mit einem Vermerk über die Quelle und den Vervielfältiger zu versehen. Erfolgt die Entrichtung der Gebühren durch Wertmarken der Inkassostelle, so ist für jedes vervielfältigte Blatt eine Marke im Werte von DM 0,40 (bzw. DM 0,15) zu verwenden.

© Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung,
Schloßstraße 29-31, Postfach 90 02 80, D-6000 Frankfurt am Main 90
Satz und Druck: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

ISSN-0930-9381

1025

Hinweis

Beginnend mit Heft 1, 1986 erscheint die "Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung" unter dem geänderten Titel "Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung". Damit soll zum Ausdruck gebracht werden, daß die Zeitschrift ihre internationale und interkulturelle Zielsetzung künftig noch verstärken möchte, insbesondere durch die vermehrte Publikation von Beiträgen ausländischer Autoren. Seit geraumer Zeit läßt sich die erfreuliche Tendenz beobachten, den internationalen wissenschaftlichen Diskurs und Austausch auf dem Gebiet der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Forschung zu intensivieren. Die Zeitschrift möchte dazu beitragen, diese Entwicklung weiter zu fördern. Am internationalen wissenschaftlichen Dialog sind die Herausgeber der Zeitschrift mit wesentlichen Teilen ihrer Arbeit beteiligt. Auch darauf soll mit der Titeländerung hingewiesen werden.

Hasso von Recum
Geschäftsführender Herausgeber

1026

INHALT

I. BEITRÄGE

Henry M. Levin, Gene V. Glass, Gail R. Meister: 155
Different Approaches to Improving Performance at School: a Cost-Effectiveness Comparison

Ross Harrold und Dieter Sadowski: 177
Bildungspolitik im föderativen Staat
– Australische Erfahrungen

Klaus Hüfner und Hans-Wolf Rissom: 193
UNESCO, die Bundesrepublik Deutschland und die internationale Erziehung

Jakob Horn und Walter Mertineit: 217
UNESCO und die internationale Arbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV)
– Eine Zwischenbilanz –

Gudrun-Anne Eckerle: 225
Kriterien der Anwendbarkeit von Forschungsergebnissen

Wilfried Ferchhoff: 239
Zur Lage der qualitativen Sozialforschung in den achtziger Jahren

Bernd Dewe: 283
Sozialwissenschaftliche Erkenntnisse und gesellschaftliche Praxis
– Transformations- und Anwendungsprobleme der Sozialwissenschaften –

Willi Maslankowski: 321
Das duale System oder welches sonst?

1027

Bildung durch Wissenschaft?
– Gedankengänge auf der Jahresversammlung der Westdeutschen Rektorenkonferenz (WRK) in Heidelberg – 337

II. REZENSIONEN 343-365

Hans Heckel, Hermann Avenarius:
Schulrechtskunde.
(Christoph Führ)

U. Petermann:
Training mit sozial unsicheren Kindern.
(Hans-Jörg Walter)

Hermann Röhrs (Hrsg):
Die Schulen der Reformpädagogik heute.
(Werner Keil)

Kurt Hahn:
Erziehung und die Krise der Demokratie.
Herausgegeben von Michael Knoll.
(Christoph Führ)

Jürgen W. Goebel, Martin Hackemann, Jürgen Scheller:
Rechtsfragen des Elektronischen Publizierens.
(Ursula Fehnemann)

Hubert L. Dreyfus:
Die Grenzen künstlicher Intelligenz – Was Computer nicht können.
(Hermann Zayer)

Walter Volpert:
Zauberlehrlinge – Die gefährliche Liebe zum Computer
(Hermann Zayer)

10286

Deutschland. Porträt einer Nation.
Band 1: Geschichte.
Band 2: Gesellschaft, Staat, Recht.
Band 3: Wirtschaft.
Band 4: Kunst und Kultur.
Band 5: Bildung, Wissenschaft, Technik.
(Christoph Führ)

Wolfgang Zorn:
Bayerns Geschichte im 20. Jahrhundert.
(Christoph Führ)

Hartmut Boockmann:
Die Stadt im späten Mittelalter.
(Christoph Führ)

Wolfgang Ruppert:
Die Arbeiter.
(Christoph Führ)

Ulrich Engelhardt:
Bildungsbürgertum.
(Christoph Führ)

III. ANKÜNDIGUNGEN UND HINWEISE 367

ANSCHRIFTEN DER AUTOREN 377

108801

I. BEITRÄGE

Henry M. Levin, Gene V. Glass, Gail R. Meister

Different Approaches to Improving Performance at School: a Cost-Effectiveness Comparison

Zusammenfassung:

Als Entscheidungshilfe bei der Wahl geeigneter Maßnahmen zur Verbesserung der Mathematik- und Leseleistungen von Grundschülern werden vier verschiedene Interventionen in einer Kosten-Wirksamkeits-Analyse einem Vergleich unterzogen: Senkung der Klassenfrequenz, Verlängerung des Schulalltags, computerunterstützter Unterricht und der Einsatz von Gleichaltrigen und Erwachsenen als Tutoren. Auf der Basis vorliegender meta-analytischer Befunde wird jede Interventionsalternative evaluiert und hinsichtlich ihrer Kosten und Wirksamkeit miteinander verglichen. Die Rangordnung der Interventionen nach dem Kosten-Wirksamkeits-Verhältnis wird diskutiert und die Implikationen dargelegt. Es zeigt sich, daß der Einsatz von Tutoren das günstigste Kosten-Wirksamkeits-Verhältnis aufweist, während Senkung der Klassenfrequenz und Verlängerung des Schulalltags am schlechtesten abschneiden. Computerunterstützter Unterricht liegt zwischen diesen beiden Extremen.

Summary:

In order to assist decisionmakers in considering different approaches to improving mathematics and reading performance of elementary school children, four different educational interventions are subjected to a comparative cost-effectiveness analysis. The four interventions include: reducing class size, increasing the length of the school day, computer-assisted instruction, and peer and adult tutoring. Using the tools of meta-analysis and cost effectiveness, each intervention is evaluated and compared according to its cost-effectiveness in improving reading and mathematics scores. A discussion of the cost-effectiveness ranking of the interventions and implications is provided. In general, tutoring approaches are found to be the most cost-effective, while reducing class size and increasing the length of the school day are found to be the least cost-effective. Computer-assisted instruction ranks between these two extremes.

1030

I. Introduction

The purpose of this report is to provide a cost-effectiveness evaluation of four prominent educational interventions for improving reading and mathematics proficiencies: reducing class size, using computer-assisted instruction, increasing the instructional time devoted to mathematics and reading, and employing cross-age tutoring. Each of these approaches represents an intervention that schools might consider for raising students' mathematics and reading achievement.

Ideally, an experiment would be conducted in which students were randomly assigned to each of the four interventions in order to ascertain how their proficiencies in mathematics and reading improved. However, no such experimental data are available. An experiment of this kind would require massive coordination, resources, and time. Further, there are significant obstacles to creating a "clean" experiment and to generalizing from its results. A more feasible approach is to pool the large number of existing studies on each intervention into a synthesis of findings. In this way, we can estimate the effects of each intervention and integrate them with costs estimated by a uniform cost methodology. That is the approach taken in this study.

Meta-analysis is one means of synthesizing the findings of many studies on a topic (*Glass* 1976, 1978; *Smith* and *Glass* 1977, 1980; *Glass, McGaw*, and *Smith* 1981). As Glass, McGaw, and Smith (1981) define it: "The essential character of meta-analysis is that it is the statistical analysis of the summary findings of many empirical studies" (p. 21). On experimental questions, it seeks to determine the effect of a specific treatment, influence or intervention from a large variety of individual studies on a particular subject.

In order to obtain cost-effectiveness results, it is necessary to combine effectiveness measures with data on the costs of alternative interventions. Only recently have cost analyses begun to enter the evaluation literature systematically. Often, even when cost information is provided, it is unclear how the data were derived. In this study we will draw upon the "ingredients" method to determine the costs of each intervention (*Levin* 1975, 1983). This method makes explicit the ingredients and prices included in cost estimates. Data on effectiveness and costs will be combined to compare the cost-effectiveness of the four instructional interventions: cross-age tutoring, computer-assisted instruction, reducing class size and increasing time in learning.

The next section of the report will describe the general nature of the interventions that are under consideration, characteristics of the specific models, and the manner in which they were chosen. This will be

1031

followed by sections on the assessment of effectiveness, estimation of costs, and the construction and evaluation of cost-effectiveness ratios.

II. Instructional interventions

Several criteria were used to choose the set of alternative instructional interventions that might be considered for the cost-effectiveness analysis. (1) The interventions had to be designed to improve mathematics and/or reading; (2) they had to be supplemental in nature; (3) they had to be readily replicable; and, (4) sufficient statistical evidence for an acceptable evaluation had to be available. Each of the criteria will be explained below.

Cost-effectiveness comparisons can only be made among alternatives that have similar types of outcomes (*Levin* 1983, Chap. 1). Improvement in mathematics and reading scores was chosen as the outcome because of the prominence of these basic subjects on the educational reform agenda and among schools' priorities generally. An overriding concern of our study was the potential applicability of the results. In this respect, it is easier to achieve incremental change in school programs than fundamental restructuring. Accordingly, we chose to consider only interventions that would supplement existing school offerings.

The four interventions that were chosen include: cross-age tutoring, computer-assisted instruction (CAI), reduction in class size, and increases in daily instructional time. A meta-analysis was carried out for each of the general interventions in order to estimate the range of effect sizes on mathematics and reading achievement. In order to do a cost analysis, the exact ingredients needed for a particular application of an intervention must be specified. Accordingly, with the exception of the reduction in class size, a specific study was chosen that was representative of each intervention's general approach and was typical of its effect size. Both the effect sizes used in this analysis and the costs are derived from these studies.

Criteria for choosing a representative study included: an approach that was representative of the class of interventions; an effect size that was representative of the typical effect found in a meta-analysis of many studies of the intervention; a clear description of the intervention and its ingredients; the availability of a careful and reliable evaluation; and the promise of replicability. With the exception of reducing class size, these choices enabled us to obtain a more precise

1032

picture of costs and other conditions conducive to replication than would have a generalized version of an intervention based upon a meta-analysis alone. With respect to the reduction in class-size, the nature of the intervention and its cost are so straightforward that we were able to draw on the meta-analysis results without singling out a representative study. A description of each of the interventions, as well as the specific study that was used for more precise cost and effectiveness analysis, follows.

1. Cross-age tutoring

Cross-age tutoring has a long informal history in American education. In one-room schools, older students routinely helped teach younger students. The benefits of such an arrangement have been commented on at least since the 19th century. For example, Ehly and Larsen cite John Comenius (published 1849) and Andrew Bell (1832) who both noted that the one who teaches also learns. More contemporary studies confirm this view. A compendium of reported benefits of successful peer tutoring efforts includes achievement gains, increases in self-esteem and enhancement of academic motivation, often for tutors and tutees (*Ehly* and *Larsen*, pp. 12-17 and pp. 21-23). (Some of these reports are based more upon anecdotal evidence than on findings from rigorously disciplined studies, however.) Researchers hypothesize that peer tutoring programs work in part because the tutees are motivated to model the tutors' behavior, and because tutees feel more relaxed with a child tutor, and are therefore better able to concentrate (*Ehly* and *Larsen*, p 21).

The need for tutoring often arises because individual students may not be well-served by group instructional methods. Peer tutoring (or any one-to-one tutoring arrangement) in essence assigns an individual surrogate teacher to the tutee. The policy importance of tutoring turns on the fact that when a child or paraprofessional, instead of a certificated teacher, fulfills this role, the individualized instruction costs less. Perhaps even more important, the tutor is expected to benefit from the experience along with the tutee.

Assuming older children will tutor younger ones, a peer tutoring program implies the need to select tutors and tutees, coordinate activities between at least two classrooms, and provide adequate training and supervision for the student pairs. The tutoring intervention we have selected utilizes all these elements. The peer tutoring component is one in which younger children were tutored by older children, whom adults trained and supervised. A tutoring program by adult

1038

paraprofessionals paralleles this peer tutoring, and provides help mainly for upper-grade children.

The cross-age tutoring intervention used in this study is based upon the Cross-Age Structured Tutoring Program for Reading and Mathematics in the Boise (Idaho) Schools (The Independent School District of Boise, no date (a) and (b) and 1983). For a school of about 300 to 400 students, an adult tutor manager in reading, an adult tutor manager in math, and an adult tutor in reading and one in mathematics – who are all paraprofessionals – along with upper grade student tutors, provide tutoring for second and third grade children needing help in reading and mathematics. The adult tutors and tutor managers are trained and supervised by a Tutoring Program Specialist, a central office administrator, whose responsibility covers 14 schools. The student tutors at each site are trained and supervised by the tutor managers in each subject. Typically, a tutor manager oversees 30 tutoring pairs, and an adult tutor works regularly with twelve or thirteen individual tutees. Tutoring sessions with both adult tutors and student tutors last approximately 20 minutes a day.

All the tutoring pairs (adults and stuents) use a commercially-available curriculum, which includes a manual for each adult in each subject (as well as an audiotape in reading). Student tutors are trained with a locally-produced manual. As part of their work with tutees, they distribute locally-purchased awards and certificates. Both student tutors and adult tutors find otherwise unused space around the school for the tutoring sessions, such as an available classroom, hallways, a cafeteria, or a small office. Thus, one school in the range we are considering hosts sixty student tutors and their sixty tutees, as well as 26 other tutees who work with the adult tutors, for a total of 146 children participating in the tutoring program.

The effects of the Boise tutoring program, then, are principally those of the peer tutoring component for students in grades 2 and 3, and the adult tutoring component for students in grades 4, 5 and 6. Pupils in the lower grades are not tutored exclusively by students, however. When a younger child cannot work with a student tutor, that child may be assigned to the tutor manager (or to the adult tutor). Or, when a student tutor is absent, an adult tutor might substitute in the peer tutoring component. The division of lower-grade students being tutored by peers, and upper-grade students by adults holds true on the whole, and tutor managers do devote the majority (from 85% to 90%) of their time to coordinating the peer tutoring.

1084

2. Computer-assisted instruction

Although computer-assisted instruction (CAI) has been available for at least two decades, the drastic decline in the costs of computer hardware and the sharp increase in capability of microcomputers have engendered large growth in the use of computers for instruction. The growth of CAI is also due to the ubiquity of computers in the workplace, and the explicit call of national educational reports for greater use of computers in instruction and more widespread "computer literacy" among students. Typical applications of CAI include drill and practice (exercises to reinforce conventional classroom instruction) and the teaching of specific subjects such as computer programming, languages, design, and technical topics (Center for Social Organization of Schools 1983).

Use of computers in instruction is growing very rapidly, but relatively few evaluations of the effects of CAI over a full academic year or longer exist. And those evaluations of the effects of CAI on mathematics and reading achievement are generally limited to drill and practice. The CAI model whose costs and effects are evaluated in this study stays within the limits of a specific drill and practice approach as set out by one of the pioneers in the field, the Computer Curriculum Corporation (CCC). The advantages of selecting this particular approach are that it is one of the most important applications of CAI; it has the longest history of CAI use; and it has been the subject of one of the best instructional evaluations of a long-term (four year) intervention.

The specific CAI approach that we have used to construct cost-effectiveness data was sponsored by the Educational Testing Service and Los Angeles Unified School District (ETS/LAUSD) in 1976-80 with funding from the National Institute of Education (Ragosta, Holland, and Jamison 1982). Elementary students were provided with ten-minute daily sessions of drill and practice in mathematics, reading, and language arts. Some students had more than one daily session, and the combinations of subjects to which students were assigned differed so that a child studying reading and language arts by computer could serve as a control for assessing the benefits of mathematics instruction by another child studying reading, language arts and mathematics. Since the experiment ran for four years, it was also possible to make comparisons among students with up to four years of CAI and with different combinations of subjects as well as between students who received CAI and those who did not.

The approach evaluated in the ETS/LAUSD study requires a separate classroom with 32 terminals that are connected to a minicompu-

1035 80

ter. (A similar type of delivery system can be constructed using personal or microcomputers that are arranged in a network with a hard-disk storage device.) The minicomputer holds all computer curricula for all elementary grades and curriculum areas as well as student records on the number of sessions that students have taken and their progress.

Students sign in at their terminals and begin the session where they left off in the previous session. A problem is displayed, typically in a multiple-choice or a "fill in the blank" format. For instance, a student might be given a problem in arithmetic operations such as vertical addition or subtraction and asked to type in the answer. Or the student might be asked to fill in the correct form of a verb in a sentence. The computer program indicates on the display screen whether the answer is correct or incorrect. In either case, a new problem appears on the display. When a student achieves proficiency on a particular part of the curriculum – as evidenced by a high proportion of correct answers – the system provides either problems of the same type at a higher level of difficulty or a new type of problem. The curriculum is not designed to introduce new curricular material as much as it is to provide an opportunity to apply concepts that have already been taught.

3. Reducing class size

One of the oldest methods of improving educational outcomes is to reduce class size. The reduction of class size is not an intervention that is designed to increase achievement directly. Rather, it is expected to influence what goes on in the classroom, how teachers interact with students, and what the students themselves do or are allowed to do. It is especially favored by teachers and parents who feel that smaller classes will mean more individual attention for pupils. The differences in classroom processes resulting from reduced class size, in turn, influence outcomes like student achievement, student attitudes, and teacher morale. In this indirect fashion then, a class size reduction opens the way for improving classroom processes and, hence, achievement. *Glass* and *Smith* (1979) attempted to integrate the extensive literature on the relation between class size and achievement, and their results are used as the basis for calculating the effect sizes in this study. Cost-effectiveness comparisons will be made for reducing class size successively from 35 to 30 students, 30 to 25, 25 to 20, and 35 to 20.

1036

4. Increasing instructional time

Although the reduction of class size has been the most prominent traditional intervention for improving schooling in the past, increasing instructional time has become more recently the rallying point for educational reform. National reports argue for increases in the amount of time devoted to instruction by lengthening the school day and school year, assigning more homework, and using existing time more effectively (*National Commission on Excellence in Education* 1983; p. 29; *Task Force on Education for Economic Growth* 1983; p. 38).

The evidence behind these policies derives from comparisons of time in instruction between U.S. schools and those of other industrialized nations as well as studies of the effects of time in learning on achievement. The typical U.S. school day lasts 5-6 hours, while a 7 hour day is common in other industrialized countries such as Japan. Further, while a 180-day school year is the norm in the U.S., 220- to 240-day sessions are found in other nations. Empirical studies suggest that more instructional time as well as greater amounts of "time-on-task" or "engaged learning" will improve educational achievement (*Karweit* 1983).

The data that are used here to measure the effectiveness of increased learning time derive from the Beginning Teacher Evaluation Study (BTES), which is the most important data source on the subject (*Fischer* et al. 1980; *Denham* and *Lieberman* 1980). The BTES research team carefully observed selected students in a number of second and fifth grade classrooms in 1976-1977 at the same time that teachers in those classrooms kept detailed logs of instructional content in mathematics and reading and time spent on those activities for an 85-day period. Student achievement was assessed by tests geared to the specific content taught.

More time alone does not necessarily translate directly into more learning time and higher achievement. Extraneous factors, such as clerical tasks, attention to group processes, and interruptions for discipline and field trips, all claim some available time. Additional factors, such as fatigue, might also undermine the effectiveness of some of the additional time. Equally important, theoretical models of learning suggest that classroom instructional processes and environment, student aptitudes and behavior all contribute to students' classroom learning. This learning is inferred from student behavior, which may be on- or off-task, engaged or unengaged in learning. The idea behind informed recommendations for better use or extension of school time is that the more time allocated to instruction and the

1037

more student engagement during that time, the more learning will take place.

Thus, the variable of interest to policymakers should emerge as engaged time or time-on-task. Engaged time may be increased by restructuring learning activities, reducing distractions and interruptions, or by increasing the total amount of time available for instruction; but it is important to reiterate that clock time is not equivalent to learning time. The BTES stressed the importance of Academic Learning Time. In adapting the BTES findings to a time intervention for second and fifth grade reading and mathematics, we therefore assumed that only a portion of available time will be actual academic learning time. We estimate that to lengthen the school year of 180 days by one hour a day will add only 150 hours to instruction, instead of 180 hours.

III. Effects of interventions

In this section we will present the estimated effects of the four interventions. Details on the meta-analysis of effects for each intervention are reported separatly in *Glass* (1984), so we will provide only the basic method and overall results here. For each of the interventions, we searched the literatur to locate pertinent studies. Each of the studies was scrutinized to determine that it met the minimal conditions for inclusion outlined above, such as having a reasonable evaluation design and outcome measures that could be placed in a standardized or common metric.

Effects of the interventions were converted into standard scores or effect sizes in terms of standard deviation units. For experimental studies this was generally estimated as the average test score difference between treatment and control groups divided by the standard deviation of the control group (*Glass, McGraw* and *Smith* 1981). In the case of quasi-experimental research (research in which statistical controls were used to adjust for differences among subjects), the effect size was derived by dividing the increase in test scores associated with the regression coefficient for the intervention by the standard deviation of test scores in the sample. Thus, the effectiveness of an intervention was viewed as the increase in test scores associated with the intervention in standard deviation units.

The general strategy was to array the different studies relating to each intervention to ascertain the range of results and to explore explanations for differences in results such as differences in testing format, grade level, student population, or variations of the interven-

1038

Table 1: Effect Sizes per Year of Instruction for Four Educational Interventions

Intervention		Mathematics						Reading					
			Grade						Grade				
		Mean	2	3	4	5	6	Mean	2	3	4	5	6
CROSS-AGE TUTORING (Boise Model)	Combined Peer and Adult Program	.79[c]	1.02	.91	.79	.68	.55	.42[c]	.50	.46	.42	.39	.35
	Peer Component	.97[a]	1.02	.91				.48[a]	.50	.46			
	Adult Component	.67[b]			.79	.68	.55	.38[b]			.42	.39	.35
COMPUTER ASSISTED INSTRUCTION (10 Minutes Daily Session on Minicomputer)	Overall	.12[c]	.13[a]			.12[b]		.23[c]	.23[a]			.23[b]	
	Computation	.25[a]				.25[b]		Vocabulary	.25[a]			.25[b]	
	Concepts	.00[a]				.00[b]		Comprehension	.20[a]			.20[b]	
	Application	.10[a]				.10[a]							
REDUCING CLASS SIZE	From To												
	35 30	.06						.03					
	30 25	.07						.04					
	25 20	.09						.05					
	35 20	.22						.11					
INCREASING INSTRUCTIONAL TIME (Additional 30 Minutes a Day for Each Subject)		.03	02			.04		.07	.08			.07	

[a] average for grades 2 and 3; [b] average for grades 4, 5 and 6;
[c] average for grades 2 through 6.

1039

tion. Once a range was established, a specific study was chosen towards the middle of the range that also met the criteria of replicability and adequate detail on the nature of the intervention and its resource ingredients. Many studies lacked details about the intervention, so they did not meet these criteria. Further, we scrutinized the evaluations on which our effectiveness results were based to ensure that they met reasonable standards. In the case of class size reductions, it was not necessary to single out a particular study for establishing replicability and resource requirements.

A summary of the effects of each intervention on mathematics and reading achievement is presented in Table One. All effects are based upon the assumption of a full school year of intervention. For a detailed treatment of the derivation of effect sizes for the four interventions, see *Glass* (1984).

1. Effects of cross-age tutoring

The cross-age tutoring approach used in Boise, Idaho, consists of children in the upper elementary grades tutoring students in grades 2 and 3 and adults tutoring students in grades 4, 5 and 6. Other adults were responsible for training student tutors and for overall coordination of the tutoring program. Comparable achievement gains were found for both tutors and tutees for the student tutoring. Table One separates the breakdown by peer and adult components as well as by an overall summary of the combined program.

Overall tutoring effects were substantial, with average effect sizes of .97 and .48 for mathematics and reading, respectively, in the peer component and .67 and .38 for mathematics and reading in the adult tutoring component. Average effect sizes in the combined peer and adult program were .79 for mathematics and .42 for reading. Although the effect sizes are lower at each successive grade level, it is not possible to ascertain if this is intrinsic to the tutoring intervention, if the adult tutoring approach used in the upper grades is less effective than the peer approach used in the earlier ones, or if the difference is due to a measurement artifact.

2. Effects of computer-assisted instruction

The drill and practice approach of the Computer Curriculum Corporation is the most-widely used CAI intervention of its type. Effect sizes are based upon reanalysis of the results of the four-year experi-

1040

ment carried out by the Educational Testing Service in the Los Angeles Unified School District from 1976-80. Effect sizes are associated with each ten minute daily session in a subject. Table One reports both estimated mean effect sizes as well as results for grades 2 and 5. The mean effect size is .12 for mathematics and .23 for reading. The mean score in each area is based upon an equal weighting of the three mathematics sub-tests and two reading sub-tests. The largest effect size in mathematics is for computation, with a smaller effect for application and virtualy no effect for concepts. The two sub-scores (vocabulary and comprehension) for the reading effect are in much closer agreement.

3. Effects of reducing class size

The effect of reducing class size is based upon a refinement of the results of a meta-analysis of 77 studies (*Glass* and *Smith* 1979). After evaluating the different studies and exploring unique effects of a variety of mediating factors in those studies, it was found that the relation between class size differences and learning effectiveness can be estimated by the following relation:

$$\hat{\Delta}_{S\text{-}L} = \hat{\beta} \log_e (L/S)$$

where $\hat{\Delta}_{S\text{-}L}$ is the estimated effect size for achievement in changing from a large class size of pupils to a small class size of S pupils, and $\hat{\beta}$ is a constant determined by fitting the model to the data by least squares. The value of $\hat{\beta}$ is about .40 for mathematics and .20 for reading. On this basis, the effect sizes for reducing class size in Table One were estimated for sequential reductions of 5 students from a class size of 35 until a class size of 20 was reached. An estimate was also made for reducing class size directly from 35 to 20. The typical effect sizes associated with a class size reduction of 5 students is about .07 in mathematics and about half that in reading. For a reduction in class size from 35 to 20, the expected increase in effect size is about .22 standard deviation units for mathematics and .11 for reading.

4. Increasing instructional time effects

The estimate of effectiveness for increasing instructional time was based on adding one hour to the elementary school day, divided

1041

equally between mathematics and reading. Although this would add 180 hours a year – 90 for mathematics and 90 for reading – we also assume that only about 80 percent of the time would actually be used for instruction. Results were taken from the Beginning Teacher Evaluation Study (BTES) which carried out a detailed analysis of classroom time over a 56-day period. For example, extrapolating to a 180-day year, we estimated that about 186.5 hours and 232.6 hours were devoted to reading at grades 2 and 5 respectively in the BTES classrooms. The corresponding hours of mathematics instruction were 102 hours at grade 2 and 133 hours at grade 5. An additional 75 hours of instruction a year in each subject would therefore increase the amount of time devoted to reading by about 40 percent at grade 2 and 32 percent at grade 5, and would increase learning time in mathematics by about 74 percent in grade 2 and 56 percent at grade 5. These represent substantial increases in instruction.

The effect sizes for increasing instructional time are estimates from the BTES data. It is important to mention that the fifth grade mathematics result for the BTES data was suspect in that it was highly inconsistent with the other results and seemed to be due to an anomalously large effect for a single sub-test, fractions. Accordingly, the result was adjusted to provide a result that was more nearly consistent with the other sub-tests, scores and other studies in the literature (*Glass* 1984). Effect sizes were relatively small, with a mean estimated effect of only .03 for mathematics and .07 for reading.

Table One shows only the effect sizes, a measure of effectiveness, for each intervention. Before considering a ranking of the interventions for possible implementation, we also need to know their costs. The next section presents the cost of each of the interventions.

IV. Costs of interventions

The goal of the cost portion of the analysis was to ascertain the costs for replicating each intervention so that comparisons across interventions could be made. Replication refers to the ability to undertake the same intervention with similar effects at a different site. Accordingly, the replication costs include only those required to reproduce the intervention in new settings but not the costs associated with initial development activities or evaluations that created and assessed the intervention.

The procedure for estimating the cost of an intervention is based upon a three-stage approach (*Levin* 1983). First, the ingredients for replicating a program are specified in sufficient detail. Second, an

1042.03

annual value or annual cost is placed upon each ingredient. The summation of these costs provides an estimated total annual cost for each intervention. Finally, a cost per student is derived by dividing the total annual cost figure by the number of students served.

It is important to emphasize that all of the four interventions represent instructional supplements rather than replacements of basic instructional services. Accordingly, the costing strategy addresses only the additional resources or ingredients required to replicate these supplemental interventions. For each intervention we identified the ingredients by consulting documents and, where necessary, expert practitioners, to obtain descriptions of the interventions at an appropriate level of detail to permit cost estimates of the resources required. These were classified according to numbers and types of personnel, facilities and equipment, materials, and other required ingredients.

By using cost data for the same year, it is possible to obtain a uniform basis for comparisons. Even though costs have risen since 1980, this is unlikely to affect the *relative* cost patterns with the exception of costs for computer hardware (which have been updated to 1984 costs in this study). In order to obtain a cost per student, the total cost of each intervention was devided by the number of students. All costs were estimated on the basis of national averages for 1980 with the exception of computer hardware.

Moreover, certain costs in our estimates were annualized, i.e., converted into a cost per year (*Levin*; pp. 67-71). Personnel costs are normally incurred and calculated on an annual basis, so they do not need to be annualized. In contrast, the use of facilities or equipment typically includes ingredients that have a life considerably longer than a year. To ascertain the costs of such ingredients that should be charged to programs for each year of use, a formula was used that takes account of depreciation and interest costs. Essentially, this approach considers the replacement cost, lifetime, and appropriate interest rate as bases for calculating an annualized cost estimate. The cost of each ingredient and the overall or total cost assigned to each intervention thus represent a cost for one year of operation.

All cost estimates used here are based upon the concept of "opportunity costs" or the value of the resources in their best alternative use, regardless of who paid for them (*Levin* 1983; pp. 48-50). Thus, the complete costs of personnel and facilities are accounted for, even if some of the personnel were volunteers and facilities were provided "free" or without charge by other units of government. That is, for purposes of comparability, we ascertained that full cost of each intervention.

The total costs of the complete *tutoring program* (peer and adult components combined) were estimated at $ 41,433 for the 150 tutees or a cost per student of about $ 276. The peer approach showed a cost of $ 212 per student participant (which included tutors and tutees), and the adult tutoring approach showed a cost of about $ 827 per student.

The substantial difference in costs was primarily due to two factors. First, the peer tutoring component provides achievement gains for both tutors and tutees and both are counted as student participants, while the adult tutoring component provides achievement gains only for the tutees so that costs are divided by the smaller number of students affected by adult tutoring. Accordingly, the costs are distributed over twice as many students for the peer component. Second, the peer tutoring model assumes no cost for the time of elementary students in terms of market opportunities or lost learning. Tutoring activities do not compete with other mathematics and reading opportunities. In contrast, the time of adult tutors is costly, and each adult can tutor only a limited number of students. Thus, the personnel cost for the adult model is higher and it is distributed over fewer student participants, resulting in a much higher cost per student for the adult component by itself.

1. Costs of computer-assisted instruction

The total cost per school for a fully-equipped computer laboratory, personnel, and other requirements (based on 736 sessions per day for one year) are about $ 87,000 a year for an annual cost per student per 10 minute daily session, of about $ 119 at 1980 prices. Hardware costs represent only about 25 percent of the total estimated costs of our CAI intervention. That is, three quarters of the cost for delivering, the CAI services are not associated with the hardware, so even drastic declines in hardware costs would not reduce the overall cost per student by very much.

Since 1978, many schools have acquired microcomputers. Accordingly, we decided to ascertain the hardware costs of a microcomputer approach to compare with the minicomputer approach used in this evaluation. This comparison is especially relevant because it has been asserted that a shift in technology over time from a centralized system based on a minicomputer to a decentralized one based on microcomputers has resulted in a cost reduction of two-thirds (*Pogrow* 1983, pp. 80-81). Although the software used in the CAI inter-

1044:0

vention is not presently available for microcomputers, we thought it would still be useful to compare the costs of hardware required to deliver similar instruction with a networked system of microcomputers.

It is our judgment that when all ingredients and their costs are taken into account, a microcomputer instructional system as presently available that could deliver the CAI instruction we evaluated would be more costly than the minicomputer approach that was acutally used.

2. Costs of reducing class size

The cost of any specific reduction in class size can be calculated by simply ascertaining how many additional classrooms with furnishings and teachers will be needed. The calculated costs for one classroom amount to $ 28,138 annually the cost per student to $ 804 when class size is 35. Decreasing class size from 35 to 30 pupils would require an increase of $ 135 or about 14 percent in cost per student for that classroom. Similarly, reducing class size from 30 to 25 pupils raises costs by an additional $ 188 per student or about 17 percent. A decrease from 25 to 20 will entail an increase in costs of $ 281 per student or 30 percent. Finally, a reduction in class size from 35 to 20 implies an increase in per pupil costs of $ 603 or about 43 percent.

However, each of these figures represents the total estimate of additional cost per student for reducing class size, not the additional cost per subject. We assumed that about one-third of the school day is devoted directly or indirectly to mathematics at the elementary level and one-third to reading, with the remaining one-third devoted to other areas. Accordingly, the total additional cost per student for a given reduction in class size was divided by three to obtain an estimated cost per subject.

3. Costs of increasing instructional time

The cost of increasing the length of the school day is estimated in a straightforward manner. We have assumed that the only additional cost is derived from higher salaries and fringe benefits associated with additional teacher time. This additional cost was calculated by increasing teacher salaries and fringe benefits by one sixth to accommodate an additional hour of instruction beyond a normal six hour requirement. We have assumed that such an intervention would not entail

1045

additional costs for administration, library, maintenance, or curriculum materials and supplies. We have further assumed that no additional facilities will be required (and that no activities will be displaced). Given an average class size of 30, the annual cost of this intervention, then, is estimated at $ 61 per student per subject. For smaller class sizes, the costs would be proportionately higher.

V. Cost effectiveness results

From the data on both effects and costs, it is possible to calculate cost-effectiveness ratios to rank the alternative interventions. Table Two provides estimates of the cost per student per subject for each of the four interventions as well as effect sizes for each $ 100 of cost per pupil. The effect size for each $ 100 of cost per pupil is our cost-effectiveness ratio. It is computed by dividing each effect size by the pertinent cost per student and multiplying by 100. The $ 100 figure serves as a standard unit of expenditure which allows us to compare the derived cost-effectiveness ratios across interventions. Clearly, the larger the effect size on this standard expenditure level, the greater the educational impact of resources on achievement. Let us consider the results for reading and mathematics separately.

1. Interventions for raising mathematics achievement

Among the alternatives for increasing mathematics achievement, two tutoring interventions – the combined cross-age approach and the peer component – show the largest effects per $ 100 of cost per pupil, with .29 for the combined program and .46 for the peer component. This means that the combined Boise tutoring program provides almost one-third of a standard deviation in test score gain per $ 100 cost per pupil, while the peer component provides almost half a standard deviation gain per $ 100. The adult component with its higher costs and smaller effects provides a much smaller effect relative to cost.

CAI and reducing class size show about equal cost-effectiveness ratios for mathematics, although the initial reduction (from 35 to 30 pupils) shows somewhat higher cost-effectiveness than successive reductions. However, in both cases the effect sizes relative to cost are only about one-fourth of that for peer tutoring and less than one half of that for the combined tutoring approach. Finally, increasing instructional time by one half hour a day in mathematics has the small-

1046

Table 2: Cost per Student per Subject and Cost-Effectiveness Ratios of Four Interventions

Intervention	Cost per Student (Per Subject)		Cost-Effectiveness Ratios: Mathematics Mean	Mathematics Grade 2	Mathematics Grade 3	Mathematics Grade 4	Mathematics Grade 5	Mathematics Grade 6	Reading Mean	Reading Grade 2	Reading Grade 3	Reading Grade 4	Reading Grade 5	Reading Grade 6
CROSS-AGE TUTORING (Boise Model)	Combined Peer and Adult Program	$276	.29[c]	.37	.33	.28	.25	.20	.15[c]	.18	.16	.15	.14	.13
	Peer Component	$212	.46[a]	.48	.43				.22[a]	.23	.21			
	Adult Component	$827	.08[b]			.09	.08	.07	.05[b]			.05	.05	.04
COMPUTER ASSISTED INSTRUCTION (10 Minute Daily Session on Minicomputer)	Overall	$119	.10[c]	.11[a]			.10[b]		.19[c]	.19[a]			.19[b]	
	Computation			.25[a]			.21[b]		Vocabulary	.21[a]			.21[b]	
	Concepts			.00[a]			.00[b]		Comprehension	.17[a]			.17[b]	
	Application			.08[a]			.08[b]							
REDUCING CLASS SIZE	From 35 To 30	$ 45[d]	.14						.07					
	30 25	$ 63[d]	.12						.06					
	25 20	$ 94[d]	.10						.05					
	35 20	$201[d]	.11						.06					
INCREASING INSTRUCTIONAL TIME (Additional 30 Minutes a Day for Each Subject)		$ 61	.05	.04			.06		.12	.12			.11	

[a] average for grades 2 and 3;
[b] average for grades 4, 5 and 6;
[c] average for grades 2 through 6;
[d] cost per student per subject is one-third of reducing class size across all subjects.

1047

est effect per unit of cost: about half that of CAI and reduced class size, one-sixth that of the combined tutoring approach, and only one-ninth that of the peer tutoring component.

Thus, the most preferred alternative among the four interventions for increasing mathematics achievement is the peer tutoring model, followed by the combined tutoring model, CAI, reducing class size, and increasing instructional time. It is interesting to compare these results with those for reading.

2. Interventions for raising reading achievement

With respect to reading achievement, peer tutoring and CAI show almost equivalent cost-effectiveness ratios. The peer tutoring model at .22 appears to be slightly more cost-effective than CAI at .19, though the combined tutoring program at .15 is estimated to be slightly less effective. The relatively more expensive adult tutoring model is one of the least cost-effective of the alternatives in reading, along with reducing class size. Increasing instructional time for reading is about twice as cost-effective as reducing class size, a reversal of the results for mathematics.

In summary, the results for reading suggest that the most cost-effective approach is also peer tutoring, followed closely by CAI. Increasing instructional time follows with the reduction of class size being the least cost-effective alternative for raising reading scores.

3. Cost-effectiveness for both subjects

Because the cost-effectiveness rankings for the four interventions differ by subject, the decisionmaker may be confronted with a dilemma. In some cases, different alternatives can be used for different subjects. An example might be to use peer tutoring for mathematics and CAI for reading. However, in other cases such as the reduction of class size, it may be more difficult to mix interventions. That is, a reduction in class size is likely to be difficult to implement for a single subject, so one must consider the implications of each intervention for both subjects. It is useful for this reason to average the cost-effectiveness ratios for the two subjects to determine if an unambigous ranking that combines both mathematics and reading emerges.

Table 3: Average Cost-Effectiveness Ratios of Four Interventions for Two Subjects
(Average of Mathematics and Reading Effect Sizes for Each $100 Cost Per Student Per Subject)

		Cost-Effectiveness Ratio
Cross-age Tutoring	Combined Peer and Adult Program	.22
	Peer Component	.34
	Adult Component	.07
Computer Assisted Instruction		.15
Reducing Class Size	from 35 to 30	.11
	30 to 25	.09
	25 to 20	.08
	35 to 20	.09
Increasing Instructional Time		.09

Table Three shows the cost effectiveness ratios for each intervention averaged across mathematics and reading. The peer tutoring component and the combined tutoring approach show the best result, while reducing class size, increasing instructional time, and the adult tutoring component show the poorest cost-effectiveness ratios.

The differences in cost-effectiveness are substantial. For example, the same cost outlay would provide almost four times as large an effect on reading and mathematics achievement through peer tutoring as through reducing class size or increasing instructional time. Further, although the adult tutoring approach in itself has the poorest cost-effectiveness result among all of the interventions, the high cost-effectiveness of peer tutoring contributes to a combined cost-effectiveness of the peer and adult approach that still exceeds considerably the second best alternative, CAI.

1049

VI. Bibliography

Center for Social Organization of Schools, The John Hopkins University: School Uses of Microcomputers. Issue No. 2 (June), 1983.

Denham, C. and A. Lieberman: Time to Learn. Washington, D.C.: National Institute of Education 1980.

Ehly, S.W. and S.C. Larsen: Peer Tutoring for Individualized Instruction. Boston: Allyn and Bacon 1980.

Fisher, C.W. et al.: Teaching Behaviors, Academic Learning Time, and Student Achievement: An Overview. In: Denham, C. and A. Lieberman (Eds.): Time to Learn. Washington, D.C.: National Institute of Education 1980, pp. 7-32.

Glass, G.V.: Primary, Secondary, and Meta-Analysis of Research. In: Educational Researcher, Vol. 6 (1976) No. 9, pp. 3-8.

Glass, G.V.: Integrated Findings: The Meta-Analysis of Research. In: Review of Research in Education, Vol. 48 (1978) No. 5, pp. 351-379.

Glass, G.V.: A Meta-Analysis of Effectiveness of Four Educational Interventions. IFG Project Paper. Stanford, CA.: Institute for Research on Educational Finance and Governance, Stanford University 1984.

Glass, G.V. and Smith, M.L.: Meta-Analysis of Research on Class Size and Achievement. In: Educational Evaluation and Policy Analysis, Vol. 1 (1979), pp. 2-26.

Glass, G.V., McGraw and Smith, M.L.: Meta-Analysis in Social Research. Beverly Hills, CA.: Sage Publications 1981.

The Independent School District of Boise City: 1982-83 Evaluation Report, PROJECT INSTRUCT, Chapter 1 Program. (July) 1983.

(a): Submission to Joint Dissemination-Review Panel (J.D.R.P.), Cross-Age Structured Tutoring Program in Math (mimeo).

(b): Submission to Joint Dissemination-Review Panel (J.D.R.P.), Cross-Age Structured Tutoring Program in Reading (mimeo).

Karweit, N.: Time-On-Task: A Research Review. Report No. 332. Baltimore, MD.: Center for Social Organization of Schools, The Johns Hopkins University 1983.

1050

Levin, H.: Cost-Effectiveness Analysis in Evaluation Research. In: Guttentag, M. and E. Struening (Eds.): Handbook of Evaluation Research Vol. 2. Beverly Hills, CA: Sage Publications 1975, pp. 89-122.

Levin, H.M.: Cost-Effectiveness: A Primer. Beverly Hills, CA.: Sage Publications 1983.

Levin, H.M. and L. Woo: An Evaluation of the Costs of Computer-Assisted Instruction. In: Economics of Education Review, Vol. 1 (1981) No. 1 (Winter), pp. 1-26.

National Commission on Excellence in Education: A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform. Washington, D.C.: U.S. Department of Education 1983.

Piele, P.K.: Local Area Networks for Microcomputers in Education, presented at Third Annual Conference on the Computer: Extension of the Human Mind, Center for Advanced Technology in Education. Eugene, OR.: University of Oregon, August 1984.

Pogrow, S.: Education in the Computer Age. Beverly Hills, CA.: Sage Publications 1983.

Ragosta, M. et al.: Computer-Assisted Instruction and Compensatory Education: The ETS/LAUSD Study. Final Report, Project Report Number 19. Princeton, N.J.: Educational Testing Service, April 1982.

Sinks, T.A.: How Individualized Instruction in Junior High School Science, Math, Language Arts and Social Studies Affects Achievement. Ph.D. thesis. University of Illinois: University Microfilms No. 69-10, 849, 1969.

Smith, M.L. and G.V. Glass: Meta-Analysis of Psychotherapy Outcome Studies. In: American Psychologist, Vol. 32 (1969), pp. 752-760.

Task Force on Education for Economic Growth: Action for Excellence. Denver, CO.: Education Commission of the States 1983.

1051

Ross Harrold und Dieter Sadowski

Bildungspolitik im föderativen Staat – Australische Erfahrungen*

Zusammenfassung:

Im föderativen Staat Australien ist Bildungspolitik in den vergangenen beiden Jahrzehnten zunehmend als Aufgabe nationaler Bedeutung anerkannt worden. Gleichzeitig erwarb der Zentralstaat allmählich die Hegemonie im bildungspolitischen Entscheidungsprozeß. Der Aufsatz untersucht die Frage, ob diese beiden Entwicklungen notwendigerweise verbunden sein müssen. Die Autoren zitieren die Erfahrungen in der Bundesrepublik Deutschland, wo in den vergangenen Jahren der Einfluß des Bundes in der Bildungspolitik schwächer geworden ist. Sie untersuchen danach die Leistungsfähigkeit des Australian Education Council – einer der Kultusministerkonferenz vergleichbaren Institution –, eine bundesstaatliche Selbstregulierung zu erreichen. Es zeigt sich, daß nur eine Neuordnung der Finanzhoheit ein verändertes bildungspolitisches Gleichgewicht zwischen Bund und Bundesstaaten in Australien ermöglicht.

Summary:

In Australia the growth of national concern with education has been subtly linked with the increasing hegemony of Commonwealth authorities in educational policy-making. The writers question whether the link must necessarily exist. They quote the experience of West Germany where the influence of the central government in education has waned. They proceed to review the performance and the potential of the Australian Education Council as a vehicle for state self-regulation in education, but they conclude that the essential prerequisite for states to reassert themselves in educational policy-making is the correction of the imbalance in Australia's intergovernmental fiscal relationships.

* Deutsche Übersetzung eines zuerst in UNICORN-Bulletin of the Australian College of Education, 11 (1985), 290-300 erschienenen Artikels. Das Copyright liegt bei ACE.

I. Die Ausgangslage

Die Bedeutung der Bildung als einer nationalen Aufgabe wird heute von keinem Australier mehr bestritten. Gleichzeitig scheint es selbstverständlich geworden zu sein, daß die Bundesregierung, the "Commonwealth Government" (nicht zu verwechseln mit dem britischen Staatenbund), gleichsam die Führungsrolle in der Bildungspolitik zu übernehmen habe. Wenn auch den Bundesstaaten die Verantwortung für die Bereitstellung der Bildungsleistungen jeweils zuerkannt wird, so geschieht dies doch nur unter der Bedingung, daß die Länder ihre Politik mit dem Bund abstimmen und seine Entscheidungen unterstützen. Diese eher stillschweigende Anerkennung der Führungsrolle des Commonwealth ist zwar nicht rechtlich gesichert, sie stellt gleichwohl ein erhebliches politisches Kapital für die jeweilig auf Bundesebene regierende Partei dar.

In den letzten dreizehn Jahren, seit die Bundesregierung in Australien stärker in die Länderentscheidungen interveniert hat, war die Bildungspolitik von dem Versuch bestimmt, innerhalb und zwischen den Bundesstaaten gleiche Bildungsangebote zu machen. Der Kontinent Australien hat flächenmäßig die Größe der USA, wenngleich über 80% der Bevölkerung im fruchtbaren Ostteil des Landes wohnen und der Urbanisierungsgrad im internationalen Vergleich sehr hoch ist. Der Bundesstaat besteht aus sechs Ländern und einem Territorium. Australien hat ungefähr 16 Millionen Einwohner. Die auf Gleichheit der Lebensverhältnisse bedachte Politik, so lobenswert sie an sich ist, zeitigte zwei fragwürdige Konsequenzen: Zum einen reduzierten diejenigen Bundesstaaten, die überdurchschnittliche Ressourcen für Bildung bewilligt hatten, ihre Anstrengungen; zum anderen stieg mit dem Versuch des Vergleichs die Kontrollgewalt der Bundesregierung.

Die Spannung zwischen dem Streben nach Gleichheit und dem Ziel der Machtdezentralisierung, wie er dem Förderalismus inhärent ist, wird von *M.C. Vile* (1977, p. 5) gekennzeichnet als "the central dilemma of modern, developed societies, more important even than the much more discussed conflict between capitalism and communism, because it is a problem common to both of them in different degrees. The greater the recognition of equality, the greater must be the centralization of power and authority and its concomitant bureaucracy, to ensure and administer that equality." Wir gehen im folgenden davon aus, daß das Erziehungswesen eines Staates in der Tat von nationaler Bedeutung ist und deshalb nach einer gemeinsamen Perspektive verlangt. Trotzdem stellen wir die Frage, ob deshalb notwendigerweise der Zentralgewalt eine dominierende Rolle zugestanden werden muß.

1053 201

Wir geben im folgenden einen Überblick über einige wichtige Ereignisse, die das Entstehen eines bildungspolitischen Nationalgefühls in Australien am Ende der sechziger Jahre widerspiegeln, und wir zeichnen nach, wie die Labour-Regierung Whitlams sich diesen Trend zunutze gemacht hat, um die Führungsrolle für den Commonwealth, die Zentralgewalt im australischen Bundesstaat, zu beanspruchen. Diese Rolle spielt der Commonwealth trotz geänderter Bedingungen auch noch Mitte der achtziger Jahre. Wir halten dann kurz einige Erfahrungen aus der Bundesrepublik Deutschland fest, wo der Bund nach einer vorübergehenden Stärkung seiner Kompetenzen und seines faktischen Gewichts sich aus vielen schul- und universitätspolitischen Entscheidungen wieder zurückgezogen hat. Die Arbeitsweise der Ständigen Kultusministerkonferenz der Länder, die als Koordinationsinstanz unabhängig von der Bundesregierung tätig wird, ist aus australischer Sicht bemerkenswert. Abschließend werden Fragen der Finanzhoheit und des Finanzausgleichs zwischen den Gebietskörperschaften als zentrale Einflußgrößen auf die bildungspolitischen Machtverhältnisse hervorgehoben.

II. Die zentralstaatliche Wende in der Bildungspolitik

Das starke Bevölkerungswachstum in Australien nach dem Kriege bedeutete für das Bildungssystem der australischen Bundesstaaten eine große Herausforderung und Belastung. Während der sechziger Jahre nahm daher ihre Bereitschaft zu, die damit verbundenen Probleme nicht in einem regionalen, sondern in einem nationalen Kontext anzusiedeln. So wurde etwa im September 1968 von der UNESCO ein gewichtiges National Seminar on Educational Planning gefördert, das leitende Politiker, Verwaltungsbeamte und Akademiker zusammenführte und die vielen drückenden Probleme im Bildungswesen erörterte, die durch die rapide expandierende Ökonomie und die anwachsende Bevölkerung erzeugt worden waren (vgl. *Basset*, 1970).

Wie sehr in jener Zeit Bildung nationale Aufmerksamkeit erhielt, wird noch deutlicher, wenn man sich an die gemeinsame Konferenz der Australian Teachers Federation (ATF), einer Lehrergewerkschaft, und des Australian Council of State School Organizations im Jahre 1969 erinnert. Die Konferenz trug den doppeldeutigen Titel "Education Down Under". Diese Konferenz diente Lehrern und Eltern aller Bundesstaaten als Demonstration zu hoher Stundendeputate, eines Mangels an Unterrichtsmaterialien, armseliger Gebäude und unangemessener Ausstattung mit unterstützendem Personal. Auf der Konferenz sprachen der Commonwealth Minister für Education and

1054 201

Science, also der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, und sein Vertreter, aber nicht ein einziger Minister aus den Bundesstaaten.

Kurz nach diesem Kongreß kündigte der Vorsitzende des Australian Education Council (AEC), einer oberflächlich und formal der Kultusministerkonferenz vergleichbaren Institution, an, daß jeder Bundesstaat eine Erhebung des Bildungsbedarfs für die nächsten fünf Jahre durchführen wollte. Der AEC würde auf dieser Grundlage einen bundesweiten Vergleich des Bildungsbedarfs und des Bildungsangebots für die Mitte der siebziger Jahre bereitstellen. Man erwartete vom Commonwealth, daß es alle aufgezeigten Angebotsdefizite ausgleichen würde.

Am deutlichsten wurde das nationale Interesse für Bildung 1972 während einer dreistündigen Fernsehsendung auf dem staatlichen Netz, der "Great Debate on Education". Dieses Gespräch, eine Telekonferenz zwischen Politikern, Verwaltern, Wissenschaftlern, Lehrern, Schülern und Studenten, gilt in Australien als Markstein in der Entwicklung des Bewußtseins von einem "Bildungsnotstand".

Es war nicht verwunderlich, daß bildungspolitische Fragen den Wahlkampf dieses Jahres beherrschten. Die regierende Liberal-Country-Party-Coalition, eine konservative Koalition, wurde in die Defensive gedrängt, wann immer es um die Rolle des Bundes bei der Überwindung des Bildungsnotstandes ging. Beide Koalitionsparteien waren programmatisch föderalistisch, und sie zögerten daher, bundesstaatliche Interventionen in die verfassungsmäßig den Ländern zugewiesenen Aufgabenfelder zu propagieren. Auch das offizielle Programm der Liberal Party bekräftigte, daß die erste Verantwortung für Bildung von den Einzelstaaten zu tragen sei, die je am besten ihre Bildungsziele und Bildungsorganisation beurteilen könnten.

Die Labour Party hielt sich weniger zurück. Unter dem allgemeinen Motto "It's Time" stritten ihre führenden Politiker für ein Paket von Vorschlägen, die alle massive Erhöhungen der Bildungsausgaben bedeuteten und natürlich mit der egalitären Ideologie der Partei gut vereinbar waren. Während die damalige Regierungskoalition sich von vornherein weigerte, selbst irgendwelche Konsequenzen aus der AEC-Erhebung zu ziehen, bekundete die Labour Party Bereitschaft, nach einer etwaigen Wahl auf der Grundlage dieser Erhebungen die Finanzzuweisungen an die Bundesstaaten für das Schulwesen zu berechnen. Der Wahlkampf der Labour Party erhielt 1972 begeisterte Unterstützung durch die Lehrergewerkschaften, die sich mit eigenen großen Werbekampagnen auch finanziell am Nachweis von Mängeln in den Schulen beteiligten.

1055

Nach erfolgter Wahl gestand der neue Premierminister, Mr. Gough Whitlam, öffentlich die gewichtige Rolle ein, die die Lehrer für den Wahlsieg der Labour-Party gespielt hatten. Anläßlich des Bundeskongresses der ATF sagte er am 14. Januar 1974: "I congratulate the teaching profession for it's dedication and perseverance during years of debate. Without your efforts of public education and political agitation the Labor Party might never have been able to implement the great policies which are now under way. All those within your organizations who argued that teachers should not become involved in 'politics' can now see, in the achievements of the Australian Government, the direct result of acitivism of thousands of teachers and their identification with one of the great political issues of our time. Teachers were essential participants in a great movement campaigning for change and renovation in our National education policies. Teachers helped propagate the view that progress in education depended on the national Government accepting a growing and continuing responsibility for the nation's children."

Diese Worte formulierten subtil das neue Bund-Länderverhältnis im Erziehungswesen. Implizit beanspruchte Mr. Whitlam nämlich, daß die Zentralregierung am besten geeignet sei, bildungspolitische Probleme mit nationaler Reichweite zu lösen. So wie es in Orwell's "Animal Farm" für die Tiere schwer ist, Schweine und Bauern zu unterscheiden, als sie durch des Bauern Jone's Fenster sehen, so war es für die australischen Wähler damals schwer, zwischen nationalen Prioritäten und den Prioritäten der regierenden Partei im Bundesparlament Unterschiede zu erkennen.

Es kann zweifellos als die Idee eines föderativen Regierungssystems gelten, Macht zwischen der Zentralgewalt und den Bundesstaaten zu verteilen, und zwar so, daß die Existenz und Autorität aller beteiligten Regierungen geschützt wird. In einem solchen System werden nationale Prioritäten also zwischen Regierungen selbst da ausgehandelt, wo rechtlich eindeutige Regelungen vorhanden zu sein scheinen. Der zentralistische Regierungsstil der Whitlam-Regierung zielte aber darauf, die nationalen Prioritäten zentralstaatlich zu entwickeln und zu dekretieren. Den zu ihrer Realisierung notwendigen politischen Maßnahmen sollten sich die bittstellenden Bundesstaaten dann "fügen".

In seiner Regierungserklärung vom November 1972 kündigte Mr. Whitlam an, daß seine Regierung ab 1974 die Zuschüsse für schulische Zwecke erhöhen würde und sie aufgrund der Empfehlungen einer Expertenkommission, der Schools Commission, den Bundesstaaten zuweisen wolle. Die Schools Commission sollte aus Personen gebildet werden, welche den Staatsministerien, dem katholischen Schulsystem und den Lehrerverbänden entstammten.

1056

In der Schools Commission sollten also Repräsentanten der Staatsministerien sich mit anderen Experten auseinandersetzen, um Bericht und Empfehlungen zu erarbeiten. Diese sollten öffentlich diskutiert werden, bevor "nationale" politische Entscheidungen durch die Zentralregierung gefällt würden.

Da sich die Labour-Regierung mit ihrem ehrgeizigen Programm der Sozialreform in den Bundesstaaten nicht auf die Verfassung stützen konnte, versuchte sie ihre Macht durch die fiskalische Überlegenheit des Commonwealth zu begründen. Das australische föderative System ist durch eine außerordentliche vertikale Ungleichgewichtigkeit bei der Finanzierung direkter öffentlicher Ausgaben gekennzeichnet. Während 1984 beim Commonwealth 80% der staatlichen Steuereinnahmen anfielen, entfiel auf die Bundesstaaten nur ein Anteil von 17% (*Mathews*, 1985, 15). Andererseits gingen nur 29% der öffentlichen Ausgaben für Güter und Leistungen auf Bundeskonten, während die Länder und kommunalen Verwaltungen 71% der öffentlichen Ausgaben tätigten (vgl. 1984-85 *Commonwealth Budget Paper* Nr.1:375). Der Finanzausgleich wird hergestellt durch allgemeine und zweckgebundene Zuschüsse der Zentralregierung an die Länder. Solche Zuweisungen machen insgesamt über 70% der gesamten Ländereinkommen aus (vgl. *School Commission* 1978, Table A15, 170).

III. Bundesstaatlicher Attentismus

Wo die Reformziele der Whitlam-Regierung mit Länderkompetenzen kollidierten, versuchte diese, ihren Anteil von Zuweisungen mit Zweckbindung zu erhöhen. Dieses Recht wird ihr nämlich von der australischen Verfassung eingeräumt. Die Länder ihrerseits nahmen diese Angebote großzügig in Anspruch. 1974/75 beispielsweise wuchsen die Finanzuweisungen für den laufenden Unterhalt des tertiären Sektors um 230 Millionen AUS $. Zu diesem Zeitpunkt übernahm die Zentralregierung die volle finanzielle Verantwortung für den tertiären Sektor und hob alle Studiengebühren auf. Dieser Schritt führte allerdings nicht zu einer Erhöhung der gesamten Zuweisungssumme, da die Regierung dieses Ausgabevolumen durch eine entsprechende Reduktion der jährlichen allgemeinen, nicht zweckgebundenen Zuschüsse finanzierte (vgl. 1974-5 Budget Paper No.7:40). So behielten die Länder also ihre rechtliche Verantwortlichkeit für Institutionen des tertiären Sektors, aber die eigentliche politische und wirtschaftliche Führung wurde nun von der Zentralregierung wahrgenommen. Don Anderson (zitiert bei *Harman and Smart*, 1982, 121) zeichnete die Situation sehr deutlich: "To speak of Federal intervention is an inappropriate way of describ-

1057301

ing the Federal role at present; the Federal Government is not intervening in higher education, it runs the system, lock, stock and barrel; and the States do not mind."

Es ist ganz und gar nicht selbstverständlich, warum der Commonwealth als die entscheidende Autorität außerhalb des tertiären Sektors – der neben den Universitäten noch die Colleges of Advanced Education, eine Art Fachhochschule, umfaßt – gelten soll, weil die relative finanzielle Last für Schulen und Institutionen der beruflichen Bildung sehr viel geringer ist. Auf sechs von den Bundesländern für Schulen ausgegebene Dollars entfiel in der Vergangenheit höchstens ein Dollar des Bundes, im Durchschnitt lag das Verhältnis sogar nur bei 1:9 (vgl. *Karmel*, 1985, 9).

Vielleicht beruht die allgemein behauptete Führungsposition auf einer Übertragung der relativen Übermacht im tertiären Sektor. Es könnte aber auch sein, daß insbesondere das hohe Ansehen der Zentralregierung bei den Lehrern darauf beruht, daß die speziellen Finanzzuweisungen typischerweise an der Grenze der alltäglichen Lehraktivitäten angesiedelt sind, also diese sichtlich verändern und erleichtern helfen. Programme, wie das Participation and Equity Program, mögen in ihrer absoluten Höhe nicht sonderlich bemerkenswert gewesen sein, für die einzelne Schule bedeuteten sie aber erhöhte Finanzmittel, deren Ursprung unmißverständlich und deren Folgen häufig gewichtige Änderungen im Alltag der Lehrer bedeuteten. Der Commonwealth hat weiterhin besondere Dienstleistungen für Lehrer initiiert, so etwa Lehrerzentren, Lehreraustauschprogramme, eine besondere Förderung innovativer Lehrer. Die professionellen und ministeriellen Periodika haben den neuen Möglichkeiten der Lehrerentwicklung eine hohe Aufmerksamkeit geschenkt, sowohl um Bewerbungen anzuregen, aber auch bei der Dokumentation von Resultaten.

Wir vermuten, daß Ausmaß und Stil der publizistischen Präsentation wesentlich zu dem öffentlichen Ansehen des Commonwealth als der entscheidenden bildungspolitischen Institution beigetragen haben. Die Reformpolitik fiel in eine Zeit, in der die Radio- und Fersehnetzwerke sich zunehmend nationaler Ereignisse angenommen haben und die Auflagen landesweit gelesener Tageszeitungen erheblich gestiegen sind. Die Länderministerien für Bildung werden zwar ausgiebig in den lokalen Medien präsentiert, aber sie befinden sich sehr häufig in einer Verteidigungsposition. Das nun wiederum hängt damit zusammen, daß sich die Staatsministerien in häufigen, schlagzeilenträchtigen Arbeitsstreitigkeiten mit den Lehrern auseinandersetzen müssen. Der Commonwealth dagegen erhält immer nur dann eine negative lokale Presse, wenn er versucht, lokale Aktivitäten zu koordinieren oder auch zu rationalisieren.

1058

Wie sehr die Führungsrolle des Commonwealths in Bildungsfragen akzeptiert ist, kann durch einen Leitartikel der Zeitschrift School Bell, des offiziellen Organs des Victorian Council of School Organizations, illustriert werden. Unter dem Titel "National Concern Still" wird von einigen wichtigen Fragen berichtet, die langfristige Folgen für die Schulen in Victoria, einem Bundesstaat im Süden Australiens, haben werden. Der gesamte Artikel beschränkt sich dann auf Angelegenheiten der Zentralregierung, auf den Vorsitzenden der Commonwealth School Commission, auf eine vom Bund eingesetzte Evaluierungskommission (the Karmel Committee on Quality of Education) und auf einen Ausschuß, der arbeitsmarktpolitische Programme untersuchen soll (the Kirby Committee of Inquiry into Labour Market Programs). Irgendwelche Entwicklungen in der Bildungspolitik zwischen den Staaten, die unabhängig von Bundesentwicklungen wären, werden an keiner Stelle erwähnt.

Die Frage, warum die Staaten es soweit haben kommen lassen, ist nicht nur für einen Betrachter aus der Bundesrepublik Deutschland, sondern auch für einen Australier schwer zu beantworten. Warum wurde die Hegemonie der Zentralregierung in der Bildungspolitik so rasch akzeptiert? Man könnte die Antwort natürlich in der dargestellten fiskalischen Ungleichgewichtigkeit suchen. Das würde allerdings bedeuten, daß eine entsprechende Änderung des Finanzausgleich oder aber auch nur die Erhöhung der nicht zweckgebundenen Zuschüsse an die Länder bereits eine Entwicklung auslösten, an deren Ende die Bundesstaaten gemeinsam die Verantwortung für die nationale Bildungspolitik übernehmen würden.

Wir glauben in der Tat, daß für diese Vermutung sehr viel spricht. Es ist dies aber nur die halbe Wahrheit, weil die Bundesländer schon in zentralstaatliche Interventionen eingewilligt, ja sogar um sie nachgesucht hatten, ehe das fiskalische Ungleichgewicht eingetreten war. Dieses nämlich ist eine Nachkriegsentwicklung. Die wichtigste Institution für die Länderminister, ihre verfassungsmäßige Führungsrolle im Bildungsbereich auszuüben, ist der Australian Education Council (AEC). Aber auch er war schon als eine Institution gegründet worden, die nicht die Selbstregulierung der Bundesstaaten fördern, sondern dazu dienen sollte, den gemeinsamen Druck auf die Bundesregierung zu erhöhen, bildungspolitisch aktiver zu werden. In einer Selbstdarstellung des Sekretariats des AEC heißt es:"The AEC was set up to influence the Commonwealth Government on two major issues:

1. The problem of providing education of a practical nature for young people who had left school but were unable to find employment.

1059

2. The national importance of technical education and vocational efficiency in preparing for the needs of the Australian economy in a war which appeared imminent."

Seit der Gründung 1937 haben sich die Länderminister darum bemüht, den Zentralstaat als Mitglied zu gewinnen. Es dauerte allerdings bis 1972 ehe eine formale Mitgliedschaft hergestellt wurde. In den 50er Jahren hatte sich der AEC darauf konzentriert, Bundesmittel für Schulgebäude, später dann eine finanzielle Unterstützung für die Lehrerausbildung, dann die technische berufliche Bildung, weiterhin für die Primar- und Sekundarerziehung und schließlich für ältere Schüler der Sekundarstufe zu erhalten. 1963 und 1969 initiierte er Bildungsbedarfsanalysen in allen Bundesländern, auf deren Grundlage diese dann Anträge auf weitgehende finanzielle Unterstützung bei der Bundesregierung stellten.

In gewisser Weise lassen sich all diese Aktivitäten auch als bewußte Politik interpretieren. Mit Hilfe ihrer durch den AEC vermittelten Bittgesuche versuchten die Länderminister dem Commonwealth neue Zuweisungsprogramme 'aufzudrücken'. *Gibson* und *Price* (1978, 131) fangen in einer Milchmann-Metapher die Situation gut ein. Der Commonwealth-Milchmann fülle diejenigen Flaschen, die ihm die Staaten hinstellten. Aber dies ist zweifelsohne eine sehr schwache Form der Führerschaft, denn die Geschenke der Zentralregierung waren gerade an solche Bedingungen gebunden, mit denen die Bundesregierung ihre Politik durchsetzen konnte.

IV. Selbstkoordination der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und in Australien

Die Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland verlief, obwohl die verfassungsmäßigen Grundlagen sehr ähnlich sind, in ganz unterschiedlicher Richtung. Die westdeutschen Länder haben sich zentralstaatlichen Einflüssen in ihrer Hauptdomäne, der Bildungspolitik, bis auf kurze Zeit Anfang der siebziger Jahre immer entzogen, zum Teil in einem solchen Ausmaß, daß selbst Konservative die Einheitlichkeit der Lebensverhältnisse und der Mobilität zwischen den Ländern als nicht mehr ausreichend gewährleistet betrachteten. Gleichwohl genießt Bildung auch hier den Rang einer nationalen Aufgabe.

Die 1969 vollzogenen Änderungen des Grundgesetzes verschafften dem Bund spezielle Kompetenzen in der tertiären Bildung, in der Forschungsfinanzierung und der generellen Bildungsplanung. Die im Zuge dieser Verfassungsänderungen 1970 etablierte Bund-Länder-

1060[illegible]

Kommission für Bildungsplanung beruhte auf einer Vereinbarung zwischen Bund und Ländern. Wenn aus dieser Zusammenarbeit auch ein Bildungsgesamtplan resultierte, so hat die weitere Entwicklung und das Scheitern der Bildungsgesamtplanung doch dazu geführt, daß sich das Gewicht des Bundes in der Bildungspolitik ständig verringert hat und mit dem Rückgang der Hochschulbauförderung, die ja auch immer noch die Initiative bei den Ländern gelassen hatte, beinahe gänzlich verschwunden ist. Heute haben die Bundesländer wieder eine klare Vormachtstellung in allen Bildungsbereichen inne, nimmt man einmal die außerschulische berufliche Bildung und die Kompetenzen der kommunalen Selbstverwaltung aus.

Die wesentliche koordinierende und zur Abstimmung der Länder beitragende Instanz ist die Ständige Konferenz der Kultusminister der elf Bundesländer. KMK und AEC erscheinen nur bei oberflächlicher Betrachtungsweise als ähnliche Körperschaften. Die KMK ist sehr viel mehr als ein Gesprächsforum und ein Informationsmittler, sie trifft wesentliche, die Länderparlamente faktisch, wenngleich nicht rechtlich häufig bindende Vereinbarungen. Die KMK beschäftigt sich naturgemäß mit koordinierungsbedürftigen überregionalen Problemen, der Struktur der Institutionen, den Lehrplänen und Abschlußzeugnissen des Schul- und Hochschulsystems. Die KMK arbeitet gemäß des Prinzips der Einstimmigkeit aller Länderminister. Wenngleich ihre Beschlüsse tatsächlich mehr als nur Empfehlungen für die Länderparlamente darstellen, gab es in der Vergangenheit mitunter jahrelange Verzögerungen, bis die Beschlüsse in jeweiliges Landesrecht übertragen worden sind.

Ähnlich wie der Australian Educational Council arbeitet die KMK mit einer großen Zahl von Ausschüssen und speziellen Projektgruppen, etwa über Schulen, über Hochschulen, Erwachsenenbildung und deutsche Schulen im Ausland. Während das Sekretariat des AEC etwas mehr als 10 Personen umfaßt, beschäftigt die KMK mehr als 200 Bedienstete. Zusätzlich zur Vorbereitung der Konferenzen werden allgemein verfügbare Dokumentationsleistungen und statistische Dienste erbracht.

Die Mitglieder der KMK treffen sich sehr viel häufiger als die des AEC. AEC-Versammlungen finden alle 8 Monate statt und dauern bis zu 5 Tagen, die KMK hält ihre Plenarsitzungen alle sechs bis acht Wochen ab, sie dauern ein bis zwei Tage. Darüberhinaus besteht eine enge Zusammenarbeit mit der analogen Konferenz der Länderfinanzminister. Die Diskussionen in den Plenarveranstaltungen und den Ausschußsitzungen werden vertraulich behandelt und erleichtern so die Kompromißfindung, schwächen aber gleichzeitig die konstitutionellen Kompetenzen der Länderparlamente (vgl. *Raschert* 1980).

1061 30

Die Koordinationsarbeit dieser zwischenstaatlichen Organisation hat in der Vergangenheit mehr als tausend Vereinbarungen hervorgebracht. Darunter sind so bedeutende Leistungen wie die Vereinheitlichung der Schulpflicht, der Bezeichnung verschiedener Institutionen, der Eintritts- und Examensanforderungen, der gegenseitigen Anerkennung von Examensabschlüssen, Lehrplänen und der Länge des Schuljahres.

Die KMK hat in der Vergangenheit keine Anstrengungen unternommen, die Entscheidung der einzelnen Bundesländer im Hinblick auf die Höhe und Verteilung der Bildungsausgaben zu beeinflussen oder etwa ihre Programme für ausländische oder behinderte Studenten zu vereinheitlichen. Diese Fragen sind den einzelnen Länderregierungen überantwortet, sie sollen sie abhängig von regionalen Bedürfnissen und Umständen regeln können. Diese Haltung hat mit Sicherheit dazu geführt, daß sich in der Bundesrepublik eine größere Artenvielfalt und wohl auch eine stärkere Streuung der Qualität im Bildungswesen zwischen den Ländern eingestellt hat, als dies in Australien der Fall ist. Dies dürfte das Mißfallen aller derjenigen hervorrufen, die die Gleichheit der Lebensumstände als einen besonderen Wert schätzen und glauben, daß alle gutgeheißenen Bildungsprogramme bundesweit realisiert werden sollten. Wem dagegen aus einem pluralistischen Blickwinkel regionale Unterschiede, seien sie historisch, geographisch, sozial oder ökonomisch bedingt, nicht in jedem Falle als Übel erscheinen, wird die deutsche Situation der in Australien präferieren.

Die föderative Lösung in der Bundesrepublik beruht nicht nur auf unterschiedlichen Attitüden, sondern in hohem Maße auf einer größeren fiskalischen Ausgeglichenheit. Die Länder in der Bundesrepublik erheben vier Fünftel aller ihrer Einnahmen durch Steuern, Strafen und Erträge, wohingegen die australische Quote nur ein Drittel betrug. Zweckgebundene Finanzzuweisungen belaufen sich auf weniger als 7% der Ausgaben der Länder, in Australien lag der Prozentsatz bei etwas mehr als 22%. Die deutschen Bundesländer brauchen also im wesentlichen nicht darauf zu achten, daß ihnen die Bundesregierung die "Flaschen füllt".

Läßt man es einmal bei dieser karikaturhaften Charakterisierung der beiden Systeme, so fragt sich, ob sich angesichts der Ähnlichkeit der Entwicklungen in den siebziger Jahren auch in den achtziger Jahren in beiden Ländern gleiche Tendenzen beobachten lassen. Gibt es Anzeichen dafür, daß die Länderregierungen sich gemeinsam darum bemühen, den in der Bildungspolitik verlorenen Boden von der Zentralregierung zurückzugewinnen? Wir haben Pressemitteilungen des AEC seit 1979 daraufhin gelesen, ob diese vermittelnde Instanz im Laufe der Jahre organisatorisch gestärkt worden ist und ob es Anzeichen für eine

1062

Gewichtsverlagerung zu einer stärkeren zwischenstaatlichen Kooperation und Selbstregulierung gibt.

Bedenkt man, daß das Sekretariat des AEC erst 1977 eingerichtet wurde, so scheint dies die Vermutung einer erweiterten Aufgabenstellung und erhöhten Bedeutung des AEC zu nähren. Auch dieses vergleichsweise kleine Sekretariat unternimmt es inzwischen, technische und analytische Arbeit für eine wachsende Zahl von Arbeitsgruppen und Projektgruppen bereitzustellen, die in AEC-Treffen eingerichtet wurden. Um nur einige Beispiele zu nennen: So gibt es heute Arbeitsgruppen zum Urheberrechtschutz, für die Schulstatistik, für Literatursuchsysteme und die Jugendpolitik. Darüberhinaus hat sich der AEC jüngst einen Geschäftsführenden Ausschuß (Executive Committee) gegeben, dem Delegierte des Vorsitzenden des AEC, der Zentralregierung und der Länder New South Wales und Victoria angehören. Dieser Ausschuß beschäftigt sich mit Budgets und Verwaltungsfragen und bereitet vorläufige Tagesordnungen für die Plenarsitzungen vor.

Trotzdem scheinen nicht alle Miglieder des AEC die sich ändernde Rolle dieses Gremiums wirklich ernst zu nehmen. So wurde 1979 beantragt, die Plenartreffen nur noch einmal im Jahr, und dann für nur drei Tage, durchzuführen. Man einigte sich schließlich darauf, bei dem Achtmonatsrhythmus zu bleiben, aber die Länge der jeweiligen Treffen um anderthalb Tage zu reduzieren.

Auch die Lektüre der Presseverlautbarungen nach AEC-Treffen gibt wenig Hinweise darauf, daß sich in den letzten sechs Jahren eine Gewichtsverlagerung zugunsten einer verstärkten Länderverantwortlichkeit ergeben hätte. Wenn überhaupt, so rhetorisch, aber nicht bei finanzwirksamen Leistungen. Am Ende der siebziger Jahre beschäftigte sich der AEC in der Hauptsache damit, das Bundesprogramm für einen erleichternden Übergang in die Arbeitswelt zu konkretisieren und einen Report des Premierministers über Bildung, Ausbildung und Beschäftigung (1979) zu bedenken. Auf eine der Empfehlungen dieses Berichts ging die Kommission sogar ein, indem sie die Hälfte des Finanzbedarfs übernahm, um ein National Centre for Research and Development in Technical and Further Education etablieren zu können. An anderen von der Bundespolitik unabhängigen Aktivitäten sind zwei bemerkenswert: Der AEC gab eine Studie in Auftrag, die sich ändernde Schulbesuchsmuster aufklären sollte; er versuchte auch ein Forschungsprojekt "Australian Studies in School Performance", das wenig glücklich verlaufen war, zu retten.

Darüber hinaus gab es in den frühen achtziger Jahren einige Begeisterung für die Idee, ein Radionetzwerk und ein Fernsehnetzwerk ganz für Bildungszwecke zu errichten und dazu eine Stiftung zur Förderung

1083

von Kinderfernsehen zu etablieren. Dabei rangen sich die Mitglieder dazu durch, eine Arbeitsgruppe zu bilden und die entsprechenden Anträge an ihre eigenen Kabinette zu richten, aber in der Hauptsache versuchten sie ihr Glück bei zentralstaatlichen Organisationen, bei dem Committee of Review des nationalen Fernsehnetzwerkes im Hinblick auf die Netzwerke und bei dem Bundesminister für Kommunikation in der zweiten Angelegenheit.

1981 veröffentlichte der AEC einen Aufruf für eine umfassende nationale Jugendpolitik. Eine Arbeitsgruppe brachte eine Reihe von Anträgen hervor, aber am Ende erschöpfte sich die Aktivität des Rates in einer Bitte an den Commonwealth Minister for Education, durch eine Projektgruppe mit dem Premier Minister und dem Minister für Beschäftigung und Jugendfragen sowie für Soziale Sicherheit, Inkonsistenzen in dem erwähnten Commonwealth Program zur Erleichterung des Übergangs von der Schule und anderen Bildungs- und Arbeitsmarktprogrammen auszubügeln. Bei seinem Treffen im Jahre 1983 verbrachte der AEC die meiste Zeit damit, darüber zu diskutieren, wie Jugendlichen ein höheres Bewußtsein und ein besseres Verständnis für die neuen Technologien beigebracht werden könnten. Dies resultierte in dem Wunsch, eine nationale Technologiepolitik durch das Bildungssystem zu realisieren. Aber auch diese Initiative wurde dem Commonwealth überantwortet, im übrigen wollte man eine solche nationale Politik unterstützen und war der Ansicht, daß Bildungsprogramme dafür wesentlich seien. Die Reaktion des Premierministers auf dieses Gesuch ist nicht bekannt, aber bei seinem nächsten Treffen bildete der Council eine eigene Arbeitsgruppe, um seine Mitgliedsregierungen in Zukunft unterstützen zu können.

Auch aus dieser knappen Übersicht geht deutlich hervor, daß der Australian Education Council noch weit davon entfernt ist, die Kooperation und Selbstregulierung unabhängig von der Zentralregierung leisten zu können. Aber im Hinblick auf einige Anträge mit geringem Finanzbedarf hat der AEC in den letzten Jahren Versuche unternommen, Probleme ohne Hilfe der Zentralregierung zu lösen. Die Arbeitsgruppen zum Urheberrecht, zur Koordination der Bildungsstatistik, zur Dokumentation und Nomenklatur, aber auch zur Bildung in den "homelands" der Aborigenes zeugen von diesen Anstrengungen. Das gleiche gilt für ein Kommittee, das den Nutzen der Kommunikationstechnologie evaluieren soll. Auch das sichtbare Interesse am Charakter und der Funktion von Bildungsabschlüssen und deren Verhältnis zueinander weist auf einen sich weitenden Horizont des Councils hin. Es gibt noch nicht sehr viele handgreifliche Resultate dieser Initiativen, aber sie symbolisieren doch einen Wandel zumindest insoweit, als der AEC im Begriffe ist, ein Forum für die Länder des Australian

1064

Commonwealth zu werden, auf dem sie ihre Bildungsprobleme diskutieren und gemeinsam lösen können.

V. Prognosen

Dennoch wäre jeder Optimismus darüber, daß die einzelnen Bundesländer langfristig wieder ihre verfassungsrechtlichen Kompetenzen in der Bildungspolitik übernehmen könnten, unbegründet. Allein die mehrfach angesprochene fiskalische Verteilungssituation verbietet dies. Die Geduld, mit der die Länder die Erosion ihrer Finanzautonomie begleitet haben, scheint ebenso wenig erschöpft zu sein, wie ihre Zustimmung zu dem Verlust an bildungspolitischer Unabhängigkeit.

Russell Mathews (1983, 37), einer der besten Kenner der föderativen Probleme Australiens, bemerkt, daß die australischen Länder entweder unfähig oder unwillens seien, viele ihrer Verfassungsrechte, Steuern zu erheben, zu nutzen. Der einmalige Versuch der Premierminister der einzelnen Staaten, vom Commonwealth das Recht auf eine eigene Einkommenssteuer zu erlangen, wurde rasch aufgegeben, als der Commonwealth einen Anstieg seiner Finanzzuweisungen anbot (*Mathews* 1977, 45). 1976 hatte die konservative Fraser-Regierung ihrerseits den Staaten das Recht einräumen wollen, einen Aufschlag auf die Einkommensteuer zu erheben. Damals verzichteten die Premierminister nicht nur darauf, sondern Mr. Wran verfolgte in seinem Wahlkampf 1976 in New South Wales das Ziel, Stimmen damit zu gewinnen, daß er der herrschenden Bundesregierung die Drohung einer Doppelbesteuerung unterstellte (*Parker* 1978, 120).

Auch in den jüngsten Spitzengesprächen für eine Steuerreform in Australien setzte sich kein einziger Premierminister für einen Steuerverbund ein. Offensichtlich ziehen die Einzelstaaten eine Situation der Abhängigkeit vom Bund der Eigenverantwortung vor, weil sie ihnen die Möglichkeit der politischen Schuldzuweisung auf andere erleichtert – also eine Variante symbolischer Politik bietet.

Die Auseinandersetzung um die Verantwortlichkeiten für die australische Bildungspolitik im Spannungsfeld eines föderativen Systems hätte nicht nur mit Blick auf die Bundesrepublik Deutschland, sondern auch im Hinblick auf andere föderative Staaten, wie Kanada oder die USA, erörtert werden können. Wir haben diese beiden Staaten gewählt, weil sich in ihnen extreme Spielarten föderativer Bildungspolitik zeigen: Die dezentralisierte Bundesrepublik Deutschland steht einem sehr zentralistischen Australien gegenüber. Während die unterschiedliche Bevölkerungsstärke beider Länder – 60 Millionen gegen 16 Millionen – eine gewisse Erklärung bietet, bleibt die Passivität der australi-

1065

schen Bundesstaaten in fiskalischer und bildungspolitischer Hinsicht schwer verständlich. Wie auch immer diese Genügsamkeit und die Vorliebe für symbolische Politik auf Länderseite zu erklären sind: Wenn die einzelnen Staaten nicht bereit sind, eine stärkere Finanzhoheit zu erlangen, wird in Australien die dominierende bildungspolitische Rolle der Bundesregierung in Zukunft unverändert bestehen bleiben.

VI. Literaturverzeichnis

Bassett, G.W. (ed.): Planning in Australian Education. Melbourne: Acer 1970.

Gibson, W., E. Price: Public Policy and Intergovernmental Relations. Australian Journal of Public Administration, Vol. 37, No. 2, June 1978, 131-143.

Harman, G. u. D. Smart (eds.): Federal Intervention in Australian Education. Melbourne: Georgian 1982.

Howard, C.: The Federal Fiscal Imbalance. Canberra: ANU Centre for Research into Federal Financial Relations (CRFFR), Reprint No. 61, 1984.

Karmel, P. (chair): Quality of Education in Australia. Canberra: AGPS 1985.

Mathews, R.L.: The Commonwealth-State Financial Contract. In: Aldred, J. and J. Wilks (eds): A Fractured Federation? Sidney: Allen and Unwin, 1983, 37-62.

Mathews, R.L.: The Changing Tax Mix: Federalism Aspects. Canberra: ANU CRFFR, Reprint No. 63, 1985.

Raschert, Jürgen: Bildungspolitik im kooperativen Förderalismus. In: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek: Rowohlt 1980, Bd. 1, 103-216.

Vile, M.C.: Federal theory and the New Federalism. In: D. Jaensch (ed.): The Politics of the New Federalism. Adelaide: Australian Political Studies Association, (1977), 1-14.

Williams, B. (chair): Report on Education, Training and Employment. Canberra: AGPS 1979.

1066

Klaus Hüfner und Hans-Wolf Rissom

UNESCO, die Bundesrepublik Deutschland und die internationale Erziehung*

Zusammenfassung:

Nach dem Austritt der USA und Großbritanniens aus der UNESCO fällt der Bundesrepublik Deutschland plötzlich eine besonders verantwortungsvolle Rolle zu.

Nach einer inhaltlichen Darstellung der Entwicklung, die zum UNESCO-Programm XIII.3 über "Erziehung zum Frieden und zur Achtung der Menschenrechte und der Rechte der Völker" führte, wird die bisherige Beteiligung der Bundesrepublik Deutschland seit 1970, dem Internationalen Erziehungsjahr, im einzelnen aufgezeigt.

Es folgen schließlich konkrete Vorschläge für eine aktive Beteiligung der Bundesrepublik Deutschland in diesem Bereich.

Summary:

Since the withdrawal of the United States and the United Kingdom from UNESCO, the Federal Republic of Germany is suddenly confronted with a new role of special responsibility.

After describing the development of the content of UNESCO's programme XIII.3 on "Education for peace and respect for human rights and the rights of peoples" details about the participation of the Federal Republic of Germany since 1970, the "International Year for Education", are given.

Finally, concrete proposals for an active participation of the Federal Republic of Germany in this field are made.

* Walter Mertineit zum 60. Geburtstag gewidmet.

I. Einleitung

Der folgende Beitrag ist nicht aus dem Bedürfnis entstanden, historische Rückschau zu halten oder Rechenschaft abzulegen. Er hat einen aktuellen Anlaß, der sich durch die veränderte politische Situation in der UNESCO nach dem Austritt der USA, Großbritanniens und Singapurs ergibt. Der Bundesrepublik Deutschland ist unter den Mitgliedstaaten der UNESCO plötzlich eine neue politische Rolle und Verantwortung zugefallen, der sie sich – nachdem sie sich entschlossen hat, die Entscheidung der Amerikaner und Briten nicht nachzuvollziehen – mit Selbstbewußtsein zu stellen hat. Insbesondere in den Programmbereichen, die in den letzten Jahren kontroverse Diskussionen ausgelöst haben, muß sie Strategien entwickeln, die über eine konstruktiv-kritische Mitarbeit zur Reform der Organisation und zur Wiederherstellung ihrer Universalität führen.

Das gilt auch für das Hauptprogramm XIII "Frieden, internationale Verständigung, Menschenrechte und Rechte der Völker", in dem unter anderem die Aktivitäten der UNESCO auf dem vielschichtigen Feld der Erziehung zur internationalen Verständigung, Zusammenarbeit und zum Frieden angesiedelt sind.

Im folgenden soll versucht werden, einige persönliche Überlegungen zu diesem Thema anzustellen und Vorschläge für etwaige deutsche Stellungnahmen und Initiativen in den nächsten Jahren vorzulegen. Damit die Vorschläge richtig eingeordnet werden können, erscheint es ratsam, zunächst kurz die Rahmenbedingungen des Programms XIII.3. "Erziehung zum Frieden und zur Achtung der Menschenrechte und der Rechte der Völker" zu skizzieren und vor allem auch einen Blick auf das bisherige deutsche Engagement in diesem Programmbereich zu werfen.

Die Darstellung der bisherigen deutschen Beteiligung soll dabei zeitlich auf die Jahre 1970-1985 und institutionell auf die Aktivitäten des Fachausschusses Erziehung der Deutschen UNESCO-Kommission beschränkt werden. Das Jahr 1970 bietet sich als Ausgangspunkt an, weil es von der UNO zum Internationalen Erziehungsjahr erklärt worden war, in dessen Folge die Arbeiten an einer Empfehlung zur internationalen Erziehung konkrete Gestalt annahmen. 1970 wurde von der UNESCO-Generalkonferenz auch die Einsetzung der Internationalen Kommission für die Entwicklung des Bildungswesens (Faure-Kommission) beschlossen, die 1972 ihren berühmt gewordenen Bericht "Learning to Be" (Wie wir leben lernen) vorlegte.[1]

Die institutionelle Eingrenzung erfolgt aus pragmatischen Gründen. Die Deutsche UNESCO-Kommission ist als Verbindungsstelle zur UNESCO an fast allen UNESCO-Programmen auf dem Gebiet der

1068

internationalen Erziehung beteiligt gewesen, teils beratend und vermittelnd, teils initiativ oder als Träger spezieller Vorhaben. Ihr Fachausschuß Erziehung hat die Förderung der internationalen Erziehung stets als einen Schwerpunkt seiner Arbeit angesehen. Ein Überblick über seine Tätigkeit in den Jahren 1970 bis 1985 vermag daher ein ziemlich getreues Bild der deutschen Beteiligung an dem UNESCO-Programm XIII.3 zu vermitteln.

II. Normative Maßnahmen und Rahmenprogramme der UNESCO im Bereich der Erziehung zur internationalen Verständigung

Mit dem berühmten Satz aus der Präambel der UNESCO-Satzung "daß, da Kriege im Geist der Menschen entstehen, auch Bollwerke des Friedens im Geist der Menschen errichtet werden müssen", ist ein programmatischer Auftrag formuliert worden, der die UNESCO von den übrigen UN-Organisationen unterscheidet.[2] Die Förderung der Erziehung zur internationalen Verständigung und zum Frieden gehört wie der Kampf gegen das Analphabetentum oder die Rettung von Kulturdenkmälern seit Anbeginn zu den hervorstechenden Kennzeichen des UNESCO-Programms. Projekte zur internationalen Revision von Schulbüchern und das UNESCO-Modellschulprogramm reichen beispielsweise bis in die Gründungszeit der Organisation zurück. Schon frühzeitig hat die UNESCO auch begonnen, in Zusammenarbeit mit dem Wirtschafts- und Sozialrat der Vereinten Nationen – die Mitgliedstaaten zur Behandlung des Themas "Vereinte Nationen – Weltorganisation und Weltprobleme" im Unterricht zu befragen.

Erst die Entspannungspolitik der frühen 70er Jahre machte es jedoch möglich, mit Aussicht auf Erfolg die Arbeit an einer internationalen Empfehlung zu beginnen, die schließlich von der 18. Generalkonferenz der UNESCO am 19. November 1974 unter dem Titel "Empfehlung über die Erziehung zu internationaler Verständigung und Zusammenarbeit und zum Weltfrieden sowie die Erziehung im Hinblick auf die Menschenrechte und Grundfreiheiten", meist in Kurzform "Empfehlung zur internationalen Erziehung" genannt, verabschiedet wurde.[3] Diese Empfehlung stellt einen Meilenstein dar, denn sie entwickelt über die Systemgrenzen hinweg das Paradigma einer Weltgesellschaft und notwendiger weltgesellschaftlicher Reformmaßnahmen und fordert mit großer Eindringlichkeit und – trotz aller Schwierigkeiten bei der Erarbeitung – mit großer Einmütigkeit eine breit angelegte Erziehung zu einer globalen Verantwortlichkeit aller Menschen.

1069

Als wichtigste Merkmale der internationalen Erziehung werden in den Empfehlungen sieben Ziele hervorgehoben, die in dem nationalen Bildungssystem verwirklicht werden sollen, nämlich

"a) eine internationale Größenordnung und eine globale Anschauungsweise in der Erziehung auf allen Ebenen und in jeder Form;
b) Verständnis und Achtung gegenüber allen Völkern, ihrer Kultur, ihrer Zivilisation, ihren Werten und Lebensweisen. Dies gilt auch für die Kultur sowohl des eigenen Volkes als auch der anderen Völker;
c) Erkenntnis der wachsenden gegenseitigen Abhängigkeiten aller Völker und Nationen auf der ganzen Welt;
d) Fähigkeit zur Kommunikation mit anderen;
e) Erkenntnis nicht nur der Rechte, sondern auch der Pflichten, die den Einzelnen, den gesellschaftlichen Gruppen und Völkern gegenseitig obliegen;
f) Verständnis für die Notwendigkeit internationaler Solidarität und Zusammenarbeit;
g) Bereitschaft des Einzelnen, zur Lösung der Probleme der Gemeinschaft, in der er steht, seines Landes und der Welt beizutragen."[4]

Die thematischen Schwerpunkte der neuen, internationalen Erziehungskonzeption sind die großen weltweiten Probleme, wie Gleichberechtigung und Selbstbestimmungsrecht der Völker, Erhaltung des Friedens und Abrüstung, Bedeutung des Völkerrechts für diese Ziele, Achtung der Menschenrechte und Kampf gegen Diskriminierung jeder Art, Wirtschaftswachstum und Entwicklung unter dem Gesichtspunkt sozialer Gerechtigkeit, Kampf gegen Armut, Krankheit und Hunger, Nutzung und Erhaltung der natürlichen Ressourcen, Bewahrung des kulturellen Erbes der Menschheit; ferner die Rolle und Wirkungsweise der Vereinten Nationen bei der Lösung dieser Weltprobleme sowie Möglichkeiten, ihre Maßnahmen zu stärken und zu fördern. An der Vorbereitung der Empfehlung sind insbesondere die USA, die Sowjetunion, Finnland, Frankreich, aber auch die Bundesrepublik Deutschland aktiv beteiligt gewesen. Auf eine Initiative der deutschen und der schweizerischen Delegation auf der 17. Generalkonferenz in Paris 1972 ist es z.B. zurückzuführen, daß der Titel der Empfehlung um den Zusatz "und Erziehung im Hinblick auf die Menschenrechte und Grundfreiheiten" erweitert wurde.

Diese politische Akzentverschiebung bildete in den Folgejahren die Grundlage für den Aufbau eines speziellen UNESCO-Programmschwerpunktes "Menschenrechtserziehung", der 1978, im Jahr der 30jährigen Wiederkehr der Verabschiedung der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, die Veranstaltung eines Weltkongresses über

1070

Menschenrechtserziehung in Wien beinhaltete und 1980 in einen von der 21. Generalkonferenz in Belgrad verabschiedeten 7-Jahres-Plan zur Förderung der Menschenrechtserziehung einmündete.[5]

Dieser Plan sah für den Zeitraum 1981-1987 folgende Maßnahmen vor:

a) Die Schaffung weltweiter, nationaler und regionaler Strukturen zur Förderung der Menschenrechtserziehung;
b) die Erstellung von neuen Lehrmaterialien, Übersetzung und Verbreitung vorhandener Studienbücher, Zusammenstellung von relevanten Gesetzestexten, etc.;
c) Programme zur Festlegung von Forschungsprioritäten, zum Vergleich von Friedens- und Menschenrechtsforschung, zur Entwicklung von Curricula, etc.; schließlich die Entwicklung von
d) Methoden zur Menschenrechtserziehung.

Nicht zuletzt wegen der jüngsten ideologisch-politischen Auseinandersetzungen über die Zukunft der UNESCO und der seit einigen Jahren aufgekommenen Debatte über die "Rechte der Völker" ist es zur Zeit um diesen Plan stiller geworden, obwohl etliche Arbeitsvorhaben fortlaufen. Das wird sich jedoch 1987 ändern, wenn auf einem neuen Weltkongreß Bilanz gezogen werden soll. 1988 wird die 40jährige Wiederkehr der Verabschiedung der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte für eine erneute Öffentlichkeitswirkung sorgen.

Als eine "Gegenströmung" zu der von den westlichen Mitgliedstaaten propagierten und unterstützten Menschenrechtserziehung entwickelte sich in der zweiten Hälfte der 70er Jahre in der UNESCO ein Programm zur Abrüstungserziehung, das eine politische Schubkraft vor allem durch die 10. Sondersitzung der Generalversammlung der Vereinten Nationen über Abrüstung erhielt (Mai-Juli 1978).[6] In der Empfehlung von 1974 war die Rüstungsthematik noch keinesfalls zentral behandelt worden. Die Diskussion schwoll jedoch in allen Gremien der UNESCO an und erreichte ihren Höhepunkt 1980, als die UNESCO in Paris einen Weltkongreß über Abrüstungserziehung veranstaltete.[7] Die von diesem Kongreß verabschiedeten 10 Grundsätze zur Abrüstungserziehung sind von den Medien in Ost und West aufgegriffen worden und fanden weite Resonanz. Einige Ausgaben des UNESCO-Kuriers über die Abrüstungsthematik erreichten ungewöhnlich hohe Auflagen.[8]

Es darf nicht unerwähnt bleiben, daß die beiden Programme "Menschenrechtserziehung" und "Abrüstungserziehung", obwohl an die Empfehlung von 1974 anknüpfend, sich zunächst außerhalb des Erziehungssektors in der sozialwissenschaftlichen Abteilung der UNESCO entwickelten und in dem Verbund von Forschung, Lehre und Infor-

1071

mationsarbeit ihre Wirkung entfalteten. Die Partner dieser Programme in den Mitgliedstaaten waren nicht so sehr die Regierungen, sondern einzelne Wissenschaftler, Publizisten und Vertreter nichtstaatlicher Organisationen, die die mit den Themen verbundenen Probleme unbefangener und auch radikaler ansprechen können.

In den Bereich der zwischenstaatlichen Diskussion und damit in den Einfluß des Erziehungssektors, dessen Partner in den Mitgliedstaaten vor allem die Erziehungsminister und die ihnen unterstellten Bildungseinrichtungen sind, wurde die Thematik erst 1983 mit der Veranstaltung einer zwischenstaatlichen Konferenz über internationale Erziehung zurückgeführt.[9] Diese Konferenz, der auf der 21. Generalkonferenz in Belgrad nach schweren Auseinandersetzungen ein monströser Kompromißtitel gegeben wurde ("Zwischenstaatliche Konferenz über die Erziehung zu internationaler Verständigung, Zusammenarbeit und zum Frieden sowie Erziehung im Hinblick auf die Menschenrechte und Grundfreiheiten mit dem Ziel, ein für die Stärkung von Sicherheit und Abrüstung günstiges Meinungsklima zu schaffen") erhielt den Auftrag, die Umsetzung der Empfehlung von 1974 in den Mitgliedstaaten zu bewerten und Vorschläge für die künftige Programmgestaltung auszuarbeiten. Anders als erwartet verlief die Konferenz weitgehend problemlos, und zwar in einem solchem Maße, daß die Medien sie kaum einer Beachtung wert fanden. Sieht man von einer schwierigen Verhandlung über Faschismus und Neo-Faschismus ab, wurde über die überwiegende Mehrzahl der Resolutionsentwürfe rasch Einigung erzielt; einige wurden sogar gemeinsam von westlichen, östlichen und außereuropäischen Staaten eingebracht, so zum Beispiel zum UNESCO-Modellschulprogramm (Bundesrepublik Deutschland und Bulgarien). Die Bundesrepublik Deutschland ist bei dieser Konferenz sehr engagiert vertreten gewesen und hat die meisten Entschließungstexte maßgeblich beeinflußt. Zahlreiche Entwürfe wurden von der deutschen Delegation als Autor eingebracht oder als Mitautor unterstützt. Vergleicht man die beiden Weltkongresse mit dem Ergebnis der zwischenstaatlichen Konferenz, so ist festzustellen, daß die Diskussionen auf den Kongressen offener und auch interessanter waren. Ihre Öffentlichkeitswirkung war ebenfalls erheblich größer. Das hängt nicht zuletzt damit zusammen, daß die Weltöffentlichkeit durch bestimmte politische Initiativen (Präsident Carters Menschenrechtspolitik, Nato-Doppelbeschluß zur Nachrüstung) für die zu behandelnden Fragen besonders sensibilisiert war. Die zwischenstaatliche Konferenz auf der anderen Seite ist zwar stiller verlaufen, hat jedoch wegen ihrer stärkeren Bindungswirkung für die UNESCO letztlich die größeren Auswirkungen gehabt. Sie hat insbesondere ein fortlaufendes Berichtssystem über Fortschritte in der internationalen Erziehung sowie die Ausarbeitung

1072

eines neuen Rahmenplans zur Entwicklung der Erziehung zur internationalen Verständigung und zum Frieden empfohlen – beides Maßnahmen, die in der Zwischenzeit in konkreten Programmaßnahmen ihren Niederschlag gefunden haben: Die Generalkonferenz von Sofia hat im November 1985 sowohl Richtlinien für eine regelmäßige Berichterstattung als auch den neuen Rahmenplan verabschiedet, der 1986 im Internationalen Jahr des Friedens beginnt und bis weit in die 90er Jahre hineinreicht.[10] Beide Entscheidungen werden die künftige Programmgestaltung nachhaltig beeinflussen und sollten von den Mitgliedstaaten zur Leitlinie ihrer Mitarbeit in diesem Programmbereich gemacht werden.

Abschließend sei kurz darauf hingewiesen, welche Finanzmittel der UNESCO im Biennium 1986/87 für das Programm XIII.3 insgesamt und für die Umsetzung der Empfehlung zur internationalen Erziehung im besonderen zur Verfügung stehen, um zugleich deutlich zu machen, welchen Stellenwert das Hauptprogramm XIII in der UNESCO-Arbeit hat.

Insgesamt wurde ein Haushalt in Höhe von 307,2 Mio US-Dollar verabschiedet. Das Programm XIII.3 erhält für die beiden Jahre 2,5 Mio US-Dollar (= 0,81%). Für XIII.3.1, d.h. die Umsetzung der Empfehlung zur internationalen Erziehung von 1974, sind davon 1,4 Mio US-Dollar vorgesehen, was einem Anteil von 0,46% am ordentlichen Haushalt entspricht. Es handelt sich also um Geldmittel in Größenordnungen, die nur dann erfolgreich eingesetzt werden können, wenn sie durch entsprechende nationale Maßnahmen um ein Vielfaches ergänzt werden (sog. Effekt des "Hinuntertröpfelns"). Anders ausgedrückt: Der UNESCO wurden bescheidene Geldmittel genehmigt, um Anstöße zu geben, die tatsächliche Umsetzung bleibt den einzelnen Mitgliedstaaten vorbehalten.

III. Umsetzung und Wirkung in der Bundesrepublik Deutschland

Im folgenden Abschnitt soll ein Blick auf die Umsetzung und Auswirkung des UNESCO-Programms XIII.3. in der Bundesrepublik Deutschland geworfen werden.

Der Einfluß von normativen Texten und Konferenzempfehlungen der UNESCO auf die nationale Bildungspolitik läßt sich in den seltensten Fällen gradlinig verfolgen. Es wäre auch vermessen, ihnen die Initialzündung weitgreifender Entwicklungsprozesse zuschreiben zu wollen. Ihr Wert besteht vielmehr darin, daß sie offen oder latent vorhandene Trends verstärken und einen Legitimationsrahmen für Initiativen verschiedener staatlicher und nichtstaatlicher Institutionen schaffen.

1073

Oft besteht ihre Wirkung auch schlicht darin, daß ihre Existenz dazu beiträgt, gegenläufige Trends aufzuheben oder abzuschwächen. Letzteres sollte nicht unterschätzt werden. In der Bundesrepublik Deutschland lassen sich gleichwohl eine Reihe von Initiativen aufführen, die unmittelbar auf Empfehlungen der UNESCO zurückgehen bzw. in Rahmenprogrammen der UNESCO ihren Ursprung haben. An einigen ausgewählten Beispielen soll das im folgenden verdeutlicht werden.

1. Internationale Schulbuchgespräche

Eine der Initiativen aus der Gründungszeit der UNESCO, die an entsprechende Vorhaben des Völkerbundes anknüpft, ist die Förderung der internationalen Schulbuchrevision, insbesondere die wechselseitige Überprüfung von Geschichts- und Geographielehrbüchern. In der Bundesrepublik Deutschland hat die Zusammenarbeit mit der UNESCO in den 50er Jahren zum Aufbau des Internationalen Schulbuchinstituts in Braunschweig geführt, dessen Begründer, Prof. Georg Eckert, langjähriger Präsident der Deutschen UNESCO-Kommission gewesen ist. Nach dem Tode von Prof. Eckert ist die Deutsche UNESCO-Kommission an der Gründung des heutigen Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung beteiligt gewesen und ist mit einem Sitz in dessen Kuratorium vertreten. Die enge Beziehung des Instituts zur Arbeit der UNESCO mag daraus ersehen werden, daß dem Georg-Eckert-Institut im September 1985 in Paris der UNESCO-Preis für Friedenserziehung verliehen wurde – eine von Japan gestiftete Auszeichnung, die mit einer Zuwendung von 30.000 Dollar verbunden war.[11] Der Betrag ist einem speziellen Stipendienprogramm des Instituts zur Verfügung gestellt worden.

In dem Zeitraum nach 1970 interessieren insbesondere die deutsch-polnischen Schulbuchgespräche, die 1972 aufgenommen wurden und bis 1985 in 18 deutsch-polnischen Schulbuchkonferenzen und etlichen geographischen Symposien ihren Niederschlag gefunden haben.[12] In der öffentlichen Diskussion wird selten erwähnt, daß die Gemeinsame deutsch-polnische Schulbuchkommission von den UNESCO-Kommissionen beider Staaten eingesetzt worden ist. Ihre beiden langjährigen Vorsitzenden, Prof. Mertineit und Prof. Markiewicz, hatten und haben hier ihren institutionellen Rückhalt, auch wenn sich die praktische Arbeit inzwischen längst auf beiden Seiten schwerpunktmäßig in die beteiligten Fachinstitute verlagert hat.

Die deutsch-polnischen Schulbuchempfehlungen sind ein exemplarischer Fall für die Stärke und die Schwäche der UNESCO. Sie kann initiieren, fördern, vermitteln, ist aber zur Durchsetzung ihrer Ziele

1074

stets auf guten Willen und aktive Unterstützung von "außen", d.h. von ihren Mitgliedstaaten, angewiesen. Es kann als gesichert gelten, daß die deutsch-polnischen Gespräche 1972 ohne die UNESCO in einem rein bilateralen Rahmen nicht zustande gekommen wären. Sie benötigten damals wie auch heute noch den schützenden "Schirm" der Weltorganisation – trotz der durchaus nicht zu unterschätzenden Verbesserungen im bilateralem Verhältnis beider Staaten, die sich im Gefolge der "Ostpolitik" ergaben. Manche und damals mit Schwung begonnene bilaterale deutsch-polnische Initiative ist inzwischen zerbrochen.

Andererseits hat gerade das UNESCO-Prinzip der Gemeinsamkeit, das die Arbeiten der deutsch-polnischen Schulbuchkommission bestimmt, die öffentliche Kritik an den Schulbuchempfehlungen ausgelöst. Hier ist nicht der Ort, die breit und heftig geführte Debatte, die übrigens mutatis mutandis in beiden Staaten gleichermaßen stattfand, inhaltlich wieder aufzunehmen und nachzuzeichnen. Es soll nur festgehalten werden, daß allen kritischen Urteilen und Gegenempfehlungen gegenüber den deutsch-polnischen Schulbuchempfehlungen ein entscheidendes Qualitätsmerkmal fehlt: das der Gemeinsamkeit. Hier liegt ein Grundproblem der UNESCO-Arbeit, das ein Mitglied der deutsch-polnischen Schulbuchkommission einmal in einer Artikelüberschrift in die Frage gekleidet hat: "Soll man überhaupt etwas empfehlen?". Kann und soll man mit Staaten, Institutionen oder Wissenschaftlern, die andere und teilweise gegenteilige Auffassungen vertreten, überhaupt reden, ohne sich selbst preiszugeben? Die Organisation UNESCO steht für den Dialog und damit notwendigerweise auch für den Kompromiß. Häufig bedeutet das eine schwierige Gratwanderung. Die deutsch-polnische Schulbuchkommission hat sich z.B. nach der Ausrufung des Kriegszustandes in Polen am 13. Dezember 1981 zum Weitermachen entschlossen. Andere hätten zum Abbruch der Gespräche geneigt. Sie hat sich auf diese Weise zur intensivsten und langlebigsten Initiative der bilateralen kulturellen Zusammenarbeit in einem multilateralen Kontext entwickelt, von deren "Geist" heute viele andere Bereiche profitieren. Ohne den institutionellen Druck der Weltorganisation UNESCO, der sich beide Staaten verpflichtet fühlen, wäre diese Entwicklung nicht möglich gewesen.

2. Menschenrechtserziehung

Obwohl die Delegation der Bundesrepublik Deutschland auf der 17. Generalkonferenz der UNESCO 1972 am Ausgangspunkt der Akzentverschiebung im UNESCO-Programm zugunsten der Men-

1075

schenrechtserziehung beteiligt war, sind Aktivitäten der innerstaatlichen Umsetzung erst ab 1978 feststellbar. Es begann mit der Einladung der amerikanischen UNESCO-Kommission an ihre deutsche Schwesterkommission, eine Delegation zu einem Symposium über Menschenrechtserziehung in die USA zu entsenden (Racine, Wisconsin, Juni 1978). Durch dieses Symposium wurde neben dem Aufbau einer kleinen internationalen Expertengruppe der Grundstein für eine spätere enge Zusammenarbeit zwischen der Deutschen UNESCO-Kommission und der Bundeszentrale für politische Bildung gelegt, die sich in verschiedenen gemeinsamen Vorhaben konkretisierte: 1979/1980 wurde ein gemeinsames Lehrerpreisausschreiben zum Thema Menschenrechte veranstaltet, aus dem eine Publikation "Menschenrechte in der Schule" hervorging.[13] 1980 organisierten die deutsche UNESCO-Kommission und die Bundeszentrale in Hamburg gemeinsam eine europäische Fachtagung über Menschenrechtserziehung.[14] 1981 folgte schließlich ein mehrjähriges von der Bundeszentrale gefördertes Projekt zur Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien zum Thema Menschenrechte, das 1985 mit der Vorlage von sechs Themenheften abgeschlossen werden konnte.[15]

Das letztgenannte Projekt, das in Kooperation mit verschiedenen Einrichtungen der politischen Erwachsenenbildung und mit über 50 Fachleuten durchgeführt wurde, machte während seiner Durchführung immer wieder die Aktualität und Brisanz der Thematik deutlich. In verschiedenen Zusammenhängen stellte sich die Frage, wie weit internationale Normen und Konzepte tragen und inwieweit man sich auf ihre Weiterentwicklung einlassen kann, ohne eigene Grundauffassungen preiszugeben. Was beinhaltet z.B. die Forderung eines Menschenrechtes auf Entwicklung? Was bedeuten einzelne Rechte, die uns selbstverständlich erscheinen, in außereuropäischen Kulturen? Wie weit dürfen und müssen die Menschenrechte zur politischen Auseinandersetzung herangezogen werden, wo beginnt der Mißbrauch? Die Beschäftigung mit dem Komplex der Menschenrechte ruft ebenso viele Fragen und Zweifel auf, wie sie eine rechtliche und ethische Grundlage für eine neue Weltordnung vermittelt. Wo verläuft die Trennlinie zwischen Häresie und Dogmatismus?

Die Deutsche UNESCO-Kommission hat ihre Aktivität im Bereich der Menschenrechtserziehung jedoch nicht auf die Zusammenarbeit mit der Bundeszentrale für politische Bildung beschränkt. Eine von amnesty international 1978 gestartete Initiative zur Förderung der Menschenrechtserziehung, zu der ein enger Kontakt bestand und die später mit dem Projekt der Bundeszentrale verbunden wurde, benutzte die UNESCO-Empfehlung zur internationalen Erziehung und den 7-Jahres-Plan als Einstieg für Gespräche mit den politischen Par-

1076

teien und der Ständigen Konferenz der Kultusminister. Eine gemeinsame Erklärung aller damals im Bundestag vertretenen Parteien über die Förderung der Menschenrechtserziehung (18. Juni 1980) und eine Empfehlung der Kultusminister-Konferenz zur Behandlung der Menschenrechte im Unterricht (4. Dezember 1980) waren nationale Entsprechungen der UNESCO-Empfehlung, die ihre Wirkung nicht verfehlten.[16] Die gesteigerte Nachfrage nach Fortbildungsveranstaltungen und Unterrichtsmaterialien sowie etliche Vorhaben auf Länderebene (z.B. in Rheinland-Pfalz) wären ohne den Anstoß, der von der UNESCO-Empfehlung ausging, nicht denkbar gewesen.

Der Name UNESCO hat in diesem Prozeß eine insgesamt positive Bedeutung gehabt und wurde gern zitiert. Auf der zwischenstaatlichen Konferenz über internationale Erziehung (Paris, April 1983) hat die Delegation der Bundesrepublik Deutschland sogar einen eigenen Empfehlungsentwurf eingebracht, der zu verstärkten Anstrengungen auf dem Gebiet der Menschenrechtserziehung aufforderte.

Wenige Monate später, auf der 22. Generalkonferenz im November 1983 war dieses insgesamt positive Image mit einem Schlag zerbrochen. Die von den Afrikanern mit Vehemenz vorgetragene Forderung nach Aufnahme des Konzepts der "Rechte der Völker" in das UNESCO-Programm hat die Westeuropäer so verstört, daß plötzlich sogar die Meinung vertreten wurde, die Menschenrechte gehörten gar nicht mehr in die Zuständigkeit der UNESCO. Die USA und Großbritannien führten u.a. die "politisierte" Menschenrechtsdebatte an, um ihren Austritt zu begründen. In vielen westlichen Staaten besteht noch heute eine große Unsicherheit, welche Haltung zur afrikanischen Forderung, die auf eine Relativierung der Menschenrechte hinausläuft, eingenommen werden soll. Europäische Wertvorstellungen sind erschüttert. Die "Büchse der Pandora" ist geöffnet: "Hands off!" sagen die einen und verweisen auf den bestehenden und damit auch beständigen Menschenrechtskatalog, der nicht zur Disposition stehe. Andere sehen sich aufgrund der Aufgabe der UNESCO, Dialog zu stiften, und nicht zuletzt aus eigenem Forschungsinteresse verpflichtet, mit den "Häretikern" zu sprechen und eventuell gemeinsam zu einem besseren Verständnis der Menschenrechte zu gelangen: Die UNESCO könne sich dieser Frage nicht entziehen.

3. Erziehung und Abrüstung

Die deutsche Mitarbeit an dem Programm zur "Abrüstungserziehung" – ein ungeliebter Terminus – konzentrierte sich vor allem auf die Vorbereitung und Auswertung des Weltkongresses von 1980. In

1077

enger Zusammenarbeit mit der Abrüstungsabteilung des Auswärtigen Amtes und der damals noch existenten Deutschen Gesellschaft für Friedens- und Konfliktforschung wurden in einer speziellen Arbeitsgruppe der Deutschen UNESCO–Kommission Vorschläge erarbeitet, die zu einem großen Teil in das Schlußdokument des Kongresses und in die Formulierungen der 10 Grundsätze aufgenommen wurden. Diese 10 Grundsätze, ins Deutsche übersetzt und von der Deutschen UNESCO-Kommission publiziert, haben bei der Auseinandersetzung um die Stationierung der amerikanischen Pershing-II-Raketen in der Bundesrepublik Deutschland eine erhebliche Wirkung gehabt und sind häufig zitiert worden.[17]

Anders als beim Thema Menschenrechte, bei dem sich gezielte Strategien zur Umsetzung der entsprechenden UNESCO-Empfehlungen in der Bundesrepublik feststellen ließen, verlief die Wirkung beim Thema Abrüstung weitgehend spontan, ungeplant und auch unkontrolliert. Ein Funke sprang über. Viele Lehrer an UNESCO-Modellschulen engagierten sich in der Friedensbewegung, Vorträge wurden gehalten, Artikel veröffentlicht, schulische und außerschulische Aktionen geplant. Im Rahmen des UNESCO-Modelschulprogramms entstand unter anderem auch eine Arbeit über die Durchführung von Friedenstagen an Schulen. Die UNESCO wurde übrigens innerhalb der Friedensbewegung durchaus nicht immer als positive Referenz angeführt, sie erfuhr auch bittere, sogar höhnische Kritik. Ein Beispiel ist eine Postkarten-Aktion jugendlicher Friedensgruppen, die Hunderte von Postkarten in das Sekretariat der Deutschen UNESCO-Kommission schwemmte, auf denen die Jugendlichen den Antrag stellten, entsprechend der UNESCO-Konvention über den Schutz von Kulturgut in bewaffneten Konflikten angesichts der Bedrohung von Atomraketen als schützenswertes Kulturgut "Mensch" anerkannt zu werden. Der Mensch sei das höchste Kulturgut, höher jedenfalls als die Kirche X oder das Gemälde Y. Das zuständige Bundesministerium des Innern, aber auch die Deutsche UNESCO-Kommission zeigten sich dieser Kampagne gegenüber ziemlich hilflos. Ihre Antworten haben die Jugendlichen mit Sicherheit nicht zufriedengestellt. Statt erhaltenswerte Bauwerke vor feindlichen Angriffen zu schützen, erschienen die blau-weißen Schilder als Abzeichen bei Friedensdemonstrationen. Ist die UNESCO ihrer Rolle, Dialog und gegenseitiges Verständnis zu stiften, damals gerecht geworden? Die Kritik der Jugendlichen an dem Formalismus und an der Starrheit der Organisation sollte durchaus ernst genommen werden.

1078

4. Entwicklungspolitische Bildung

Nicht von derselben tagespolitischen Brisanz, dafür aber von umso größerer langfristiger Sprengkraft ist ein weiterer Begriff, der die Diskussion der VN-Organisationen seit den 60er Jahren bestimmt: Development. In unserem Zusammenhang soll nur auf den Komplex eingegangen werden, der landläufig als "development education" oder "entwicklungspolitische Bildung" bezeichnet wird. Im Gegensatz zum westlich beeinflußten, entwicklungspolitisch sehr viel radikaler ausgerichteten Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen UNICEF hat sich die UNESCO mit diesem Konzept schwer getan, weil es dem Prinzip der Gleichrangigkeit von Staaten und Kulturen widerspricht. Man wird die entwicklungspolitische Bildung im UNESCO-Programm nur unter Überschriften wie "Weltprobleme im Unterricht", "Unterricht über andere Kulturen und politische Systeme", "Aufgaben der Vereinten Nationen", usw., finden. Teilweise mag die Schwierigkeit auch damit zusammenhängen, daß sich die UNESCO immer dagegen gesträubt hat, als eine reine Entwicklungshilfe-Organisation eingestuft zu werden. Vielleicht sollten wir uns auch selbstkritisch fragen, ob das Konzept der entwicklungspolitischen Bildung nicht ein typisches Produkt der westlichen Industrieländer ist, das nicht ganz frei von "neokolonialen" Zügen ist.

Die Deutsche UNESCO-Kommission hat sich gleichwohl an der Förderung der entwicklungspolitischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland intensiv beteiligt und auch versucht, die Diskussion innerhalb der UNESCO voranzutreiben. Auf Betreiben eines Mitglieds des Erziehungsausschusses, Prof. Hausmann, wurde Anfang der 70er Jahre an der Universität Hamburg als Modellversuch des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit eine Pädagogische Arbeitsstelle Dritte Welt eingerichtet, die nach Ablauf der Förderungszeit ihre Tätigkeit leider wieder aufgeben mußte. Für die Folgezeit läßt sich in der Bundesrepublik Deutschland eine Reihe von Tagungen, Seminaren und Kongressen verschiedener Träger nachweisen, die das Thema "Schule und 3. Welt" behandelten und fast alle mit der Forderung nach einer Fortführung der Pädagogischen Arbeitsstelle endeten. Die Deutsche UNESCO-Kommission hat sich an diesen Veranstaltungen mit unterschiedlicher Intensität beteiligt, einige sogar selbst veranstaltet (z.B. während der Didacta 1977).[18] Mehrfach hat sie unter Berufung auf die UNESCO-Empfehlung von 1974 Verhandlungen mit dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit geführt, um eine Neueinrichtung der Arbeitsstelle zu ermöglichen. Mit verschiedenen Institutionen wurden Gespräche wegen einer etwaigen Anbindung dieser Arbeitsstelle geführt, allerdings letztlich

1079

ohne Erfolg. Die geplante Anlaufstelle gibt es heute ebensowenig wie eine Empfehlung der Kultusministerkonferenz über die Behandlung der Dritten Welt im Unterricht.

Vielleicht sind diese Bemühungen aber doch nicht vergeblich gewesen. Im Vergleich zu 1970 läßt sich heute eine Fülle von teils privaten, teils halböffentlichen Informationsstellen aufzählen, die auf ein gewachsenes Interesse an Entwicklungshilfe-Fragen unter Schülern und Lehrern hindeuten. In dem Arbeitskreis für entwicklungspolitische Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit hat sich ferner unter Mitwirkung und teilweiser Federführung der DUK ein Forum gebildet, auf dem Bildungsreferenten der verschiedenen entwicklungspolitischen Organisationen ihre Erfahrungen austauschen und Kooperationen vereinbaren. Ein wesentlicher Beitrag der Deutschen UNESCO-Kommission zur Diskussion um die entwicklungspolitische Bildung war die Einladung an den afrikanischen Historiker Joseph Ki-Zerbo, der 1979 auf einem entwicklungspolitischen Bildungskongreß einen vielbeachteten Vortrag hielt, der noch heute gern zitiert wird. Wieder war es das Anliegen der UNESCO, Dialog zu stiften und eine Diskussion zu vermeiden, bei der die Entwicklungsländer nur die Betroffenen, nicht aber Gesprächspartner sind.

5. Ausländische Arbeitnehmer

Ein weiteres Thema im Spektrum der internationalen Erziehung stellt die Präsenz ausländischer Kinder an deutschen Schulen dar – ein Problem, das auf die UNESCO zugeschnitten zu sein scheint. 1972 wurde die Thematik aufgrund eines Antrags der Bundesrepublik Deutschland erstmals in das UNESCO-Programm aufgenommen. Eine Reihe internationaler Tagungen der UNESCO und der Deutschen UNESCO-Kommission, die dem Erfahrungsaustausch und der Propagierung bestimmter Forderungen dienten, wurde veranstaltet. Bereits 1972 wurde beispielsweise auf einer Tagung in Bergneustadt die Erarbeitung eines Konzeptes zur interkulturellen Erziehung gefordert. Es dauerte noch etliche Jahre, bis die Bildungsprobleme der ausländischen Schüler als so dringlich angesehen wurden, daß Lehrstühle für Ausländerpädagogik und intensive Lehrerfortbildungsprogramme eingerichtet wurden.

Innerhalb des UNESCO-Programms hat die Förderung der Erziehung ausländischer Kinder leider keinen überwältigenden Erfolg aufzuweisen. Andere internationale Organisationen wie der Europa-Rat und die EG sind erfolgreicher gewesen. Die Gründe sind wohl darin zu sehen, daß der weltweite Maßstab, den die UNESCO anlegt, in diesem

1080

Fall eher hinderlich war und keine Bereitschaft zur Zusammenarbeit auslösen konnte. Das Programm hat sich daher nie aus seinem Schattendasein befreien können.

Um zu zeigen, daß die UNESCO gleichwohl nicht untätig gewesen ist, soll im Vorgriff auf den nächsten Abschnitt ein Schulprojekt erwähnt werden, das im Rahmen des UNESCO-Modellschulprogramms durchgeführt worden ist und in der Bundesrepublik Deutschland ein sehr großes Echo gefunden hat. Es handelt sich um das erste Gemeinschaftsvorhaben dieser Schulen, das unter dem Titel "Ausländer in unserer Stadt" bekannt geworden ist. In diesem Projekt ging es nicht in erster Linie um ausländische Schüler, sondern um deutsche Kinder und Jugendliche und um deren Vorbereitung auf ein Leben in einer multikulturellen Gesellschaft. Zwischen 1975 und 1978 haben die UNESCO-Modellschulen eine große Zahl von fachübergreifenden Unterrichtsprojekten durchgeführt, die dieser Problematik gewidmet waren. Die Erfahrungen sind in einer Publikation dokumentiert.[20] Von diesem Vorhaben ist für die Modellschularbeit in der Bundesrepublik Deutschland ein wichtiger konzeptioneller Anstoß ausgegangen. Die Erziehung zur internationalen Verständigung, die sich bislang auf Unterricht über fremde Völker und Kulturen und Schüleraustauschprogramme beschränkte, mußte erweitert und neu definiert werden. Die zunehmende Internationalität der Alltagswelt jedes einzelnen erforderte neue pädagogische Ansätze, die insbesondere den Aspekt der Gemeinwesenarbeit mit einschlossen.

6. Das UNESCO-Modellschulprogramm

Das UNESCO-Modellschulprogramm muß hier eine besondere Stellung einnehmen, denn es geht wie die internationale Schulbucharbeit auf die Gründungszeit der UNESCO zurück. Es ist zugleich das einzige Programm, das eine direkte Zusammenarbeit zwischen einer internationalen Organisation und einer ausgewählten Zahl von Schulen in den Mitgliedstaaten erlaubt. Über 2000 Schulen in rund 90 Staaten sind heute diesem Programm angeschlossen. Zur Zeit sind 23 Schulen aller Schulstufen in neun Ländern der Bundesrepublik Deutschland als UNESCO-Modellschulen anerkannt worden. Weitere 10 Schulen beteiligten sich mit einem assoziierten Status. Die Liste der interessierten Stellen, die von der Deutschen UNESCO-Kommission ständig mit Informationen versorgt werden, ist inzwischen auf über 50 angewachsen. Die Deutsche UNESCO-Kommission hat die Modellschularbeit von Anbeginn an zu einem ihrer Arbeitsschwerpunkte gemacht. Gleichwohl ist die Arbeit erst in den 70er Jahren systemati-

1091

siert worden, wobei die Empfehlung von 1974 eine wichtige Verstärkungsfunktion hatte. Seit 1975 finden regelmäßig Jahrestagungen für Lehrer an UNESCO-Modellschulen statt, auf denen die Ergebnisse vorgestellt und neue Projekte geplant werden. Sogenannte Gemeinschaftsvorhaben, d.h. Rahmenthemen, an denen die Schulen ihre Projekte ausrichten, haben wesentlich dazu beigetragen, das Netz der Modellschulen mit Leben und Innovationsgeist zu füllen.

Will man die UNESCO-Modellschularbeit zusammenfassend erläutern, so läßt sich sagen, daß die Schulen auf verschiedene Weise versucht haben, die Ideale der UNESCO und insbesondere die Empfehlung zur internationalen Erziehung von 1974 in schulpraktische Maßnahmen umzusetzen bzw. zu einem "Leitmotiv" ihrer Arbeit zu machen. Neue Unterrichtsformen wie Projektunterricht wurden erprobt, neue Themen wie etwa die obengenannte Ausländerthematik und die Entwicklungsproblematik wurden aufgegriffen. Schulkontakte zu osteuropäischen Staaten und Partnerschaften mit Schulen in der Dritten Welt sind weitere Merkmale ihrer Arbeit in der Bundesrepublik Deutschland.

Seit Beginn der 80er Jahre hat sich zusätzlich die Zusammenarbeit der Schulen auf Schülerebene entwickelt. Schülerseminare mit Teilnehmern verschiedener Schulen wurden veranstaltet, und als bisheriger Höhepunkt fand 1985 zum Jahr der Jugend ein Internationales Jugendlager mit Schülern von Modellschulen aus 18 europäischen Staaten in Hessen statt.

Für Lehrer werden verschiedene Lehrerfortbildungsveranstaltungen angeboten, so die jährlichen Sommer-Kurse für polnische Sprache und Kultur an der Universität Krakau oder europäische Lehrerseminare wie beispielsweise zum Thema Fremdsprachen als Mittel der Friedenserziehung (*Sonnenberg* 1985).[21]

Eine Veranstaltung von internationalem Rang war der erste Weltkongreß der Modellschulen aus Anlaß des 30jährigen Bestehens des Programmes (*Sofia* 1983).[22] Eine detaillierte Beschreibung über die Modellschularbeit würde einen eigenen Bericht erfordern. Im gegenwärtigen Kontext möge der Hinweis ausreichen, daß das UNESCO-Modellschulprogramm das einzige pädagogische Programm mit Breitenwirkung ist, das in der Lage war und ist, internationales Engagement zu fördern und in der Öffentlichkeit Vertrauen in die UNESCO zu setzen. In der gegenwärtigen Krise der Organisation scheint es daher besonders geboten, dieses Programm auszubauen und für die Überwindung der UNESCO-Krise zu nutzen.

1082

IV. Vorschläge für die künftige Mitarbeit der Bundesrepublik Deutschland

Der folgende Abschnitt enthält einige Vorschläge und Überlegungen, die sowohl auf eine Weiterentwicklung des UNESCO-Programms XIII.3 als auch auf eine kritisch-konstruktive Mitarbeit der Bundesrepublik Deutschland an diesem Programm abzielen. Dabei wird unter "Bundesrepublik Deutschland" eine Vielzahl von Institutionen verstanden, die sich nicht auf die staatlichen Stellen in Bund und Ländern (AA, BMBW, BMZ, KMK, einzelne Kultusministerien) beschränken, sondern auch den Kreis der halb- und nicht-staatlichen Einrichtungen (u.a. die Träger der politischen Bildung, Schulen und Lehrerbildungsstätten, Verbände, Kirchen, Gewerkschaften, Schulbuchverlage, Forschungsinstitute und entwicklungspolitische Organisationen) miteinschließt. Deutlich wird damit zugleich, daß der Deutschen UNESCO-Kommission und ihrem Fachausschuß Erziehung in Zukunft eine wichtige Mittlerfunktion zukommt, die nur dann engagiert wahrgenommen werden kann, wenn sie von den betroffenen Stellen hinreichend unterstützt wird.

1. UNESCO-Plan zur Förderung der Erziehung zur internationalen Verständigung und zum Frieden

Der Rahmen, an dem sich die künftige deutsche Mitarbeit orientieren kann und sollte, ist von dem auf der 23. Generalkonferenz in Sofia verabschiedeten Plan zur Förderung der Erziehung zur internationalen Verständigung und zum Frieden vorgegeben, dem auch die Bundesrepublik Deutschland zugestimmt hat. Es empfiehlt sich, die künftige Mitarbeit nicht in zahlreiche unabhängige Einzelbeiträge aufzusplittern, sondern die von verschiedenen Institutionen geplanten Vorhaben zu einem Gesamtbeitrag der Bundesrepublik Deutschland zusammenzufassen und diesen nach "innen" und "außen" als solchen sichtbar zu machen. Die Konzeption eines nationalen Beitrags zu einem internationalen Rahmenplan würde es gestatten, wirkungsvoller an der inhaltlichen Ausfüllung der recht allgemein gehaltenen Vorgaben mitzuwirken und rechtzeitig auf die darin vorgesehenen nationalen Berichte vorbereitet zu sein. Im Inland wären darüber hinaus eine größere Breitenwirkung und die unmittelbare Beteiligung einer größeren Anzahl von Fachinstitutionen am UNESCO-Programm möglich. Inhaltlich sollte der nationale Beitrag so konzipiert sein, daß er das bisherige deutsche Engagement in dem Programmbereich XIII.3 sinnvoll fortführt und deutsche Grundprinzipien im Bereich der Erziehung

1083

zur internationalen Verständigung und zum Frieden hinreichend deutlich macht. Im folgenden werden einige Themen genannt, die konstitutive Elemente eines solchen Plans sein könnten.

2. Internationale Schulbuchverbesserung

Die internationalen Bemühungen zur Verbesserung von Schulbüchern werden aufgrund der bisherigen Erfahrungen einen ersten Schwerpunkt zu einem deutschen Nationalbeitrag bilden. Sie haben gezeigt, daß bilaterale und multilaterale Schulbuchgespräche unter dem "UNESCO-Schirm" erleichtert und in ihrer Wirkung verstärkt werden können. Außerdem steht uns in der Bundesrepublik Deutschland eine Institution zur Verfügung, deren fachliches Potential eingebracht werden kann, nämlich das Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig, das mit der Entgegennahme des UNESCO-Preises für Friedenserziehung eine moralische Verpflichtung zur weiteren Mitarbeit übernommen hat.

Neben der Fortführung der bilateralen Schulbuchgespräche, welche die bisherige Schulbucharbeit weitgehend bestimmt haben, werden sich die Bemühungen in Zukunft auch auf größere Regionen wie Afrika, Asien oder Lateinamerika richten und damit notwendigerweise stärker "multilateralisiert" werden. Neue Formen der Zusammenarbeit sind dabei zu erproben, da die Einsetzung gemeinsamer Kommissionen schwer möglich sein wird. Wichtig erscheint auch, daß das Prinzip der gegenseitigen und unmittelbaren Begutachtung der Schulbücher des jeweils anderen Staates weiterverfolgt und die Schulbuchrevision nicht auf den Vergleich von "Selbstdarstellungen" reduziert wird.

Inhaltlich sollte die internationale Schulbuchforschung weiterentwickelt werden, indem sie sich der Analyse neuer Themen in den Schulbüchern widmet: Inwieweit berücksichtigen Schulbücher z.B. die zunehmende Interdependenz der Welt? Inwieweit reflektieren sie das Konzept der Weltgesellschaft gegenüber den immer noch dominierenden traditionellen nationalstaatlich oder regional begrenzten Gesellschaftsbegriffen? Wie stellen sich die heutigen Weltprobleme dar, z.B. die Möglichkeit vom wechselseitigen "over-kill", die Disparität zwischen Arm und Reich, das Bevölkerungswachstum, die Belastung der Umwelt, die Möglichkeiten und Grenzen des technologischen Fortschritts? In welcher Form thematisieren sie die Tätigkeit der Vereinten Nationen und ihrer Sonderorganisationen?

Im Rahmen des UNESCO-Programms XIII.3 muß die Bundesrepublik Deutschland darauf hinwirken, daß der internationalen Schulbucharbeit ein adäquater Platz eingeräumt wird und die Rolle des UNESCO-

1084

Sekretariats in diesem Bereich präzisiert wird. Die UNESCO könnte z.B. aufgefordert werden, die Ergebnisse internationaler Schulbucharbeit regelmäßig zu veröffentlichen, regelmäßige Expertengespräche zu veranstalten oder zu fördern oder Stipendien zu vergeben. Auf jeden Fall könnte und müßte die UNESCO dafür sorgen, daß internationale Projekte der Schulbuchverbesserung angebahnt, ermutigt und im Rahmen der Möglichkeiten auch gefördert werden.

3. Menschenrechtserziehung

Ein zweiter großer Bereich, dem auch in Zukunft eine große Bedeutung zukommt, ist die Förderung der Menschenrechtserziehung. Nachdem dieser Themenkomplex in der Vergangenheit auf großes Interesse und entsprechende Unterstützung gestoßen war, ist er durch die neue Debatte um die "Rechte der Völker" in eine Situation geraten, die tendenziell die Haltung förderte, der UNESCO jedwede Aktivität im Bereich der Menschenrechtserziehung untersagen zu wollen. Eine demokratisch verstandene Menschenrechtserziehung ist ohne Auseinandersetzung mit der Problematik der "neuen Menschenrechte" und der "Rechte der Völker" nicht denkbar. Eine vordringliche Aufgabe der nächsten Jahre wird es daher sein, die Debatte über die Menschenrechte zu versachlichen. Dies ist nicht nur eine Aufgabe der Forschung, sondern auch der Erziehung, welche die Problematik und auch die unterschiedlichen Auffassungen und Interessen zu verdeutlichen hat. Die 40jährige Wiederkehr der Proklamation der Menschenrechte im Jahre 1988 bietet einen geeigneten Anlaß, Veranstaltungen, Publikationen oder andere Initiativen zu planen, durch die die pädagogische Debatte über die Menschenrechte vorangebracht werden kann.

4. Erziehung und Abrüstung

Die zunehmende Fragilität der politischen Beziehungen zwischen westlichen und östlichen Industriestaaten, hervorgerufen durch neuerliche Runden des Wettrüstens bei gleichzeitig größerem Auseinanderklaffen von Weltrüstungsaufwand und öffentlicher Entwicklungshilfe, ist ein Themenkomplex, der in der internationalen (Friedens-)Erziehung auch in der Bundesrepublik Deutschland zumindest im nichtstaatlichen Bereich immer intensiver behandelt wird. Die Haltung, daß die UNESCO überhaupt keine Rolle in Sachen Abrüstung wahrnehmen darf, ist inzwischen von der Mehrzahl der westlichen Staaten

1085

relativiert worden. Selbstverständlich macht es keinen Sinn, die UNESCO in technische Fragen der Abrüstung einzuspannen (ein Vorwurf, der in der Diskussion um die UNESCO erhoben wurde, allerdings bisher von keinem Mitgliedsstaat belegt werden konnte). Aber die Bildungsfunktion der UNESCO gehört qua Satzung zu ihren zentralen Aufgaben, nämlich die Ergebnisse wichtiger wissenschaftlicher Arbeiten über (Ab-) Rüstung und Entwicklung, Krieg und Frieden durch eigene Veröffentlichungen zu verbreiten und Experten aus dem Bildungs- und Wissenschaftsbereich zusammenzuführen, um im weltweiten Kontext über Frieden und Abrüstung in Forschung und Lehre zu diskutieren. Das Internationale Jahr des Friedens 1986 wäre für die Bundesrepublik Deutschland ein geeigneter Anlaß, um ein angemessenes Programm von staatlichen und nicht-staatlichen Aktivitäten, nämlich Forschungsprojekten, wissenschaftlichen Symposien etc. zur Versachlichung der bisherigen Diskussion zu initiieren, über das fachliche "Inputs" in die UNESCO-Arbeit eingebracht werden können.

5. Entwicklungspolitische Erziehung

Der Begriff "development education", bisher von der UNESCO abgelehnt, weil er zu stark von Nord auf Süd gerichtet sei, bedarf einer Neudefinition, wobei "Entwicklung" als Problem eines jeden Staates anzusehen und nicht nur in ökonomischen Kategorien zu verstehen ist sowie im Kontext weltgesellschaftlicher Interdependenzen interpretiert werden muß.

Im Zusammenhang mit den unter III. nicht diskutierten Problemen der Umwelterziehung ergeben sich zahlreiche interessante Fragestellungen, die in den Themenkomplex einer internationalen Erziehung gehören. Weder in der UNESCO-Arbeit noch im nationalen Kontext sind die hierfür notwendigen sozialwissenschaftlichen Arbeiten geleistet worden. Hier könnten jedoch über ein bis zwei Seminare in Zusammenarbeit mit dem Fachausschuß Sozialwissenschaft der Deutschen UNESCO-Kommission, die vor allem auch die UNICEF-Arbeiten und die Erfahrungen der skandinavischen Staaten berücksichtigen, wichtige Impulse auf die Erziehungsarbeit ausgehen.

6. UNESCO-Modellschulen

Zur Zeit sind 23 Schulen aller Schulstufen (das sind etwa 0,05% aller Schulen) in neun Ländern der Bundesrepublik Deutschland als UNESCO-Modellschulen anerkannt worden. Über das DUK-Sekreta-

1056

riat werden im Rahmen des UNESCO-Modellschulprogramms viele bilaterale Kontakt- und Austauschprogramme vermittelt – insbesondere auch mit osteuropäischen Staaten, aber noch nicht mit Staaten der Dritten Welt.

Das UNESCO-Modellschulprogramm bietet sich als ein praxisnahes Instrument an, das nicht nur Ministerien, sondern Lehrer und Schüler in der Einzelschule direkt erreicht. Es handelt sich um ein kooperatives Programm, das stark dezentralisiert ist und der Einzelschule ein hohes Maß an eigenen Mitgestaltungsmöglichkeiten bietet.

In der Bundesrepublik Deutschland eröffnet das UNESCO-Modellschulprogramm die Möglichkeit der regionalen Zusammenarbeit auf der Ebene einzelner Länder sowie zwischen den Ländern. Es kann den Kontakt zwischen Schulen verschiedener Schulstufen und -arten fördern. Es besteht die Möglichkeit zur praxisnahen Innovationsbereitschaft auf dem Gebiete der internationalen Erziehung.

Wenn wir im Laufe der nächsten 4-6 Jahre mindestes in allen Ländern der Bundesrepublik Deutschland und möglichst für alle Stufen und Zweige je eine UNESCO-Modellschule haben wollen, kämen wir auf etwa 60-70 Schulen. Dazu bedarf es besonderer Anstrengungen; eine "nebenamtliche" Koordination durch den Fachreferenten im DUK-Sekretariat reicht hierfür nicht aus. Vielmehr ist eine Erweiterung der Koordinationsmechanismen nach "innen" und nach "außen" notwendig; insbesondere müßten die Kultusministerien der Länder und deren nachgeordnete Behörden stärker in die Umsetzung des Programms auf Landesebene eingebunden werden. Es ist daher zu empfehlen, daß sich die KMK dieser Frage annimmt. Dabei sollte die Deutsche UNESCO-Kommission mittelfristig über einen hauptamtlichen Mitarbeiter verfügen, der für die Gesamtkoordination gegenüber der UNESCO und den Partner-Staaten zuständig ist.

Wenn wir ernsthaft für eine praxisnahe UNESCO-Arbeit einstehen wollen, dann kann im Rahmen des UNESCO-Modellschulprogramms ein konkreter Beitrag geleistet werden. Wenn der bildungspolitische Wille der Länder hierfür vorhanden ist, bedarf es der Klärung zahlreicher Probleme, z.B. einer stärkeren Unterstützung des persönlichen Engagements einzelner Lehrer durch mehr Beratung, Weiterbildungs- und Kommunikationsangebote, aber auch durch Entlastungsstunden, Funktionsstellen und Beförderungschancen, eines zu entwickelnden Konzeptes einer wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation sowie einer verstärkten Informations- und Öffentlichkeitsarbeit über Publikationen und Ausstellungen, die über die Arbeit der Modellschulen berichten.

1987

7. Zusammenfassung

Die in diesem Abschnitt gegebenen Anregungen gehen davon aus, daß in der Bundesrepublik Deutschland die Kritik an der UNESCO-Arbeit sich nicht auf verbale Programmatiken beschränkt, sondern daß durch sachbezogene Mitarbeit eines Mitgliedsstaates die Richtung der zukünftigen UNESCO-Arbeit mitbestimmt wird. Ein Ausbau des UNESCO-Modellschulprogramms nach "innen" und "außen" wäre ein solcher Schritt. Eine Bestandsaufnahme über Ziele, Inhalt und Umfang der internationalen Erziehung wäre ein weiterer Schritt; diese Bestandsaufnahme wäre zugleich die Voraussetzung für eine KMK-Empfehlung zur internationalen Erziehung, die – vor dem Hintergrund der UNESCO-Empfehlung von 1974 und demnächst anstehender KMK-Berichte über deren Verwirklichung in der Bundesrepublik Deutschland im Rahmen des neuen UNESCO-Plans zur Förderung der internationalen Erziehung – nicht nur die hier einzeln aufgeführten Themenkomplexe zusammenführen könnte, sondern zugleich beweisen würde, wie ernst wir unsere Mitgliedschaft in der UNESCO nehmen.

Anmerkungen

1 *Faure, Edgar u.a.*: Wie wir leben lernen. Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 1973, 377 S.

2 *Bertram, Wilhelm*: Menschenrechte – Internationale Dokumente. Bonn: DUK 1981, S. 28.

3 *Deutsche UNESCO-Kommission*: Empfehlung über die Erziehung zur internationalen Verständigung und Zusammenarbeit und zum Weltfrieden sowie die Erziehung im Hinblick auf die Menschenrechte und Grundfreiheiten/Recommendation Concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education Relating to Human Rights and Fundamental Freedoms. Verabschiedet von der 18. General-Konferenz der UNESCO am 19. November 1974. Köln: DUK 1975, 19 S.
Die deutsche Übersetzung erschien ferner in: *Deutsche UNESCO-Kommission* (Hrsg.): Die Vereinten Nationen im Unterricht. Bericht über eine Arbeitstagung für Pädagogen und Sozialwissenschaftler, veranstaltet vom 3. bis 8. Januar 1977 in der Europäischen Akademie Berlin. München: Verlag K.G. Saur 1979, S. 81-95.

4 *Deutsche UNESCO-Kommission*(Hrsg.): Die Vereinten Nationen im Unterricht, a.a.O., S. 85.

1088

5 Vgl. hierzu *UNESCO*: International Congress on the Teaching of Human Rights (Vienna, 12-16 September 1978). FINAL DOCUMENT. Paris, 28 September 1978, 3 und VII S.; sowie *UNESCO*: Records of the General Conference, Twenty-first Session, Belgrade, 1980. Resolutions. Paris: UNESCO 1980, Entschließung 3/03, S. 51-53.

6 Schlußdokumente der 10. Sondergeneralversammlung der VN zur Abrüstung. In: Vereinte Nationen, 23 (1978) 5, S. 171-178; wiederabgedruckt in: Deutsche UNESCO-Kommission: Erziehung und Abrüstung. Weltkongreß über Abrüstungserziehung. Paris 9.-13. Juni 1980. Bonn: DUK 1981, S. 24-31.

7 Bericht und Schlußdokument des Weltkongresses der UNESCO über Abrüstungserziehung. In: Deutsche UNESCO-Kommission: Erziehung und Abrüstung, a.a.O., S. 5-14.

8 UNESCO-Kurier 20 (1979) 4 erschien zum Themenschwerpunkt "Das Wettrüsten"; UNESCO-KURIER Nr. 21 (1980) 9 mit dem Themenschwerpunkt "Erziehung zur Abrüstung. Abschied von den Waffen?" enthielt auch die 10 Grundsätze für die Erziehung zur Abrüstung aus dem Bericht und Schlußdokument des Weltkongresses zur Abrüstung.

9 *UNESCO*: Intergovernmental Conference on Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education Relating to Human Rights and Fundamental Freedoms, with a View to Developing a Climate of Opinion Favourable to the Strengthening of Security and Disarmament (Paris, 12-20 April 1983). Paris: UNESCO 12 July 1983, 101 S.

10 *UNESCO*: Records of the General Conference, Twenty-third Session. Sofia 1985. Resolutions. Paris UNESCO 1986, Entschließungen 13.3 und 13.4, S. 73-77.

11 *UNESCO*: UNESCO Prize 1985 for Peace Education. Paris: UNESCO 1986, 55 S.

12 Vgl. hierzu *Mertineit, Walter*: Die deutsch-polnischen Schulbuchkonferenzen – Eine Zwischenbilanz. In: Plum, Werner (Hrsg.): Ungewöhnliche Normalisierung. Beziehungen der Bundesrepublik Deutschland zu Polen. Bonn: Verlag Neue Gesellschaft 1984, S. 209-218.

13 *Schäfer, Bernd*, und *Schulze, Theodor* (Hrsg.): Menschenrechte im Unterricht. Analysen und Texte zur einem Lehrerpreisausschreiben der Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 1982, 492 S. (Schriftenreihe, Bd. 182).

1089

14 *Bundeszentrale für politische Bildung* (Hrsg.): Die Menschenrechte – eine Herausforderung der Erziehung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 1981, 128 S. (Schriftenreihe, Bd. 181).

15 *Deutsche UNESCO-Kommission* (Hrsg.): Arbeitshilfen für die politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildungsarbeit, 1986 (6 Hefte).

16 *Deutscher Bundestag*: Drucksache 8/3751 vom 4. März 1980 sowie Plenarprotokoll 8/223, Stenographischer Bericht vom 18. Juni 1980, S. 18020-18026;
Sekretariat der KMK (Hrsg.): Empfehlung zur Förderung der Menschenrechtserziehung in der Schule. Bonn: KMK 4. Dezember 1980, 5 S.

17 *Deutsche UNESCO-Kommission*: Erziehung und Abrüstung, a.a.O., S. 8-9.

18 *Deutsche UNESCO-Kommission*: Schule und Dritte Welt. Referate und Diskussionen eines öffentlichen Forums der 11. Didacta Hannover, 7./8. März 1977. Bonn: DUK 1978, 78 S.

19 *Deutsche UNESCO-Kommission*: Arbeitnehmer im Ausland. Bericht über ein internationales Seminar der Deutschen UNESCO-Kommission und der Friedrich-Ebert-Stiftung über "Probleme der Ausbildung und der kulturellen Integration ausländischer Arbeitnehmer unter besonderer Berücksichtigung der Jugendlichen", veranstaltet vom 5. bis 8. Dezember 1972 in Bergneustadt. München: Verlag Dokumentation 1974, 125 S.

20 *Deutsche UNESCO-Kommission*: Ausländer in unserer Stadt. Bonn: DUK 1977, 212 S.

21 Vgl. hierzu die in Sonnenberg – Internationale Briefe, Heft 110, Dezember 1985, abgedruckten Beiträge.

1090

Jakob Horn und Walter Mertineit

UNESCO und die internationale Arbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV)*

– Eine Zwischenbilanz –

Zusammenfassung:

Der Bericht über die verschiedenen Aktivitäten, die UNESCO und den DVV miteinander verbinden, gilt dem ehrenden Gedenken an Helmuth Dolff, dessen großes Geschick und unermüdlicher Einsatz zur Entwicklung der internationalen Erwachsenenbildung wesentlich beigetragen haben. Indem einige dieser Aktivitäten benannt werden, wird die Rolle der Erwachsenenbildung in der Erziehung zu internationaler Solidarität deutlich. Der DVV hat in der Erziehung zu internationaler Solidarität deutlich. Der DVV hat seit Beginn der 60er Jahre vor allem mit privaten und staatlichen Partnern der Dritten Welt bei der Entwicklung von Erwachsenenbildungsprogrammen mitgewirkt. Aufgaben und Ziele sind dabei identisch mit denen der UNESCO. Sie können als Beispiel für die fruchtbare Verbindung der UNESCO mit den vielen NGOs dienen, ohne die sie zur Wirkungslosigkeit verurteilt wäre.

Summary:

This report on various cooperative acitvities of UNESCO and DVV as a NGO is written in honoring memory of the late Helmuth Dolff whose ability and untiring devotion so greatly contributed to the development of international adult education. By listing some of the activities the role of adult education can be demonstrated in bringing about a new internationalism. The DVV has been working together since the early 60ies with private and state partners in the Third World to carry out adult education programmes for development. Although an independent organization its contributions towards help for self-help fit entirely into UNESCO's aims and objectives and reaffirm the strength of the links that have been forged between UNESCO and its many NGOs.

* Zur Erinnerung an Helmuth Dolff

1091

Wir müssen mit einer Einschränkung beginnen. Unsere Zwischenbilanz bezieht sich nur auf die von den Volkshochschulen, den Landesverbänden der Volkshochschulen und dem DVV verantworteten Aktivitäten im Rahmen der weltweiten internationalen Zusammenarbeit in der Erwachsenenbildung. Der Träger-Pluralismus und die Kompetenzzuweisungen für Bildung und Kultur aufgrund unserer Verfassung müssen hier unberücksichtigt bleiben. Doch sind wir uns bewußt, daß neben dem DVV selbstverständlich auch die anderen Träger der Erwachsenenbildung wie Kirchen, Gewerkschaften, Arbeitgeber und Stiftungen der politischen Parteien in der internationalen Bildungsarbeit tätig sind. Sie gehören zu der großen Zahl nationaler und internationaler Non-Governmental Organizations (NGO), auf die die UNESCO bei der fachlichen Umsetzung ihrer Programme konzeptionell und organisatorisch angewiesen ist.

Die Arbeitsschwerpunkte der UNESCO für die Weiterbildung lassen sich ganz grob wie folgt beschreiben:

- Innovationsförderung und Durchführung von überschaubaren kleineren Pilotprojekten;
- Förderung des Informationsaustausches und der fachlichen Kompetenz durch Dokumentation und Publikation;
- langfristige Vorbereitungen, Durchführung und Auswertung von Welt- und Regionalkonferenzen;
- Anregung und Durchführung von regionalen und nationalen themenorientierten und sachbezogenen Seminaren und Konferenzen.

Hier spielen die nationalen UNESCO-Kommissionen und die Regionalbüros der UNESCO eine wesentliche Rolle. Herausragend ist das UNESCO-Institut für Pädagogik in Hamburg.
Auf allen Arbeitsebenen sind die nationalen und internationalen NGOs fachlich maßgeblich beteiligt.

Der DVV kann auf eine lange Tradition in der internationalen Zusammenarbeit zurückblicken. "Weltweite Erwachsenenbildung und Erziehung in neuen Dimensionen" lautete das Thema des Deutschen Volkshochschultages vor 20 Jahren. Der DVV wollte nach zwei Jahrzehnten des inneren Aufbaus dokumentieren, "daß er sich in den vielfältigen Verzweigungen seiner Tätigkeit mit der Erwachsenenbildung in der ganzen Welt verbunden fühlt." Es war einer der wegweisenden VHS-Tage. Wegweisend, weil die Volkshochschulen einen "neuen Typus" öffentlich getragener und verantworteter Weiterbildung selbstbewußt zu repräsentieren begannen, und wegweisend auch, weil sie sich zum ersten Male als Anwälte und Multiplikatoren eines weltoffenen Bewußtseins darstellten, in dem Nationalität und Internationalität zu einem fruchtbaren Spannungsverhältnis zusammenfanden unter dem Anspruch menschlicher Solidarität. Gegenüber den die Offenheit ihrer

1092

Arbeit einengenden Tendenzen der Zeit in Gestalt eines rückwärts gewandten Nationalismus setzte man die Einheit von Demokratie und Weltorientierung.

Tatsächlich haben die Welt-Erwachsenenbildungskonferenzen der UNESCO – Helsingör (1949), Montreal (1960), Tokio (1972), Paris (1985) – oder die von der Deutschen UNESCO-Kommission und dem DVV ausgerichteten europäischen Regionalkonferenzen der UNESCO (Hamburg 1962, 1983) einen Sprache, Bewußtsein und Handeln prägenden Charakter bekommen. Sie haben zu einer weltweiten Solidarität der Erwachsenenbildner geführt, die in einer Vielzahl internationaler professioneller NGOs wie dem International Council for Adult Education, dem International Congress of University Adult Education oder den regionalen Vereinigungen wie dem European Bureau of Adult Education institutionelle Formen gefunden hat. In ihnen wirkt der DVV ebenso aktiv mit wie im Asian-South Pacific Bureau of Adult Education, in der African Association for Literacy and Adult Education, mit dem Cosejo de Educacion de Adultos de America Latina und mit der Arab Literacy Organization. Es war nicht unverdient, daß der DVV 1985 mit einem der UNESCO-Preise für den Kampf gegen das Analphabetentum ausgezeichnet wurde.

Natürlich bleibt die praktische Erwachsenenbildung überall gebunden an die verschiedenen Kulturkreise, Kulturverständnisse, die nationalen Wertpräferenzen und bildungspolitischen Handlungsprioritäten. Wo es so gut wie keine Primarschulen gab, wurde Erwachsenenbildung zum Motor nationaler Bildungsplanung, wo vollausgebaute Schulsysteme längst vorhanden waren, wurde Erwachsenenbildung zum Katalysator eines neuen Bildungsverständnisses, das den Menschen in seiner ganzen lebengeschichtlichen Entwicklung betrifft.

Die Erwachsenenbildung, so wie sie die deutschen Volkshochschulen verstehen, ist von ihrem ideellen Ansatz her auf Universalität hin angelegt. Die europäischen Schulsysteme im 19. Jahrhundert waren inspiriert von den nationalen Bewegungen, dem nationalen Enthusiasmus, der sich oft im nationalen Chauvinismus verrannte, am schlimmsten im nationalsozialistischen Deutschland. Die Erwachsenenbildung dagegen ist sehr viel mehr ein Kind des 20. Jahrhunderts und seiner schrecklichen geschichtlichen Erfahrungen. Sie hat wie keine andere Bildungsbewegung die provinzielle Enge und die nationalen Grenzen früher zu überschreiten vermocht und die Zusammenarbeit mit Menschen in anderen Ländern gesucht. Aufgaben und Ziele der UNESCO spiegelten sich in den programmatischen Texten der Erwachsenenbildung vielfach wider. "In a sense the whole UNESCO programme bears, directly or indirectly, upon adult education" hieß es im Abschlußbericht der 1. Welterwachsenenbildungskonferenz in Elsinore (Helsingör) 1949.

1093

Die deutschen Volkshochschulen haben nach ihrer Wiedergründung in den Jahren nach 1945 die Verbindung zur UNESCO gesucht und seit dem Beitritt der Bundesrepublik Deutschland 1951 sie in vielfacher Weise zu nutzen verstanden. Die Zulassung zur UNESCO wurde als eine Rehabilitation des geistigen und kulturellen Lebens der jungen Republik aufgefaßt, die sie endgültig aus der Isolierung befreite und zugleich besonders verpflichtete. Die Volkshochschulen waren seitdem international nicht nur Nehmende, sondern auch Gebende. Hellmut Becker, Fritz Borinski, Walter Ebbighausen, Kurt Meissner, Willy Strzelewicz und vor allem der unvergessene langjährige Direktor des DVV, Helmuth Dolff, um nur einige wenige Namen aus einer großen Zahl zu nennen –, waren unermüdlich tätig, Tore zu öffnen, Menschen verschiedener Nationen zusammenzuführen, den internationalen Erfahrungsaustausch, eine praktische Bildungshilfe und die Mitarbeit in den internationalen Organisationen zu fördern. Bei Regierungskonferenzen, die sich mit Erwachsenenbildung beschäftigen, greift die Bundesregierung auch heute noch gern auf den DVV, seine Erfahrungen, seine Expertise, seine Kontakte und sein Ansehen, das er im Ausland genießt, zurück. Seine offiziell ausgewiesene Mitwirkung bei 25 Kulturabkommen der Bundesrepublik Deutschland mit anderen Staaten unterstreicht, welche fachliche und allgemein politische Bedeutung dem DVV im Rahmen des internationalen Kulturaustausches und der internationalen kulturellen Zusammenarbeit beigemessen wird.

Ein wichtiges Element der internationalen Arbeit des DVV ist die Beratung der Volkshochschulen selbst bei deren eigenen Auslandsvorhaben, die Vorbereitung und Durchführung von Studienaufenthalten deutscher Experten im Ausland und ausländischer in der Bundesrepublik, die Kontaktpflege mit ausländischen Volksbildungsorganisationen und die eigene Durchführung von internationalen Konferenzen. Unter den letzteren ragen heraus die Seminare zur Erschließung historischer Quellen für die Erwachsenenbildung im deutschsprachigen Raum sowie die internationale Zertifikationskonferenz, die von der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV mit der Absicht ins Leben gerufen wurde, anderen europäischen Partnern Zugang zu dem von ihr erarbeiteten Zertifikatssystem für den sprachlichen und naturwissenschaftlich-mathematisch-technischen Bereich zu verschaffen.

Ein anderes wichtiges Element ist die Zusammenarbeit mit den osteuropäischen Partnerverbänden. Viele Jahre vor der Normalisierung der staatlichen Beziehungen, zu einer Zeit, als die Bundesregierung ihrer Außenpolitik gegenüber Osteuropa noch Fesseln angelegt hatte, verkehrten deutsche und polnische, russische, tschechoslowakische und ungarische Erwachsenenbildner miteinander, um im Sinne der

1094

UNESCO die europäische Zusammenarbeit zu stimulieren, sich gemeinsam mit den Problemen zu beschäftigen, mit denen man es auch in seinem eigenen Lande zu tun hatte, vor allem mit den großen gesellschaftlichen Veränderungen und ihren Auswirkungen auf die Aufgaben der Erwachsenenbildung. Herausragende Bedeutung erlangte hier das Prager European Centre for Leisure and Education. Die von ihm herausgegebene Reihe "Studien und Dokumente" gewährt einen vorzüglichen Überblick über Stand und Entwicklungsperspektiven der Erwachsenenbildung in nahezu allen europäischen Ländern.

Es war für die UNESCO und den DVV eine große Genugtuung, als alle osteuropäischen Staaten mit Ausnahme Albaniens ihrer Einladung zur 2. Europäischen Regionalkonferenz (die 1. fand 1962 in Hamburg statt) im März 1983 nach Hamburg folgten. Diese letzte europäische Konferenz, an der sich 29 Staaten einschließlich Israels, Kanadas und der USA und 16 NGOs beteiligten und die vom DVV und der Deutschen UNESCO-Kommission gemeinschaftlich vorbereitet und durchgeführt wurde, beschäftigte sich mit dem für alle Länder gleichermaßen wichtigen Thema "Motivation for Adult Education". Sie war allein im akademischen Sinne ein glänzendes Unterfangen, dessen Arbeitspapiere kompetenter Psychologen und Andragogen Joachim H. Knoll herausgegeben und ausgewertet hat. Aber sie war nicht nur ein akademisches Ereignis. Die Konferenz war auch Forum für den Ideen- und Erfahrungsaustausch über neue Entwicklungen und vorhersehbare Trends in der europäischen Erwachsenenbildung und spiegelte trotz der großen Unterschiede unserer politischen Systeme und kulturellen Traditionen mehr Verbindendes als Trennendes wider.

Es ist nicht zuletzt der wissenschaftliche Zugriff auf die Probleme der Erwachsenenbildung, der die Verbindungen über sonst trennende Grenzen herzustellen vermag. Das Thema "Motivation in der Weiterbildung" z.B. führte zu der Feststellung, daß innerhalb der Bevölkerung unserer Länder das Bewußtsein von der individuellen und der gesellschaftlichen Bedeutung der Weiterbildung sich immer schärfer ausprägt, daß aber das Verhältnis dieses Bewußtseins zum realen Verhalten sehr komplizierter Natur ist, auf das engste verknüpft mit Bedürfnissen der allgemeinen Lebensgestaltung und deren Möglichkeiten, seien sie privater, sozialer, kultureller oder politischer Natur.

Ein breites Arbeitsfeld hat sich der DVV in den Entwicklungsländern erschlossen. Seine Fachstelle für Internationale Zusammenarbeit fördert mit finanzieller Unterstützung des Bundesministers für wirtschaftliche Zusammenarbeit die Erwachsenenbildung in Afrika, Asien

1095

und Lateinamerika. Als unabhängiger nichtstaatlicher Verband arbeitet der DVV seit Beginn der 60er Jahre mit privaten, halbstaatlichen und staatlichen Partnern in Ländern der Dritten Welt zusammen, oft dabei mit den jeweiligen UNESCO-Nationalkommissionen oder den UNESCO-Regionalbüros in Dakar, Bangkok und Santiago de Chile.

Es ist nicht anmaßend zu sagen, daß die "Fachstelle" des DVV in Sachen Erwachsenenbildung eine der ersten Adressen für viele Entwicklungsländer und auch der UNESCO geworden ist. In der Welt weitaus bekannter als hierzulande leistet sie Entwicklungshilfe, die vor Ort auch tatsächlich ankommt:

- Förderung der Aus- und Fortbildung von Erwachsenenbildnern;
- Förderung institutioneller Formen der Erwachsenenbildung im städtischen Einflußbereich und mit dem Schwerpunkt beruflicher Bildung;
- Förderung der Rundfunkarbeit als wirksames und kostengünstiges Massenmedium zur Mobilisierung und Information größerer Bevölkerungsteile, unterstützt von ergänzendem Lehr- und Lernmaterial und begleitenden Kursen;
- Förderung der Basisarbeit in ländlichen Gebieten unter besonderer Berücksichtigung landwirtschaftlicher Produktions-, Absatz- und Erwerbsformen;
- Förderung von Programmen zur Herstellung von Lehr- und Lernmaterial, das den Bedürfnissen und Lebensumständen der jeweiligen Zielgruppe angepaßt ist;
- Förderung von Programmen zur Erhaltung der Gesundheit, besonders Hygiene, Ernährungslehre, präventive und kurative Volksmedizin;
- Förderung von frauenrelevanten Programmen wie Hauswirtschaft, häusliches Handwerk, Gartenbau, Elternerziehung, Familienplanung;
- Förderung von funktionalen Alphabetisierungsmaßnahmen.

Sierra Leone, Somalia, Sudan, Tanzania, Zambia, Volksrepublik Kongo, Uganda, Kolumbien, Indien und Libanon sind zur Zeit die Staaten, in denen der DVV sich mit seiner "Bildungshilfe" vorrangig engagiert. Vor allem geht es darum, entwicklungspolitischen und erwachsenenbildungsrelevanten Einschätzungen folgend, die jeweiligen fachlichen und administrativen Kapazitäten der Partner für die Programmplanung und -durchführung ausfindig und nutzbar zu machen, Hilfe zur Selbsthilfe zu leisten.

Die Aus- und Fortbildung von Erwachsenenbildnern in Theorie und Praxis bildet in allen Projekten des DVV ein Hauptelement beim Versuch, eigenständige Entwicklungsbemühungen der Partner nach-

1096

haltig zu fördern. Diesem Zweck dient auch die mit einer Auflage von 11.000 in französischer, englischer und spanischer Sprache erscheinende Zeitschrift "Erwachsenenbildung und Entwicklung". Sie ist ein Forum für den Dialog und den fachlichen Informationsaustausch von Erwachsenenbildnern und Autoren aus Afrika, Asien und Lateinamerika untereinander und mit denen aus Industrieländern. Ihre Adressaten sind Erwachsenenbildner der mittleren Ebene, die mit Unterricht, Organisation und Administration befaßt sind, aber auch Praktiker aus angrenzenden Berufsfeldern wie Gesundheitserziehung, Landwirtschaft usw., die erwachsenenbildnerische Funktionen übernehmen. Mit den Materialheften "Volkshochschulen und der Themenbereich Afrika, Asien, Lateinamerika" werden den deutschen Volkshochschulen Arbeitshilfen angeboten für eigene entwicklungsländerbezogene Veranstaltungen. Es versteht sich, daß die UNESCO, deren praktische Wirksamkeit und damit auch Rechtfertigung ihrer Existenz sehr viel mehr auf tatkräftiger Hilfe dieser Art als auf ihren General- und Weltkonferenzen beruht, den DVV als zuverlässigen und sachkundigen Partner bei den Aufgaben der Alphabetisierung, der Grunderziehungsprogramme, des community development, der Aus- und Fortbildung von Erwachsenenbildnern usw. sehr hoch schätzt. Es sind nicht die Resolutionen der großen internationalen Konferenzen, die die UNESCO mit den Volkshochschulen und dem DVV verbinden, sondern die unmittelbare Hilfe, die Begegnung der Menschen, die im wechselseitigen Verkehr sich vertiefenden Kenntnisse anderer Völker, Länder, Kulturen, Sprachen, der Erfahrungsaustausch der verschiedenen Berufe, kurz das, was man das "Konkrete" nennen kann. Erst durch sie gewinnt die UNESCO als die größte und universale kulturelle Interstaatenorganisation ihre Lebendigkeit und damit ihre Zukunftschancen.

Das von uns hier nur sehr grob aufgezeichnete Spektrum der internationalen Zusammenarbeit, das die UNESCO mit dem DVV in einem symbiotischen Verhältnis miteinander verbindet, zeigt, wie man konkret dem Frieden und der Verständigung der Menschen untereinander in der Welt dienen kann. Mit der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit vesucht der DVV, das Verständnis für die Situation und die Nöte der Menschen in Entwicklungsländern über die Volkshochschulen auch unserer Bevölkerung zu verdeutlichen. Daß dies in einer politisch zerrissenen und wirtschaftlich gespaltenen Welt notwendig ist, versteht sich von selbst.

Wie unsere eigene Arbeit enthält auch das Wirken der UNESCO heute noch mehr Versprechen als tatsächliche Einlösungen. Läßt man einmal ihre schwierigste Aufgabe "building the defense of peace in

1097

the minds of men" beiseite, so bleibt für sie wie für uns als Kernaufgabe die Verbreitung und Vertiefung des menschlichen Wissens, die Humanisierung des Zusammenlebens von Völkern und Menschen in Frieden und Freiheit, die Herstellung möglichst gleichwertiger Lebenschancen, die Förderung der menschlichen Lernkapazität und der moralischen Kräfte, ohne dem Irrtum zu verfallen, durch Erwachsenenbildung ließen sich die gewaltigen Probleme der Menschheit meistern. Sicher aber können wir sein, daß ohne sie die Probleme noch größer würden.

1098

Gudrun-Anne Eckerle

Kriterien der Anwendbarkeit von Forschungsergebnissen*

Zusammenfassung:

Anwendung von Forschungsergebnissen meint im Zusammenhang dieses Beitrags deren Nutzung zur Handlungsplanung bei zuvor bedachten Handlungszielen. Relevant für Anwendungen in diesem Sinn sind Annahmen über Ursache-Wirkungs-Beziehungen. Die vorgeschlagenen Kriterien fordern Merkmale wissenschaftlich behaupteter Ursache-Wirkungs-Beziehungen, die notwendige bzw. fördernde Voraussetzung für deren Anwendbarkeit sind. An Beispielen aus der psychologischen und erziehungswissenschaftlichen Literatur werden typische Darstellungen von Forschungsergebnissen demonstriert und unter dem Gesichtspunkt der geforderten Kriterien diskutiert.

Summary:

Application of research outcomes in the context of this contribution is to read as utilization to action planning according to the actor's objectives. Relevant to application in this sense are causal assumptions. The suggested criteria call for attributes scientific causal assumptions ought to present, which are prerequisites or useful conditions of applicability. Some examples out of psychological and educational publications demonstrate typical ways of presenting research outcomes. They are discussed from the point of view given by the criteria of applicability.

* Als Referat gehalten auf der Tagung der Arbeitsgemeinschaft für empirische pädagogische Forschung in Nürnberg, vom 24.-26.3.1985.

1989

Fragt man Lehrer, Eltern, Therapeuten, Verwaltungsbeamte oder auch Wissenschaftler, was eigentlich Anwendung von sozial- und erziehungswissenschaftlichen Forschungsergebnissen bedeute, dann wird ihnen die Antwort nicht leicht fallen. Sie stimmen darin überein, daß Informationen, die aus wissenschaftlichen Quellen stammen, ihr Handeln beeinflussen bzw. – so die Wissenschaftler – daß ihre Arbeit in einem Bezugsfeld der Praxis nützlich sein soll. In welcher Weise aber Anwenderhandeln von Forschungsergebnissen beeinflußt wird, bleibt unklar. Eine berufstätige Mutter gewinnt zum Beispiel Zuversicht durch das Ergebnis einer Studie, daß die Entwicklungschancen für Kinder berufstätiger Mütter mindestens ebenso gut seien, wie die von Kindern nicht berufstätiger Mütter; ein Lehrer favorisiert bestimmte Inhalte, weil er wissenschaftlich begründete Lernziele kennt, die er auf diesem Weg glaubt fördern zu können; ein Bildungsplaner schöpft Anregungen aus Analysen historischer Schulreformen; ein Therapeut wiederholt einen kurzen Bericht seines Klienten, als der schweigt, weil er gelernt hat, daß er so dessen Selbstreflexion fördern könne.

Wir wenden wissenschaftliche Ergebnisse in unterschiedlichem Sinne an. Wir verändern oder bestätigen damit unsere Sicht der Welt, Einschätzungen dessen, was ist, wie es beeinflußt werden kann, wie es sich entwickeln wird und welche Folgen es für uns hat. Wir verändern damit aber auch die Welt selbst; wir setzen wissenschaftliche Ergebnisse wie ein Werkzeug an Gegebenheiten unserer Wahl an und erwarten, daß sich daraus bestimmte Folgen ergeben. Die erste Art der Anwendung, die ständige Durcharbeitung unserer Sicht der Welt, ist Voraussetzung für die zweite Art, die technologische Anwendung.

Nimmt man an, daß sich alles Wissen drei großen Klassen zuordnen läßt, den Annahmen über Gegebenheiten, denen über Ursache-Wirkungs-Beziehungen oder den Werturteilen, dann sind für die erste Art der Anwendung alle diese Formen des Wissens relevant, für die zweite *unmittelbar* aber nur Annahmen über Ursache-Wirkungs-Beziehungen, technologisches Wissen, das angibt, mit welchen Mitteln wir das, was wir als gegeben annehmen, zu bestimmten, zuvor bedachten Zwecken beeinflusssen können. Gegenstand der folgenden Überlegungen ist die zweite Art der Anwendung.

Die technologische Anwendung ist die Form des Problemlösens: Jemand hat ein Ziel, weiß aber (noch) nicht, wie er es erreicht. Er sucht nach Bedingungen, die mit diesem Ziel in Verbindung gebracht werden (Theorien), um zu prüfen, ob sie für seinen Fall wirksam sein und hergestellt werden können. So gesehen müßte die technologische Anwendung zum Alltagsgeschäft der wissenschaftlich vorgebildeten Praktiker gehören.

1100

Das ist aber keineswegs so. Praktiker – und ich denke im folgenden vor allem an Lehrer – verhalten sich skeptisch gegenüber ihren Bezugswissenschaften. Wissenschaftler ihrerseits arbeiten und schreiben überwiegend für andere Adressaten, für ihre Kollegen vom Fach, die positive und negative Sanktionen setzen können und die berufliche Zukunft der Wissenschaftler weitgehend bestimmen. Zwischen beiden Gruppen, Praktikern und Wissenschaftlern, besteht nur geringer Austausch. Sozial- und erziehungswissenschaftliche Forschungsergebnisse werden zu wenig in alltägliches professionelles Handeln umgesetzt. Besonders auffällig wird dies in der Lehrerfort- und Weiterbildung, wenn die Teilnehmer auf Erfahrungsaustausch bestehen und wissenschaftliches Wissen ablehnen.

Aus den Fragen, die hierzu gestellt werden müßten, greife ich im weiteren eine heraus: Welche Merkmale sollten wissenschaftliche Ergebnisse haben, damit sie in Problemsituationen der professionellen Praxis angewendet werden können? Diese Frage bezieht sich auf die Nahtstelle zwischen "Theorie und Praxis", indem sie berichtete wissenschaftliche Information aufgrund der Herausforderungen der Handlungssituation bewertet.

Ich unterscheide Basiskriterien und unterstützende Kriterien. Die einen halte ich für zwingend, soll Anwendung ermöglicht werden; von den anderen nehme ich an, daß sie eine Anwendung fördern würden, aber nicht deren notwendige Bedingung sind.

I. Drei Basiskriterien für die Handlungsfähigkeit von Anwendern

1. Die Forschungsberichte sollten in möglichst verallgemeinerter Form die kausale Relevanz eines Bedingungssachverhalts für einen zu beeinflussenden Sachverhalt verdeutlichen. Hierzu gehören Informationen über die angenommene Wirksamkeit einer instrumentell bzw. technologisch zu nutzenden Bedingung und darüber, im Rahmen welcher Bedingungskonstellation sie Erfolgsaussichten hat bzw. die Chancen verbessert oder gemindert werden (Validität im Anwendungszusammenhang).
2. Die Sachverhalte sollten so formuliert sein, daß sie einen möglichst hohen Informationsgehalt haben, also in der Lage sind, nicht gemeinte Sachverhalte auszuschließen.
3. Der als Bedingung genannte Sachverhalt sollte unter Alltagsbedingungen der Anwender herstellbar sein (in unserem Fall nach Möglichkeit für den einzelnen Lehrer, aber auch für Schulen als Einheiten oder im Rahmen politischer Maßnahmen).

1101

Angenommen diese Kriterien beanspruchten Geltung, wie stellt sich die sozial- und erziehungswissenschaftliche Literatur dar? Ich habe einen kleinen Ausschnitt, die Arbeiten zur Leistungsmotivation und zu Unterrichtsstörungen, unter diesem Gesichtspunkt durchgesehen und kommentiere im folgenden einige Beispiele: Dabei werde ich allen Versuchungen widerstehen, in eine wissenschaftstheoretische Auseinandersetzung mit dem Thema zu gehen, obwohl die Ausführungen notwendig Annahmen voraussetzen, die in der Wissenschaftstheorie kontrovers sind. Ich folge mit entschiedener Zustimmung Wolfgang Schäfers pragmatischer Stellungnahme zu dem Streit um Anwendbarkeit wissenschaftlicher Theorien: "Jenseits derartiger Grundlagendebatten wäre ein konkreter Realisierungsversuch, aus empirischen Theorien Handlungsaussagen abzuleiten und praktisch anzuwenden, ein Beitrag zur Versachlichung der teilweise abgehobenen Diskussion über die Handlungsrelevanz empirisch analytischer Theorien" (W. Schäfer: Problemlöseorientierte Interventionsplanung. In: Unterrichtswissenschaft 1982, S. 20).

Rainer Winkel hat 1976 und 1980 eine therapeutisch orientierte Arbeit über gestörten Unterricht vorgelegt. Er nennt darin als Ursache für Unterrichtsstörungen Angst der Schüler, die sich in verschiedenen neurotischen Verhaltensweisen äußere. Daraus zieht er die Konsequenz, Überlegungen zur Angstreduktion anzubieten. Diese Vorgehensweise ist eine häufig anzutreffende Verletzung des ersten Kriteriums: Der Autor verengt die komplexen Bedingungen von Unterrichtsstörungen auf *eine* als besonders wichtig angenommene und erzeugt im folgenden den Eindruck, daß mit der Angstreduktion in entsprechendem Ausmaß auch Unterrichtsstörungen bekämpft werden könnten. Dieses Argumentationsverhalten kann Anwender in die Irre führen.

Neben im engeren Sinn therapeutischen Maßnahmen nennt Winkel die folgenden pädagogischen und auf Lerngruppen statt auf den Einzelschüler bezogenen Maßnahmen zur Angstreduktion:
An Stelle von Angst müssen wir uns um Fröhlichkeit bemühen.
An Stelle von Leistungsdruck sollten wir Lehrer Arbeitsfreude vermitteln.
An Stelle von Hetze müssen wir uns Zeit nehmen und anderen Zeit zur Verfügung stellen.
An Stelle von Verurteilung soll wieder Verständnis treten.

Im didaktisch-methodischen Bereich geht es darum:
Abbau des Frontalunterrichts zu Gunsten von mehr Gruppenarbeit.
Schülerorientierte Curricula.
Nicht Lehrerisolation, sondern Lehrerzusammenarbeit.

1102

Keine Elternfeindschaft, sondern die größtmögliche Einbeziehung der Eltern.

An bildungspolitischen Korrekturen empfiehlt er:
Die Schule muß autonomer werden.
Sie muß geselliger werden.

Diese Ratschläge geben durchaus Orientierung für die erste Art der Anwendung, die Ausformung der Sicht der Welt. Für unmittelbare Anwendungen können sie jedoch nicht genutzt werden. Lehrer werden sie mit Zustimmung zur Kenntnis nehmen und weiter ratlos sein. Die genannten Maßnahmen werden nicht deutlich als Bedingungen, also kausal, mit dem Ziel der Angstreduktion verknüpft. Sie haben außerdem einen geringen Informationsgehalt und sind im Unterrichtsalltag offensichtlich schwer herstellbar.

Die Absicht, Lehrern systematische Möglichkeiten der Informationserhebung in der Klasse zur Verfügung zu stellen, verfolgt Werner Gratzer (1981). Er beschreibt die Fremdbestimmtheit von Unterricht als Ursache von Unterrichtsstörungen, reduziert also wie Winkel auf *eine* Bedingung, und bietet dann eine bekannte, ganz allgemeine Theorie an: Wenn Lehrer sich sozial-integrativ verhalten, dann helfen sie, vorhandene Aggressionen abzubauen, sich neu anbahnende abzuschwächen oder zu verhindern. Die Bedingung "sozial-integratives Verhalten" expliziert Gratzer dann so:
"Der Lehrer sollte keine Chance versäumen, mit Schülern persönliche Gespräche zu führen. "Sich-gut-kennen" mindert die Neigung zur Aggression, Anonymität fördert sie. Kontaktoffenheit muß noch lange nicht Verlust an notwendiger Distanz, d.h. Kumpanei oder Anbiederung bedeuten.
Der Lehrer sollte sich immer in Zurückhaltung üben und eine dominierende Rolle vermeiden.
Der Lehrer muß die sozialpsychologischen Verhältnisse in der Klasse immer wieder reflektieren, d.h. mögliche Ursachen für bestimmte Verhaltensweisen ergründen und gemeinsam mit den Schülern nach Lösungen von Konflikten suchen."

Die kausale Beziehung zwischen diesen Verhaltensweisen und dem Ziel Aggressionsabbau wird erkennbar gemacht, allerdings gibt der Autor keine Informationen über Wirksamkeit und Randbedingungen seiner Ratschläge. Diese sind aber für Lehrer realisierbar und ihr Informationsgehalt ist hinreichend. Doch: Gratzer kommt nach diesen Ratschlägen zu seinem erklärten Anliegen, der Darstellung verschiedener Informationserhebungsinstrumente oder – wie er sagt – Feedbackformen, die Lehrern beim Aggressionsabbau helfen sollen. Hier

1193

wird ein weiteres typisches Argumentationsverhalten deutlich, das das erste Kriterium verletzt: Der Autor wendet seine Ausführungen über Erhebungsinstrumente nicht zurück zu seinem Ausgangspunkt, der Anlaß für die Arbeit war. Die Arbeit zerfällt ohne irgendeine kausale Vernetzung des instrumentellen Teils mit dem Ziel in zwei getrennte Blöcke.

Die Bedeutung einer Diskussion der Wirksamkeit kausaler Annahmen will ich an Arbeiten von Heckhausen zeigen. Er hat bekanntlich 1968 eine instrumentell formulierte Bedingung für Lernmotivation genannt. Aufbauend auf den handlungstheoretischen Vorstellungen von Atkinson empfahl er ein mittleres Anspruchsniveau der Aufgaben, um die Attraktivität zu erwartender Folgen der Aufgabenbearbeitung für die Schüler möglichst hoch zu halten. Diese Arbeit, als Gutachten für die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates geschrieben, scheint zunächst ein Beispiel für die Erfüllung aller drei genannten Basiskriterien zu sein. Der Autor entfaltet ein differenziertes Wirkungsgefüge der Lernmotivation, in der er auch diskontinuierliche Wirkungen der unabhängigen Variablen anspricht und Bedingungen der Bedingungen nennt. Er weist auf der Grundlage seiner Ausführungen auf mögliche Konsequenzen hin, gibt also selbst Hinweise zur Anwendung.

Heckhausen ging 1968 von der Auffassung aus, daß in den drei Lebensjahren vor dem heute üblichen Einschulungsalter von sechs Jahren die entscheidenden Grundlagen für den Grad der intellektuellen Tüchtigkeit und die Leistungsmotivation des Schülers gelegt werden (S. 207). Daraus folgt, daß Leistungsmotivation, die bis dahin allgemein, ohne Bezug auf ein bestimmtes Lebensalter, Fach- oder einen Schultyp diskutiert wurde, in der Schule überhaupt nur in engen Grenzen beeinflußt werden kann. Eine Angabe über die Wirksamkeit des dargestellten Bedingungsgefüges, die hier Klarheit schaffen könnte, findet sich in der Arbeit nicht.

1980 geht Heckhausen zusammen mit Rheinberg auf seine 68er Arbeit ein. Die Autoren diskutieren Komplikationen der Erhebung von Leistungsmotivation, legen ein überarbeitetes Modell vor und gehen dann differenziert auf technologische Überlegungen ein, in denen Leistungsmotivation als mit genannten Mitteln beeinflußbares Ziel dargestellt wird. – In ihren methodologischen Ausführungen zu Komplikationen der Erhebung werden fünf Komplexe von Randbedingungen genannt und ausgeführt, die eine einheitliche Betrachtung von Leistungsmotivation nach Auffassung der Autoren unmöglich machen. Sie enthalten eine große Vielfalt sehr realitätsnaher Bedingungen, die technologisch hoch relevant sind.

1104

Die Autoren führen aus, daß Lehrer, die Leistungsmotivation anstreben, ihre Schüler zu tatsächlich unterschiedlichem Verhalten motivieren wollen. Die Anspruchsniveaustufen können nicht für *den* Unterricht angenommen werden, denn Unterricht besteht aus Phasen verschiedener Aktivität. Zu fragen ist (unter anderem), welche Phasenlängen und Sequenzen von Motivationszuständen die Schüler in bestimmten Lebensaltern und Unterrichtsgegenständen am ehesten "bei der Stange halten". Klassen haben viele Schüler. Daher gibt es im Extremfall soviel verschiedene Zustände der Lernmotivation in einer Unterrichtssituation, wie es Schüler in der Klasse gibt.

Im technologischen Teil werden dann aber weder diese die Anwendung behindernden Bedingungen noch die These von der vorschulischen Ausprägung des Leistungsverhaltens berücksichtigt.

Die Beispiele von Heckhausen und Heckhausen & Rheinberg demonstrieren, wie Inkonsistenzen die Gesamtaussage für Anwender verwirrend machen können und welche Bedeutung die Diskussion der Wirksamkeit auch bei Vorliegen aller anderen Anforderungen der Kriterien hat. Ein routinemäßiges Mitbedenken des Anwendungskriteriums "Wirksamkeitsüberlegungen" kann dazu beitragen, solche Inkonsistenzen zu vermeiden.

Eine Anmerkung am Rande: Heckhausens Mitautor von 1980, Rheinberg, kommt 1982 bei der Erörterung eines von vielen Randbedingungen beeinflußten Zusammenhanges (dem zwischen Lehrerkognitionen und Schülermotivation) zu dem bemerkenswerten und in keiner Weise trivialen Schluß: "Es ist auf den ersten Blick erstaunlich, daß sich die hier behandelten kognitiven Lehrervariablen überhaupt auf Schülerseite so auswirken, wie sie es tun." Diese Problematisierung ist wissenschaftsdidaktisch grundlegend; sie fordert bei Anwendern das Verlangen nach Beurteilung und bei Wissenschaftlern die Bereitschaft, die Probleme von Anwendern mit der Komplexität der Situation ernst zu nehmen und wissenschaftlich mitzubearbeiten.

Eine zweite Gruppe von Basiskriterien betrifft die Beurteilungschancen von Anwendern.

II. Vier Basiskriterien für die Beurteilungschancen von Anwendern (nach Kraak)

1. Informationen über Indikatoren
2. Informationen über Signifikanzen
3. Informationen über die Stichprobe
4. Diskussion von Beobachtungen, die ein Ergebnis bestätigen oder zur Vorsicht veranlassen könnten.

Prinzipiell unterscheiden sich die Beurteilungsgesichtspunkte von Anwendern nicht von wissenschaftlichen. Dennoch: Wissenschaftler diskutieren sie in der Regel in einer Form, die nur ihre Kollegen nutzen können. Dies führt zum faktischen Ausschluß der Anwender von der Chance wissenschaftlicher Kritik und verweist sie auf weniger zuverlässige Kriterien wie Einschätzung von Personen, Bekanntheit von Namen etc.

Kraak hat 1978 unter dem Stichwort Beurteilungslogik die drei genannten Kriterien für die allgemeine Beurteilung von wissenschaftlichen Ergebnissen durch Nichtwissenschaftler ausgeführt und als Konsequenz zusätzliche Informationen für Anwender gefordert:

1. Informationen über Indikatoren. Anwender brauchen sie, um zu beurteilen, ob das von ihnen Gemeinte mit den Beobachtungen des Wissenschaftlers übereinstimmt und ob sie den verwendeten Indikator für angemessen halten.

Ein Beispiel von Rheinberg 1982 (unter Bezug auf 1979). Er berichtet die Beobachtung, daß mehrjähriger Unterricht durch einen Lehrer mit individueller Bezugsnormorientierung – durch einen Lehrer also, der Fortschritte der Schüler relativ zu ihren individuellen Leistungen, nicht relativ zur Lerngruppe mißt – dazu geführt habe, daß Schüler in geringerem Maß als zuvor Mißerfolgsvermeidungsstrategien wählen. Dieses Ergebnis ist wichtig und fordert zur Anwendung heraus. Ich habe nicht nachgeprüft, ob und welche Indikatoren 1979 mitgeteilt wurden, sondern will darüber spekulieren, welche hätten verwendet werden können und was Anwender damit hätten anfangen können:

- Rheinberg hätte z.B. Schüler fragen können, ob sie in bestimmten Situationen eher riskante oder eher sichere Entscheidungen treffen. – Nun werden Anwender zwar sicher nicht überblicken, was zur Psychologie von Versuchspersonen erarbeitet wurde, aber sie können bei diesem Indikator Lebenserfahrung und empathische Fähigkeiten nutzen – es geht ja um ihre Schüler – um zu bedenken, daß Risikoverhalten vermutlich eher positiver besetzt ist als Risikovermeidungsverhalten und daher in manchen Fällen die Risikobereitschaft eher zu hoch angegeben sein dürfte.
- Rheinberg hätte auch experimentell vorgehen können und etwa das Auswahlverhalten bei Alternativthemen von Klassenarbeiten untersuchen können. Hier hätten Lehrer, die ja solche Situationen alltäglich erleben, zu beurteilen, ob "Auswahl leichter Themen" geeignet ist, Mißerfolgsvermeidungsstrategien anzuzeigen, oder ob eher Faulheit oder auch, ob ein singuläres Zusammentreffen von "leicht" und Interessenbesetzung vorlag.

Die nächsten beiden Kriterien kommentiere ich ohne Beispiele. Was ich zeigen will, ist dies: Die von Kraak genannten Kriterien sind von Anwendern, die die Zielgruppe von Erziehungswissenschaftlern darstellen, aufgrund ihrer Berufserfahrung inhaltlich durchaus einzuschätzen.

2. Signifikanz. In der Regel verpflichten Ergebnisse von Signifikanzrechnungen Anwender zu glauben, anstatt ihnen Beurteilung zu ermöglichen. Autoren soliten mit Blick auf statistisch nicht erfahrene Anwender den Grundgedanken der Differenz von Zufälligkeit einer Gegebenheit und ihrer Ausprägung oder Häufigkeit unter bestimmten Bedingungen in ihre Darstellung aufnehmen und erörtern, welche Anhaltspunkte sie für die Annahme überzufälliger Wirksamkeit dieser Bedingungen haben.

3. Stichprobe. Anwender müssen wissen, ob ihr Anwendungsproblem in den Geltungsbereich eines Forschungsergebnisses gehört. Wissenschaftler sollten daher nicht nur die Merkmale ihrer Stichprobe berichten, sondern auch ihre Annahmen über die mögliche Generalisierbarkeit der Ergebnisse ausführen.

Kraak schlägt diese drei Kriterien als Weg zur Validitätsbeurteilung vor. Die Beurteilung läuft hier über die methodische Diskussion der durchgeführten Forschung. Wissenschaftler sollten *zusätzlich* die Möglichkeit nutzen, dem Anwender mitzuteilen, was nach ihrer Auffassung dafür spricht, daß ihre Ergebnisse zutreffen. Eine solche Diskussion bezöge sich auf Beobachtungen, die mit dem Ergebnis übereinstimmen oder ihm widersprechen, oder auch auf eine theoretische Erörterung, was sein müßte, wenn das Ergebnis zuträfe.

Gerade die Kriterien der Beurteilung machen deutlich, daß die Bemühungen auf Wissenschaftsseite, Ergebnisse anwendungsfähig mitzuteilen, auf seiten der Anwender Fähigkeiten voraussetzen, diese Kriterien zu handhaben. Fähigkeiten zum Umgang mit Wissen entsprechen auf Anwenderseite unseren Bemühungen um Anwendbarkeit. Ich kann hier nur mit einer Randbemerkung darauf eingehen, daß eben solche Fähigkeiten in der Phase der Konzeption der Schulreformen der 70er Jahre eine große Rolle gespielt haben, aber in der politischen Auseinandersetzung um Schule in der Realisierungsphase in den Hintergrund traten und schließlich vergessen wurden. Ich habe diesen Vorgang mehrfach beschrieben und 1983 didaktische Vorschläge für eine unterrichtliche Arbeit gemacht, die solche Fähgigkeiten zum Umgang mit Wissen aufbaut.

117

III. Drei zusätzliche Kriterien der Anwendbarkeit

1a) Quantitative Forschungsintegration (z.B. nach Glass): Analoge kausale Zusammenhänge aus verschiedenen Untersuchungen werden gebündelt ausgewertet.
1b) "Qualitative Forschungs-/Theorienintegration": Gleichen Explananda werden alle in empirischen Arbeiten genannten Bedingungen zugeordnet.
2) Integrationsbegriffe: Schlagwortangebote für Wissenschaftler und Dokumentare.
3) Folgenkonstellationen in Analogie zu Bedingungskonstellationen.

Die Anwendungs- und Beurteilungschancen können für Anwender weiter erhöht werden durch verschiedene Formen der Theorienintegration.

Das quantitative Verfahren der Meta-Analyse nach Glass dürfte für Anwender zwar unzugänglich bleiben; Wissenschaftler, die es verwenden, haben aber die Möglichkeit, ihre Beobachtungen über Variation oder Robustheit von Zusammenhängen in Abhängigkeit von verschiedenen Untersuchungsmethoden und Randbedingungen mitzuteilen und über festgestellte Abweichungen und Widersprüche der einbezogenen Ergebnisse zu informieren.

Während die quantitative Forschungsintegration die Bündelung gleicher Ursache-Wirkungs-Beziehungen anstrebt und damit die Sicherheit und Generalisierbarkeit von Theorien erhärtet oder in Frage stellt, könnte eine qualitative Forschungsintegration verschiedene Ursachen von gleichen Explananda bündeln, sie also in eine Bedingungskonstellation integrieren oder diese mindestens additiv zusammenstellen. Positive Auswirkung wäre eine größere Komplexität kausaler Aussagen und dementsprechend möglicher instrumenteller Maßnahmen. – Auf die Beurteilungschancen von Anwendern wirkte sich eine über die jeweilige Einzeluntersuchung hinausreichende umfassende Komplexität auch insofern aus, als die Wirksamkeit selektiver technologischer Maßnahmen von Anwendern realitätsnäher geschätzt würde und Anwendungsergebnisse, die unerwartet erreicht und als Mißerfolg beurteilt wurden, nicht vorschnell als Falsifikation einer Theorie, sondern als Folge von Komplexität beurteilt würden.

Eine qualitative Forschungsintegration könnten prinzipiell auch Anwender erarbeiten. Diese Möglichkeit wird aber auf seiten der Wissenschaftler teilweise dadurch verhindert, daß gleiche Explananda sich in den verschiedenen Forschungszusammenhängen hinter verschiedenen Begriffen verstecken, so daß sie für Nichtwissenschaftler und – so vermute ich – auch für Wissenschaftler nur mit unangemessenem

1108

Aufwand zusammenzustellen sind. Ein Beispiel im Bereich Motivation wären etwa die motivationalen Bedingungen der Informationsverarbeitung oder des Problemlösens, die – außer unter diesen Stichwörtern – unter anderem in der Copingforschung und in der Dogmatismus-/Konformismusforschung bearbeitet werden.

Für die traditionelle Literaturbearbeitung wie erst recht für die elektronische Recherche wäre es daher sinnvoll, die wichtigsten Anwendungsziele von Lehrern als integrierende Explananda zusammenzustellen und sie Wissenschaftlern und Dokumentaren als Raster für ihre Verschlagwortung anzubieten.

Ich habe bei meiner Literaturrecherche zwar Beispiele für qualitative Theorienintegration gefunden; eine auch tatsächlich vollzogene technologische Wendung des gefundenen Bedingungsgefüges ist mir dabei jedoch nicht aufgefallen. Zum Beispiel eine Arbeit von Fend: Er hat 1971 Heckhausens These von der vorschulischen Ausprägung der Leistungsmotivation ein schulisches Sozialisationsmodell entgegengesetzt mit der Absicht – wie er sagt – einer technologischen Transformation. Er übernimmt das begriffliche Gerüst der Heckhausenschen Theorie und baut die sozialen, situativen und kognitiven Bedingungen zusammen, nach denen sich deren Parameter ausformen. Dann kommt er zur technologischen Beratung, geht aber hier nicht von dem erarbeiteten Bedingungsgefüge aus, sondern setzt neu an. Er wählt drei von Spiro vorgeschlagene Strategien zur Beeinflussung der Motivation (deviation management, contingency management und self control management) und beginnt, sie zu erläutern.

Die Vermutung liegt nahe, daß die Schwierigkeit der "technologischen Transformation" solch ausdifferenzierter Bedingungsgefüge damit zu tun hat, daß das Verhältnis der Bedingungen untereinander ungeklärt bleibt. Welchen Anteil haben sie an der Zielerreichung bei bestimmten Ausprägungen der übrigen Bedingungen? Wie beeinflussen sie sich untereinander? Aufgrund solcher offenen Fragen wird der Prozeß des Aufbaus unterstützender Randbedingungen schwer einschätzbar. Womöglich entstehen – so könnte befürchtet werden – schon im Zuge der ersten Maßnahmen Nebenfolgen, die die weitere Entwicklung in nicht gewollte Richtung lenken.

Rolf Kühn hat in seiner Studie "Bedingungen für Schulerfolg" mit einiger methodischer Perfektion die hier zugrunde gelegten Kriterien berücksichtigt und dabei eine Reihe von kausalen Informationen verarbeitet. Er vernetzt die gefundenen Bedingungen und weist auf Moderatoreffekte hin.

Bei der technologischen Umsetzung stößt Kühn auf Schwierigkeiten, die zeigen, daß Technologien besonders im Rahmen von punktuellen

1199

Forschungsarbeiten oder Maßnahmenplanungen nicht Machbarkeit, sondern allenfalls Beeinflußbarkeit bedeuten. Ein Teil der von Kühn erarbeiteten Bedingungen stößt an die Grenze der Herstellbarkeit. Dies gilt insbesondere für seinen Hauptfaktor, Intelligenz, aber auch für manche Bedingungen der häuslichen Umwelt. – Für andere Bedingungen ist die Richtung des kausalen Zusammenhangs nicht zu sichern, z.B. für den im affektiven Bereich besonders bedeutsamen Faktor neurotische Angst. Wird sie aufgrund von schlechten Schulleistungen hervorgerufen oder ist sie selbst Ursache schlechter Leistungen? Oder handelt es sich um eine zweiseitige kausale Beziehung? Kühn hat nur die eine Richtung, Bedingungen von Schulerfolg, untersucht, nicht die andere, Auswirkungen von Schulerfolg. Hier liegt eine Grenze der Kapazität von Einzeluntersuchungen vor, die nur im Zuge komplementärer Arbeit mehrerer Forscher überwunden werden kann.
Insgesamt ist Kühn äußerst zurückhaltend mit technologischen Empfehlungen. Der Gehalt seiner und vergleichbarer Arbeiten könnte dann noch stärker ausgeschöpft werden, wenn durch explizite Kennzeichnung von Interpretationen unterschiedlicher Sicherheit die Voraussetzungen dafür geschaffen werden, auch solche "Ergebnisse" aufzunehmen, die noch nicht methodisch gesichert werden können, aber im Rahmen der Gesamtuntersuchung deutliche Plausibilität haben. Solche Interpretationen könnten als anregende Hypothesen weitere Forschung initiieren und damit zur Vernetzung der Wissensproduktion beitragen.

Wo mag der entscheidende Punkt sein, an dem solche Forschungserträge beweglich werden und sich der dynamischen Komplexität der Anwendersituation anpassen? Ich kann hierauf nur eine Vermutung äußern: Wissenschaftler sind keine Fachleute für Komplexität, sondern für Reduktion. Es wäre ein Experiment wert, festzustellen, ob eine Kooperation mit Anwendern Wissenschaftlern Erfahrungen bringt, die sie in der Frage der technologischen Transformation mutiger und erfolgreicher machen. Anwender leben in singulären, komplexen Situationen. Zu prüfen wäre, welche systematische Funktion ihr Erfahrungswissen bei der Neuorganisation dieser Situation gemäß der wissenschaftlich erarbeiteten Bedingungskonstellation hat.

Auf Wissenschaftsseite kann diese Neuorganisation durch eine Leistung unterstützt werden, die in den Sozialwissenschaften offenbar noch wenig diskutiert wird, deren Bedeutung aber bei der Anwendung technischen und naturwissenschaftlichen Wissens seit einigen Jahren betont wird, die Erarbeitung von Folgenkonstellationen für Wissensanwendungen. Sie sollten sowohl die sogenannten Neben-

folgen enthalten als auch Sekundär- und Tertiärfolgen, eventuell sogar unter langfristiger Perspektive. Das Denken in Antizipationen wird sich für Anwendungszwecke als ebenso wichtig wie die Erarbeitung von Bedingungskonstellationen erweisen.

Abschließend ein Wort zu den Kompetenzanforderungen an Lehrer, die Forschungsergebnisse anwenden wollen. In ihrer Ausbildung wurde ihnen neben ihren Fachwissenschaften auch pädagogisch-psychologisches Wissen angeboten. Was fehlt, sowohl in den Fach- wie in den Berufswissenschaften, ist eine Anleitung zum methodisch kontrollierten Umgang mit Wissen. Unter den gegebenen Umständen sind Lehrer mit Anforderungen wie

- Informationen unter den Gesichtspunkten ihrer Relevanz und Validität auswählen,
- generalisierende Informationen auf singuläre beziehen,
- ihre Gültigkeit beurteilen,
- die Fragmentarisierung der Situation, die bei der wissenschaftlichen Arbeit vorgenommen wird, bei der Anwendung berücksichtigen

überfordert. Die genannten Kriterien der Anwendbarkeit sind, so gesehen, notwendige, aber keineswegs zureichende Voraussetzungen für die Anwendung sozial- und erziehungswissenschaftlicher Forschungsergebnisse. Wissenschaftler können dieser Situation Rechnung tragen, indem sie über ihre wissenschaftliche Mitteilung hinaus Informationen geben, die die Kompetenzanforderungen an Anwender reduzieren.

IV. Literatur

Eckerle, G.-A.: Wissenschaftliche Grundbildung. Baden-Baden: Nomos 1983.

Fend, H.: Konformität und Selbstbestimmung. Weinheim: Beltz 1971.

Gratzer, W.: Feedback – eine Chance zum Abbau von Aggressionen. In: Pädagogische Welt, 35 (1981) 6, 327-337.

Heckhausen, H.: Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten. In: Begabung und Lernen. Stuttgart: Klett 1969, 193-228.

Heckhausen, H. , F. Rheinberg: Lernmotivation im Unterricht erneut betrachtet. In: Unterrichtswissenschaft, 8 (1980) 1, 7-47.

Kraak, B.: Problemlösen und Entscheiden. Tübingen: Katzmann 1978.

1111

Kühn, R.: Bedingungen für Schulerfolg. Göttingen: Hogrefe 1983.

Rheinberg, F.: Bezugsnormen zur Schulleistungsbewertung. Düsseldorf: Schwann 1982.

Schäfer, W.: Problemlöseorientierte Interventionsplanung. In: Unterrichtswissenschaft, 10 (1982) 1, 19-32.

1112

Wilfried Ferchhoff

Zur Lage der qualitativen Sozialforschung in den achtziger Jahren

Zusammenfassung:

In den letzten 10 Jahren verstärkte sich das Unbehagen bzw. die Kritik an der konventionellen quantitativ orientierten Sozialforschung – vornehmlich freilich an deren Prototyp: der Umfrageforschung. Die Kritik richtete sich zunächst einerseits auf die Ebene der Datenerhebung gegen eine oftmals – die Phase der Datenexploration vernachlässigende – vorschnelle Deduktion und Hypothesenprüfung und andererseits gegen die erkenntnistheoretischen bzw. methodologischen Axiome des quantitativen Ansatzes, die, so die Logik der Kritik, den Gegenstandsbereich 'Gesellschaft' verfehlen würden. Nachdem die Situation der empirischen Sozialforschung vorwiegend dadurch gekennzeichnet war, daß zwei unterschiedliche "Lager" bestanden, die sich wechselseitig mehr um eine Abgrenzung nach außen bemühten als um den Versuch, Vor- und Nachteile einzelner Methoden jeweils spezifisch auf praktische Forschungsverfahren hin zu beurteilen, scheinen sich inzwischen zumindest auf der Verfahrensebene Vorgehensweisen anzukündigen, die um Ausgleich zwischen qualitativen und quantitativen Ansätzen bemüht sind und die Differenzierung in zwei "Lager" verwerfen.

Summary:

In the social sciences and pedagogics reinforced the discomfort resp. critique in the last ten years about conventional quantitative orientated social research, particulary about surveys (poll studies). On the one hand first of all the critique turned towards on hasty testing hyothesis devoid of sufficient data exploration, and on the other hand on the epistemological and methodological assumptions of the quantitative approach, who would result in the potential exclusion of significant data in the social world. Those who emphasize the different epistemological premises of qualitative and quantitative methods find it conceptually useful to maintain a sharp distinction between the two. This article presents on the contrary as far as possible the advantage multiple sources of data and multiple methods and the core elements of the relationship between qualitative and qunatitative approaches and discusses their implications.

1113

1. Die Aufweichung konventioneller wissenschaftlicher Forschungsideale

Die Wissenschaften sind heute genauso wie die Philosophie schon längst nicht mehr im Besitz metaphysischer Wahrheiten. Sie sind mehr oder weniger in den Fallibilismus eines Forschungsprozesses hereingezogen, der sich auf dem schwankenden Boden einer niemals revisionsfreien Argumentation abspielt. Der Anspruch der Wissenschaften auf Wahrheit hat den selbstzerfleddernden und bohrenden wissenschaftstheoretischen und -empirischen Selbstbefragungen und -anklagen nicht standgehalten (*Beck* 1986, 271). In den stärker theoretisch, aber auch in den eher empirisch ausgerichteten wissenschaftlichen Disziplinen wird allenthalben das Eindringen historischer, ethnologischer, wissenssoziologischer, interpretativer und alltagsnaher Denkweisen konstatiert, die mit unterschiedlichen Erfolgen schon seit der Jahrhundertwende an den Fundamenten und Erkenntnisprivilegien wissenschaftlicher Rationalität nagen. Kontextualismus wird großgeschrieben; die Lebenswelt respektive die Alltagswelt treten nur noch im Plural auf; die kleinen Alltagswelten verdrängen tendenziell die notorisch überschätzten Theoriewelten, obgleich den Wissenschaften zum gesunden Menschenverstand und zur Lebenswelt stets noch eine Vermittler- bzw. Interpretenrolle im Austausch zwischen den verselbständigten Expertenkulturen und dem Alltag zukommt; der Pluralismus verdrängt die alten klaren Fronten und Monopole, der Bruch die Kontinuität, das Besondere, das Allgemeine. Mit dem Verabschieden eindeutiger und emphatischer wissenschaftlicher Wahrheitsansprüche ist gleichsam das konventionelle Selbstverständnis der wissenschaftlichen Professionen herausgefordert worden. Diese die Omnipotenzansprüche aufweichenden Tendenzen der neuen Offenheit, die etwa *Habermas* auch als Tendenzen einer 'neuen Unübersichtlichkeit' kennzeichnet (1985), haben sowohl ein Mißtrauen gegen allzu rigide Systematisierungen und Übergeneralisierungen, also ganz generell ein Mißtrauen gegen normativ gehaltvolle Konstruktionen geweckt, als auch eine Entzauberung des allzu objektivistischen Selbstverständnisses, ein fallibilistisches Selbstmißtrauen sowie eine innerscientifische Toleranz gegenüber den ehemals nicht konventionellen – als unwissenschaftlich abqualifizierten – Verfahrensweisen "weicher" Wissenschaften gefördert, die sich den inzwischen aufgeweichten neo-positivistischen analytischen wissenschaftstheoretischen Standards nicht fügen.

Angesichts eines – nicht zuletzt durch den Einsatz wissenssoziologischer Spritzen – 'relativistisch' geprägten Objektivitätsverständnisses,

1114

ohne daß es dabei zu einem frei floatierenden Plädoyer für einen 'fröhlichen Anarchismus' à la *Feyerabend* (1979) zwangsläufig kommen muß, scheint heute nichts weniger akzeptabel als eine ungehemmte wissenschaftliche Fortschrittsorientierung, ein unterstellter wissenschaftlich überlegener Erkenntnis- und Wirklichkeitszugang, eine eindimensionale und objektivistische Eindeutigkeitsunterstellung von sozialer Wirklichkeit sowie schließlich ein objektivistisches Postulat einer unverzerrten und somit 'richtigen' Erkenntnis. Weil der wissenschaftliche Fortschrittsglaube, der sich sowohl 'technokratisch' als auch 'kritisch' ausbuchstabieren läßt, Risse bekommen hat, "und zwar außerhalb wie innerhalb der scientific community", werden die Wissenschaften inzwischen selbst "entzaubert" (*Bonß/Hartmann* 1985, 10f). Ein weit verbreiteter Skeptizismus in Sachen wissenschaftlicher Erkenntnis entspricht einer kollektiven Abwertung einer allgemeinen Geltung wissenschaftlichen Wissens. Obgleich Wissenschaft ihrer ursprünglichen Geltungsansprüche beraubt wird, scheint sie – paradox genug – im Zuge der Durchsetzung und Verallgemeinerung (Prozesse der Verwissenschaftlichung) unverzichtbar zu werden. Dennoch, die "Fiktion des rationalen Wirklichkeitsverständnisses und -verhältnisses" (*Matthes* 1985) wird als eine kontrafaktische Unterstellung bewußt. In diesem und nur in diesem Sinne spannt die neuere Rationalitäts-, Vernunfts- und Wissenschaftskritik den Bogen vom 'Stop Making Sense' (Talking Heads) zum 'Stop Making Science' (*Spinner* 1985).

Hieraus resultieren Verunsicherungen, die es in der Sozialforschung jenseits einer allgemeinen Vernunftkritik zu reflektieren gilt. Wissenschaftliche Wirklichkeitskonstruktionen nehmen angesichts der Entzauberung der objektivistischen 'subjekt- und situationsunabhängigen Tatsachen' im Rahmen eines perspektivisch und relativistisch geprägten Objektivitätsverständnisses einerseits Abschied von wissenschaftlich festgezurrten Realitätsvorstellungen sowie andererseits auch von eindeutigen und sicheren forschungsmethodologischen und -praktischen Verfahren. Dabei können wissenschaftliche Wirklichkeitskonstruktionen nur angemessen beschrieben werden, wenn sie subjekt-, situationsbezogen und gegenstandssensibel als interpretativer Prozeß begriffen werden.

Mit der Aufweichung der konventionellen Wissenschafts- und Forschungsideale kommt es in gewisser Hinsicht zu einer Überwindung der zugrunde liegenden Regelstrukturen, Konventionen, die etwa das wissenschaftliche Wissen in einer Art "Übersteuerung des Geltungsanspruchs ihrer Aussagen" (*Matthes* 1985a, 50) einzig in Form rationaler Weltansichten und Diskurse legitimieren.

1115

Die allzu selbstverständlichen und enggeführten rationalistischen Wirklichkeitsvorstellungen wurden schon immer von jenen Forschungstraditionen, die man als ethnologische und kultursoziologische charakterisieren könnte, kritisiert und als rationalistisch unterstellte Deformationen entlarvt. Auch die Annahme, "das rationalistische Selbstverständnis" des sozialwissenschaftlichen Denkens und Wissens, das quasi den gesellschaftlichen Individuen noch als rationalistisches Denk- und Handlungsmodell untergeschoben wird, "entspräche einem fortschreitenden Rationalisierungsprozeß in den gesellschaftlichen Verhältnissen selber" (*Matthes* 1985a, 50), wird als nicht aufrechterhaltbar zurückgewiesen. Zudem wurden im Zuge der wissenschaftlichen Wiederentdeckung des lebenspraktischen Alltagswissens gleichsam die rationalitätsverpflichteten methodologischen Grundannahmen empirischer Sozialforschung ein Stück weit relativiert und damit auch die Reichweite des Forschungshandelns ausgedehnt. Indem der Alltag bzw. die alltägliche Lebenspraxis nach längeren Phasen der wissenschaftlichen Geringschätzung bereits auf der wissenschaftstheoretischen Ebene in der 'Theorie' wiederentdeckt worden war, (vgl. hierzu: *Dewe/Ferchhoff* 1984) konnte er auch wieder ein Objekt der "empirischen Neugierde" werden (*Bergmann* 1985, 302).

Das schon Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre neu aufkommende Interesse am Alltag – eingeleitet nicht zuletzt durch eine Renaissance interaktionstheoretischer, phänomenologischer, ethnomethodologischer und durch eine Rethematisierung historisch-hermeneutischer Theorieströmungen und Forschungsansätze – bedeutete zunächst auf der Forschungsebene eine deskriptiv sensitivierende Erschließung von alltagsweltlichen Wirklichkeitsbereichen bzw. eine ausdrückliche Nutzung der "Prozeduren des common-sense" (*Allport* 1947, 189), die lange Zeit angesichts allzu empirieferner theoretischer Höhenflüge einerseits und hermetisch abgeriegelter "methodologischer Tiefbohrungen" andererseits ausgeblendet blieben. Man konnte gar den Eindruck gewinnen, daß mit der wachsenden, aber fehlgeleiteten Präzision die theoretisch-methodischen Konstrukte der Sozialwissenschaften – nicht zuletzt auch durch die wissenschaftliche Degradierung und Verarmung des deskriptiven Wissens – kaum noch auf die Erfahrungswelt der Handelnden Bezug nahmen. Die unter "bestimmten (rationalistisch enggeführten) wissenschaftstheoretischen Aspekten erzeugte Diastase von Erklärungs- und Beschreibungswissen bzw. Hyposthasierung der Trennung von Genesis und Geltung hat zu einer Verkümmerung des beschreibenden und soziographischen Wissens geführt" (*Matthes* 1985, 22). In diesem Sinne weist bspw. *Filstead* darauf hin, daß viele Sozialwissenschaftler einen immensen künst-

1116

lichen Abstand vom 'Gegenstandsbereich' ihrer Wissenschaft einhielten, und daß nicht selten die theoretischen, begrifflichen, methodologischen und methodischen Tendenzen den Graben zwischen den Sozialwissenschaftlern und der empirischen sozialen Welt enorm vertieft haben. Es wurden immense methodisch-technische Verfahren, Raffinements und Spezialisierungen entfaltet, allerdings wurde dabei kaum daran gedacht, "ob sie eigentlich dazu taugen, die Realität der empirischen sozialen Welt zu erfassen. Der (lange Zeit zu beobachtende) wachsende Trend zur (übersteigerten Technokratisierung und) Quantifizierung hat zu einem verminderten Verständnis der empirischen sozialen Welt geführt" (*Filstead* 1979, 30).

Wenn der eindeutige rationalistische Objektivitätsanspruch von Wissenschaft bzw. die "Präponderanz" rationalistischer Weltsicht bezweifelt und der soziale Konstruktionscharakter sowie die Relativität von wissenschaftlichen Deutungsmustern ins Bewußtsein gehoben werden, dann gewinnt schließlich vor einem solchen Hintergrund die Frage nach dem epistemologischen Status von Wissenschaft neue Brisanz. Es geht um die epistemologische Relativierung und Brechung eines Privilegs, das die wissenschaftliche Erfahrung- und Erkenntnisdefinition vor allen anderen Erfahrungsweisen hervorhebt und das wissenschaftliche Wissen einzig mit wahrheitsgemäßer Geltung ausstattet. Damit läßt sich freilich die ohnehin 'naive' Annahme, daß Wissenschaft per se ein überlegenes, weil objektiv-eindeutiges Wissen etwa gegenüber dem Alltagswissen repräsentiere, nicht mehr halten. Das Wort von der Trivialität des Alltäglichen geht heutzutage weder Sozialwissenschaftlern noch Philosophen nicht mehr so leicht von den Lippen. Dennoch besteht die Gefahr, daß sich der alte, hierarchisierende Gegensatz von Wissenschaft und Alltag resp. Lebenswelt fortschleppt. Auf der einen Seite hätten wir es mit einer Reihe von verschiedenen Alltagsanalysen, empirischen Klein- oder auch Wühlarbeiten zu tun, während sich auf der anderen Seite weiterhin das Dach einer tolerierenden oder auch argwöhnischen wissenschaftlichen Rationalität oder Vernunft über den Alltag wölben würde, die immer noch den Anschein der Festigkeit und Sicherheit erweckt, obwohl doch gleichsam mächtig an ihren Stützpfeilern gerüttelt wird (vgl. *Waldenfels* 1985, 34).

Vor dem Hintergrund einer epistemologischen Relativität wissenschaftlicher Deutungsmuster geht es also darum, die allzu zweckrationalistische Unterscheidung von Zulässigem und Unzulässigem etwa bezüglich der Wissens-Erfahrung im Wissenschaftsbetrieb ein Stück weit aufzuweichen und dem Differenten gegenüber dem Allgemeinen einen neuen Platz zuzuweisen. Eine Verfeinerung der Sensibilität für

1117

die Differenzen verstärkt gleichsam die Fähigkeiten, die Anerkennung des Unversöhnlichen sowie das Inkommensurable von Sprachspielen und Lebensformen und schließlich die Erkenntnis wissenschaftlich auszuhalten, daß nur kontextspezifische Gültigkeitskriterien formuliert werden können (vgl. *Dewe/Ferchhoff* 1986). Mit der Destruierung des institutionalisierten Anspruchs auf 'Wahrheit' des wissenschaftlichen Wissens werden gleichsam wissenschaftliche Aussagen im Hinblick auf die Begrenztheit und Relativität ihres Geltungsanspruchs verwiesen. Im Lichte dieser Relativierung des älteren Wahrheitsmonopols im Wissen ist nunmehr eine Pluralisierung ganz unterschiedlicher Wissens-, Rationalitätsformen, Erkenntnisprinzipien etc. möglich, die der Vielfalt der Sprachspiele als soziale Lebensformen inklusive ihrer wahrheitsspezifischen Rationalitäten eher gerecht werden als die Idee einer wissenschaftlich universalierten oder ubiquitären Wahrheit Rechnung tragen. In diesem Sinne geht es auch um eine Veränderung bzw. Erweiterung oder gar um eine Dekonstruktion des epistomologischen Subjekts. Es handelt sich einerseits um eine Gemeinschaft von Subjekten, deren Identität bis an die Grenze ihres 'Interpretationshorizonts' recht (*Gadamer*), oder andererseits um eine soziale Gruppe von 'sprachbenutzenden Subjekten' (*Wittgenstein*). Im französischen Poststrukturalismus bezweifelt man gar, daß man überhaupt auf ein epistemologisches Subjekt angewiesen ist. Das Subjekt wird durch ein System von Strukturen, Relationen und Differenzen ersetzt, die nicht zwangsläufig als Produkt lebender Subjekte aufzufassen sind (*Benhabib* 1986, 109). Mit einer solchen Aufweichung oder gar Entgrenzung wird nicht nur eine Delegitimation des konventionellen wissenschaftlichen Wissens, statt dessen schon eher ein "dynamischer Relationismus" – weil die jeweils thematisierten Wirklichkeitsaussagen nur situationskontextbezogen und relational formulierbar sind (*Matthes* 1985a, 64) – eingeleitet.

2. Zum Verhältnis von qualitativer und quantitativer Sozialforschung

Geistes- und wissenschaftsgeschichtliche Debatten zum Thema Qualität, Quantität und Maß können stets darauf hinweisen, daß die lange Zeit beherrschende Kontroverse darüber, ob etwa die quantitativen oder die qualitativen Methoden der Sozialforschung die der Wirklichkeit angemessenen Werkzeuge erfahrungswissenschaftlicher Sozialforschung sind, Tradition hat. Diese selbst noch in der jüngeren Vergangenheit zuweilen polemisch und ideologisch geführten Kontroversen wurden sowohl auf einer eher methodologischen Ebene ausge-

1118

tragen (vgl. zuletzt die Kontroverse zwischen *Stainback/Stainback* 1984, 11; 1985 einerseits und *Simpson/Eaves* 1985 andererseits) als auch auf einer eher konkreten forschungsbezogenen Anwendungsebene geführt (vgl. bspw. die Kontroverse zwischen *Phillips* 1980; 1981 auf der einen und *Altheide* 1981 auf der anderen Seite).

Lange Zeit konnte man zumindest auf der methodologischen Ebene die Situation der empirischen Sozialforschung in der Bundesrepublik dadurch charakterisieren, daß sie in quasi zwei unterschiedliche 'Lager' gespalten war, die sich in der Regel mehr um eine Abgrenzung nach außen hin bemühten als um den Versuch, Vorzüge und Nachteile einzelner Methoden jeweils spezifisch auf das konkrete Forschungsfeld bzw. auf konkrete praktische Forschungsfragen hin zu beurteilen. Ohnehin scheint eine abstrakte Kontroverse um quantitative oder qualitative Forschungsverfahren, eine Kontroverse also ohne Ansehen des Forschungsgegenstandes, nicht so ohne weiteres zu fruchtbaren Ergebnissen zu führen (vgl. *Kriz* 1981, 56).

Inzwischen werden allerdings einige Bemühungen darauf verwendet, die jeweils strikten Abschottungen zwischen qualitativen und quantitativen Verfahren angesichts behutsamer Annäherungen von beiden Seiten ein wenig aufzuheben (vgl. *Ferchhoff* 1986; *Treumann* 1986). Damit scheinen zumindest die Zeiten der grobschlächtigen wechselseitigen Vorwürfe – zumindest in wissenschaftlich seriösen Forscherkreisen – vorbei zu sein. Der Sinn wird fragwürdig, theorielose 'Fliegenbeinzählerei' oder 'Datenhuberei', Exaktheitswahn, objektivistische(s) Eindeutigkeits-, Richtigkeits-, Wahrheitsunterstellung und Selbstmißverständnis angesichts der prekären Verselbständigung und riskanten Instrumentalisierung des Methodenarsenals, Verdinglichung und Wirklichkeitsverlust ihres 'Forschungsgegenstandes', Verarmung des Wissens und latente Parteinahme für Herrschaftsinteressen auf der einen Seite, wechselseitig gegen '0-Ton-Fetischismus', gesellschaftsabstinenten Subjektivismus, Verniedlichung von Strukturgewalten, haltlosen Relativismus, bodenlos-fröhlichen Anarchismus, unwissenschaftlichen(s) Journalismus, Feuilleton und nicht-wissenschaftliche Intuition auf der anderen Seite auszuspielen.

Zudem scheinen die bis in die jüngste Vergangenheit hinein oftmals stattgehabten fundamentalen metatheoretischen und paradigmatischen strikten Abgrenzungsbemühungen, wobei beide Seiten mehr oder weniger suggerierten, daß man sich notwendigerweise ihrem Ansatz anschließen müsse, inzwischen endgültig überwunden zu sein. Dies scheint insbesondere für die in diesem Zusammenhang in der Vergangenheit stets gern aufgegriffene und auch weit verbreitete, insgesamt aber doch sehr grobe terminologische Unterscheidung zwischen einem

1119

sogenannten 'normativen' und einem 'interpretativen Paradigma' zu gelten (vgl. paradigmatisch: *Wilson* 1970; *Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen* 1976; *Ferchhoff/Peters* 1981).

Erinnern wir uns: Basisannahme des 'interpretativen Paradigmas' ist: die soziale Wirklichkeit wird aufgefaßt als Ergebnis eines mehrschichtig verlaufenden Interpretationsprozesses der sozial handelnden Individuen, deren Definitionskapazitäten und -mächte freilich keineswegs als gleichverteilt anzusehen sind. Die soziale Wirklichkeit ist "von verschiedenen Standpunkten und Interaktionszusammenhängen aus, stets nur perspektivisch erfahrbar ... Die einzige 'objektive Realität' ist sozusagen ihr Nicht-Vorgegeben-Sein, d.h. die Relativität der sich überschneidenden und sich wandelnden, von den interagierenden Individuen organisierten Perspektiven" (*Bühl* 1972, 58). Erkenntnistheoretisch wird hier folglich davon ausgegangen, daß die soziale Wirklichkeit sowie die soziale Ordnung prozessual und aushandelbar sind. Man spricht in diesem Zusammenhang auch von einer perspektivischen Mehrdeutigkeit der sozialen Wirklichkeit, von pluralen Wirklichkeitsdimensionen und -vorstellungen oder von einem "Basar der Wirklichkeiten" (*Wahl/Honig/Gravenhorst* 1985).

Die methodologischen Folgerungen aus solchen erkenntnistheoretischen Grundannahmen des 'interpretativen Paradigmas' (daß etwa die gesellschaftliche Wirklichkeit eine von Menschen konstruierte soziale Wirklichkeit ist, daß soziale Aggregate und Sozialstrukturen ihrerseits Ergebnisse vorangegangenen Handelns sind und in 'terms' von Handlungen rekonstruierbar bleiben müssen) wären dahingehend zu ziehen, daß sozialwissenschaftliche Analysen, Aussagen und Ergebnisse bloß auf der Basis relationaler und perspektivischer Darstellungen von sozialer Realität erfolgen können. Zudem sind Begriffe und Theorien nicht von Erkenntnissen a priori, sondern von Daten ex posteriori abgeleitet. Im Sinne des 'normativen Paradigmas' (vornehmlich freilich im Sinne des Kritischen Rationalismus) wäre dies in der Popperschen Lesart die Vorstellung vom "Kübelmodell der Erkenntnis", dem das 'interpretative Paradigma' anhängt, im Gegensatz zum "Scheinwerfermodell", dem der Kritische Rationalismus folgt (*Popper* 1973, 369ff). Solche im Lichte des 'interpretativen Paradigmas' gebildeten Begriffe, die ihrerseits aus dem Alltagsleben gewonnen werden, sind quasi die Basis, auf der dann 'Erklärungsbegriffe zweiter Ordnung' entwickelt werden können (siehe hierzu w.u.).

Daß jedwede wissenschaftliche Analyse mit dem Verstehen alltäglichen Handelns und Lebens beginnen müsse, gehört zum Kernbestandteil des 'interpretativen Paradigmas'. Hinzu kommt, daß Wissen-

1120

schaftler wie auch andere Gesellschaftsmitglieder darauf angewiesen sind, "sich die soziale Welt anhand ihrer Wahrnehmungen zu konstruieren; und im Prinzip sind erstere ebenso wenig wie letztere dagegen gefeit nur das wahrzunehmen, was ihr Vorwissen, ihre Theorie sie sehen läßt" (*Köckeis-Stangl* 1980, 349).

Das 'interpretative Paradigma' wurde weitgehend mit Ansätzen und Vorstellungen identifiziert, in denen die Interpretations- und Freiheitsspielräume des allerdings vergesellschafteten Subjekts hervorgehoben werden, während umgekehrt das 'normative Paradigma' fast ausschließlich auf solche Ansätze und Vorstellungen bezogen wurde und wird, die sich mit der normativen, d.h. mit einiger Verbindlichkeit erfolgenden, Regelung von Handeln, Handlungen, Institutionalisierungen und sozialen Ordnungen befassen. In dieser – freilich überspitzten und inzwischen auch fragwürdig gewordenen – dichotomisierten Gegenüberstellung wird zwar dem Phänomen institutionalisierter sozialer Regelhaftigkeiten und normativer Regulierungen auf der Basis von Deutungen und Interpretationen im Rahmen des 'interpretativen Paradigmas' nur begrenzte Aufmerksamkeit geschenkt, dennoch kann man trotz tendenzieller Irrelevanz – wenn man um einen behutsamen Ausgleich bemüht ist – auf der methodologischen und methodischen Ebene zwischen 'interpretativem und normativem Paradigma' eine wesentliche Differenz benennen, die zumindest als Heuristik zur Kennzeichnung des Verhältnisses von quantitativer und qualitativer Sozialforschung dienen kann.

Erinnern wir uns weiter: die methodische Differenz zwischen den Ansätzen quantitativer und qualitativer Sozialforschung kam u.a. wesentlich in dem Status zum Ausdruck, den man bereit war, seinen erhobenen Daten zuzuweisen. Auf diese Weise konnte und kann man sozialwissenschaftliche Daten auffassen als quasi 'objektive Meßwerte', die im Idealfall unabhängig von den spezifischen, am Forschungsprozeß beteiligten Subjekten sind – abgesehen selbstverständlich von der jeweiligen 'Untersuchungseinheit' –, sowohl was ihre Generierung als auch ihre Analyse betrifft. Somit hat die im sogenannten 'normativen Paradigma' verankerte und in aller Regel eher quantitativ orientierte empirische Sozialforschung im Rahmen ihrer 'Logik' danach zu streben (die heutige Forschungspraxis ist allerdings noch weit von einem solchen idealisierten Konzept entfernt), standardisierte Techniken und Verfahrensweisen zu entwickeln, die in möglichst detaillierter Form schon im Rahmen der Datenerhebung in Einzelschritten operational beschrieben werden und etwa im Kontext der Datenanalyse im Bereich der Rechen- und Auswertungsverfahren zu weitgehenden Standardisierungen führen müßten. Dies ist in forschungsmethodologischer Hinsicht in aller Kürze eine grobe und

1121

zugleich gewagte (weil nicht immer zutreffende) Charakterisierung des 'normativen Paradigmas'. Denn auch reflexive quantitative Sozialforscher gehen inzwischen davon aus, daß zwar eine grundständige Standardisierung von Datenerhebungsinstrumenten vorhanden sein müsse, die aber im Rahmen neuer Problemstellungen stets zu modifizieren wären, so daß unter Umständen selbst erhebliche Änderungen der Erhebungsinstrumente vonnöten sind. Solche Modifizierungen beruhen dann nicht nur auf methodischen Überlegungen, sondern meistens auf theoretischen Überlegungen. Insofern wird auch im Rahmen quantitativer Sozialforschung die Standardisierung nicht immer als conditio sine qua non betrachtet. Selbst im Kontext der Datenanalyse ist ähnliches zu beobachten, obgleich gerade hier die – nicht selten geschmähten – statistischen "Programmpakete wie OSIRIS, SAS, SPSS etc. wenigstens im Bereich der Rechenverfahren zu weitgehenden Standardisierungen geführt haben. Aber die Wahl von Auswertungsverfahren orientiert sich nicht nur an strikten Regeln (z.B. dem 'Meßniveau'); letztlich kommen auch hier inhaltliche, das gesamte Untersuchungsdesign betreffende Überlegungen zum Zuge. So zum Beispiel, wenn Faktorenanalysen explorativ oder konfirmativ eingesetzt werden sollen oder Skalierung mittels Guttman- oder Faktorverfahren bestimmt werden sollen" (*Mohler* 1981, S. 272).

Trotz aller Versuche der Zurückweisung bezüglich der Inkompatibilität von qualitativen und quantitativen Verfahren ist wohl die Meinung vieler Qualitativer, daß 'Daten' sinn- und kontextbezogen zu betrachten sind und nicht schlechthin als 'brute facts' existieren – "nackte Tatsachen gibt es allenfalls (wenn überhaupt) beim Striptease, nicht aber in den Sozialwissenschaften" (*Soeffner* 1984, 46). Viele qualitativ orientierte Sozialforscher meinen also, daß man nicht zuletzt angesichts der perspektivischen und mehrdeutigen Betrachtung und Anerkennung der sozialen Wirklichkeit die Situativität bzw. die – mehr als nur die begrenzte Erfassung von – Kontextbedingungen der erhobenen Daten betont, und daß die Genese und auch Analyse der Daten (selbst wenn kontextfreie und formale Regelstrukturen bemüht werden) sich immer in einem 'kommunikativ-interaktiven Prozeß' zwischen Forscher und 'erforschter Umwelt' abspielen. Wirkungen, die bspw. im Kontext der Datenerhebung von den Forschenden auf die 'Erforschten' ausgehen (etwa sogenannte Interviewer-Effekte), sind demnach nicht prinzipiell als 'Störgrößen' oder 'Verzerreffekte' zu sehen, die es im Zuge stetiger methodischer Raffinements zu beseitigen gilt, sondern diese sind quasi konstitutive und nicht zu 'heilende' Bestandteile des Forschungsprozesses selbst. Demgemäß sind in den 'Beforschten' im Zusammenhang qualitativer Forschungsperspektiven dann auch die Subjekte oder besser: die 'Informanten' zu

sehen, die – zumindest innenperspektivisch betrachtet – in ihrer alltäglichen Lebenspraxis in bestimmter Hinsicht 'wissender' sind als die Forscher. Eine solche implizite Problematisierung eines nicht-expertokratischen professionellen Selbstverständnisses der Sozialforschung relativiert auch den Anspruch auf Höherwertigkeit und Überlegenheit des wissenschaftlichen gegenüber dem alltäglichen lebenspraktischen Wissen. Alltagswissen ist in einer solchen Perspektive nicht als "Objekt der Beobachtung, der Messung zu behandeln", sondern als 'Informantenquelle', und zwar per Definition als Informantenquelle, die besser als die 'Quelle der Sozialforschung' sprudelt und informiert ist (*Bertaux* 1980, 219). Dieser offenbar zunächst nur rein terminologische Unterschied verdient allerdings insofern Beachtung, weil so eine methodische Differenz, die allerdings erkenntnistheoretische Wurzeln hat, beharrlich in Erinnerung gehalten wird (*Küchler* 1983).

In konventionellen quantitativen Forschungsdesigns geht es i.d.R. darum, daß qualitative Erhebungsverfahren (wie z.B. Lebensweltexplorationen, Beobachtungen, offene und 'narrative' Interviews, biographische Materialien etc.) eingesetzt werden, um in Vorfeld, in der explorativen Phase der Forschung Hypothesen zu generieren, überhaupt erst eine theoretische Struktur für eine nachgehende Studie zu bestimmen, auf zentrale Variablen hinzuweisen, eine Erzeugung von Umfrageitems zur Konstruktion von Indizes und Skalen in die Wege zu leiten, bei Typologiekonstruktionen mitzuwirken sowie schließlich Anhaltspunkte für die Sinnhorizonte zu gewinnen, die die 'Untersuchten' in den Surveys mit den Items verbinden. Solche Verbindungen zwischen quantitativen und qualitativen Forschungsverfahren müssen aber nicht notwendig in der Reihenfolge: qualitative Feldstudie (traditionelle Explorationsphase) dann Survey (eigentliche Studie/Forschung) erfolgen. Auch eher quantitativ orientierte Sozialforscher gehen vermehrt dazu über, traditionell qualitative Erhebungsverfahren nicht mehr nur noch in der explorativen, sondern auch in der Durchführungsphase ihrer Untersuchungen zu verwenden. Es scheint sogar aussichtsreich zu sein, den umgekehrten Weg einzuschlagen. Dem Survey könnte dann sogar jenseits 'großer Zahlen' und 'Verteilungen' eine vorbereitende Aufgabe zukommen, forschungsstrategisch zu selegieren, um optimale Plazierungen von qualitativen (Feld-)Studien zu gewinnen (*Küchler* 1980, 351).

Die w.o. schon erwähnten unhintergehbaren Voraussetzungen für das sogenannte 'interpretative Paradigma', in dem trotz großer Vergesellschaftungstendenzen des Subjekts die Interpretations- und Freiheitsspielräume besonders hervorgehoben werden, und die Tatsache, daß eben die Alltagssubjekte als Informanten in bestimmter Hinsicht

1123

'wissender' sind als die Forschenden, bedeuten nun allerdings keineswegs eine Preisgabe des Anspruchs auf wissenschaftliche (gleich generalisierte, systematisierte etc.) Erklärung über mutmaßliche Zusammenhänge/Gesetzmäßigkeiten in der – nur konsequent über empirische Daten zu ermittelnden – social world. Das Insistieren auf den interagierenden und sich wechselseitig interpretierenden Charakter allen menschlichen Handelns und Wirkens etwa im Symbolischen Interaktionismus und die Konzeption der 'local productions' – der Wirklichkeitskonstruktion im Hier und Jetzt einer ganz spezifischen Situation – etwa im Kontext der Ethnomethodologie negieren selbstverständlich nicht die Existenz relativ dauerhafter, über das Individuum und die je spezifische Situation hinausreichenden (Regel-)Strukturen. Nur werden diese vornehmlich formalen Regelstrukturen als von den Handelnden stets (freilich nicht notwendig bewußt-intentional) zu reproduzierende Strukturen aufgefaßt, wobei jedoch nicht die Grenze übersehen und außer acht gelassen werden sollte, die sich auf die Eigenmächtigkeit und -logik sozialer Strukturen bezieht, will man nicht die gesamte Konstruktion von "Welt in einen interpretativen Zusammenhang" (*Bonß* 1983, 219) auflösen. Plädiert wird in der Regel für einen eher fließenden Übergang ganz im Sinne einer – inzwischen allenthalben geforderten – Einheit von Beobachtung und Interpretation oder zwischen alltagsweltlich detaillierter 'neutraler Deskription' und – jenseits einer rationalistisch verengten domestizierenden versprachlichten 'Protokollierung' (*Matthes* 1985a, 60) – reflexiver, rekonstruktiv angelegter sozialwissenschaftlich erklärender Beschreibung' (vgl. dazu w.u.).

In der ethnomethodologischen Variante des 'interpretativen Paradigmas' können vornehmlich drei Konzeptionen zur Charakterisierung dazu dienen, "*wie*" die Menschen Handlungen und Interpretationen durchführen; von daher sind sie wichtig für die Auswahl und nähere Bestimmung des forschungsmethodologischen-methodischen Designs:

a) die auf Karl Mannheim zurückgehende "*dokumentarische Methode der Interpretation*" besteht darin, in der Vielfalt von Handlungen, Ereignissen sowie sprachlichen Äußerungen die zugrunde liegenden Regel- bzw. Sinnstrukturen oder Muster hermeneutisch zu erschließen und zu interpretieren; jede einzelne Erscheinung kann somit einerseits als Dokument oder Ausdruck eines latenten Musters interpretiert werden, während andererseits umgekehrt dieses Muster nur durch seine vielfältigen konkreten Erscheinungen hindurch erschlossen werden kann;

1124

b) mit *"Indexikalität"* ist gemeint die Beziehung zwischen Erscheinungen und den zugrunde liegenden, vornehmlich formalen (Regel-)Strukturen im Sinne einer wechselseitigen Beeinflussung; dabei setzt das "Indexikalitätskonzept" voraus, daß Sinnzuweisungen beim Handeln innerhalb des situativen, selbstverständlichen Rahmens angesichts des Ensembles (der Gestalt) sinntragender Kommunikationsteile ('particulars') erfolgen. Das meint, daß ein Kommunikationsteil nur Sinn unter Verweis auf alle anderen präsenten Teile einschließlich ihm selbst hat; Indexikalität und Reflexivität führen somit durch die Kontextgebundenheit von Bedeutungen prinzipiell zu einem unendlichen Regreß;

c) unter *"Idealisierung"* versteht man das Konzept des Erwartens von Verhaltenserwartungen; eine unterstellte wechselseitige Sinnübereinstimmung; ego erwartet jeweils von alter ego und vice versa, daß eine Verständigung zustande kommt und funktioniert.

Die Ethnomethodologie hebt nun stärker als etwa der Symbolische Interaktionismus hierbei die Gesellschaftsmitglieder in den Rang von 'Laiensozialwissenschaftlern' und betont neben kontextfreien formalpragmatischen Regelstrukturinvarianzen vornehmlich die kontextuellen Bezüge von Alltagshandlungen und -wissen unter ausdrücklichem Einschluß des Forscherhandelns. Angesichts der (im Gegensatz zur Ethnomethodologie) eher an inhaltlichen Regeln orientierten Perspektive des Symbolischen Interaktionismus werden wir in dessen Rahmen auf verschiedene Konzepte der "Exploration" und "Inspektion" (*Blumer* 1973), des "theoretical sampling" (*Glaser/Strauss* 1979), der "orienting concepts" (*Mc Call* 1969), der "sensitizing concepts" (*Denzin* 1970) oder der "analytischen Induktion" im Sinne einer "Analyse der Ausnahme" (*Bühler- Niederberger* 1985) verwiesen. Solche Konzeptionen legen im Lichte einer nur logisch strukturierenden Perspektive eine qualitative Forschungsanalyse nahe, bei der stets ein enger Zusammenhang zwischen gewählten Methoden, Theoriebildungsprozessen und untersuchten Forschungsinhalten und -gegenständen hergestellt werden sollte – um einerseits die Instrumentalisierung der Methodenorientierung sowie andererseits die Verobjektivierung des Forschungsgegenstandes zu vermeiden –, "indem einmal die spezifischen Eigenschaften des Gegenstandes diejenigen der Methoden bestimmen, zum anderen die flexible Korrektur inhaltlicher und methodischer Fragen durch die Überlappung von der beschreibenden Tätigkeit der Exploration und dem analytischen Moment der Inspektion gewährleistet ist. Das bedeutet, daß es einen starren Ablauf des Untersuchungsplanes ebenso wenig gibt, wie eine Trennung der Phasen der Erhebung und Auswertung. Wichtig ist die symbolisch-interaktionistische Korrektur der von der Ethnomethodo-

1125

logie idealtypisch vertretenen tabula-rasa-Haltung des Forschers, um ein theoriegeleitetes Element, das auf der Ebene der Begriffsbildung mit Hilfe der 'sensitizing concepts' das streng induktive Vorgehen der Ethnomethodologie ergänzt" (*Witzel* 1982, 37).

Im Zusammenhang der interaktionstheoretischen Ansätze geht es bei der qualitativen Sozialforschung insgesamt um eine flexible Analyse des wissenschaftlichen Problemfeldes, eine schrittweise Gewinnung und Prüfung von 'Daten', wobei Zusammenhänge und Beschaffenheit der einzelnen Elemente sich zunächst zögernd und in ständigem reflexiven Bezug auf die dabei eingesetzten Forschungsmethoden im Idealfall herausschälen. Dementsprechend sollten im Kontext einer "Verknüpfung perspektivisch divergierender Verfahren/'triangulation'" (*Denzin* 1970; *Jick* 1979, 602ff; *Bonß/Hartmann* 1985, 40) selbst bei der Analyse ein und desselben sozialen Phänomens Methoden entwickelt oder verschiedene Methodenelemente jeweils unabhängig voneinander kombiniert und integriert werden. Dies würde auch die folgenden mehrebenenspezifischen Fragestellungen zumindest einschließen, vielleicht auch beantworten: "Was halten" die untersuchten "gesellschaftlichen Subjekte jeweils für sich als wirklich, und wie?, und: unter welchen Bedingungen steht, in der Perspektive der sich ihnen zuwendenden Beobachter, solches Für-wirklich-Halten?, und: unter welchen Bedingungen halten die Beobachter ihrerseits das von ihnen so Beobachtete für wirklich?" (*Matthes* 1985a, 59). Sicherlich wären im Zuge der Vorstellungen zur Triangulation Methodenkombinationen etwa zwischen qualitativen und quantitativen Vorgehensweisen ein wichtiger Aspekt, nämlich unter ganz unterschiedlichen Zugriffsformen verschiedenartige Perspektiven der sozialen Wirklichkeit zu betrachten, diese miteinander zu konfrontieren, um somit im Sinne der sozialen Wirklichkeit komplexe und angemessene Forschungen zu betreiben.

Die Debatten über die Einsatzmöglichkeiten und das Verhältnis von qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden sind schon sehr alt; sie sind vielleicht sogar die am hartnäckigsten geführten in den Sozialwissenschaften. Vertreter der quantitativen Methoden in ihren extremsten Ausprägungen waren lange Zeit der Auffassung, daß man zur 'objektiven Erkenntnis der sozialen Wirklichkeit' jenseits explorativ-deskriptiver Forschungstätigkeiten und jenseits der Instrumentalität von Forschungsverfahren nur im Rahmen einer vom Forschungsgegenstand unabhängigen Verselbständigung der Methode (Instrumenteninvarianz) und nur durch 'reduktive Datenanalysen' (Tabellenanalysen, Regressionen, Assoziationen, Clusteranalysen usw.)

1126

käme. Solche Vertreter zielten mehr oder weniger auf eine Aufspaltung des Datenmaterials in einzelne Variablen, um die einzelnen herausgefilterten Variablen im nachhinein quasi kausal über korrelative Zusammenhänge wieder miteinander zu verknüpfen. Andere (in diesem Falle qualitativ-explorative) "Verfahren könnten nur Hypothesen nahelegen, die dann mit strengen und objektiven quantitativen Methoden zu prüfen seien oder auch zu "Fallstudien" führen könnten, die, wenn in genügender Zahl vorhanden, quantitativ analysiert werden können. Die Rede von "qualitativen Methoden" gilt dieser Auffassung oft als schädlich, weil sie einem haltlosen Subjektivismus Vorschub leistet, (denn qualitativ gewonnene Forschungsergebnisse haben manchmal zwar eine 'prima facie Validität', leiden aber an einem Mangel an Datenreduktionsverfahren, und Generalisierungssmöglichkeiten/Hinzufügung W.F.). Das andere Extrem ist die radikale qualitative Auffassung, nach der quantitative Methoden (die Ebene der subjektiven Interpretation überspringen, eine Atomisierung gewachsener Ganzheiten betreiben und damit schließlich/Hinzufügung W.F.) eine wesensfremde Struktur und Form an das Geflecht des sozialen Lebens herantragen, das vielmehr nur in seiner Einzel- und ganzheitlichen Komplexität erfaßt sei ... Nach dieser Auffassung ist der Begriff der "quantitativen Methoden" im besten Falle schief, weil er zu einem blinden (fliegenbeinzählenden, trivialisierenden/Hinzufügung W.F.) Empirismus führe, der gerade mit seinem Objektivitätsanspruch am Wesen des sozialen Lebens völlig vorbeigehe" (*Wilson* 1982, 487).

Aber auch die weit verbreitete Auffassung, daß mit der Quantifizierung schon von vornherein das Feld der 'qualitativen Verfahren' verlassen und das der konventionellen Sozialforschung betreten werde, ist insoweit zu überzogen, denn sie übersieht geflissentlich die "Interpretationsprobleme, die mit den unterschiedlichen Quantifizierungsversuchen verbunden sind, und bietet zugleich keine Lösung der Frage an, wie man Regelmäßigkeiten in den Interpretationen anders als durch den Vergleich zwischen unterschiedlichen Fällen und den Vergleich von Häufigkeiten erkennen und belegen kann" (*Hopf* 1982, 314).

Es lassen sich genügend empirisch-pragmatische Gründe anführen, daß es keine privilegierte Forschungsmethode gibt, an der etwa andere Forschungsmethoden zu messen wären. Denn sowohl quantitative als auch qualitative Methoden haben durchaus ihre jeweiligen Stärken und Schwächen im Rahmen ihrer spezifischen Anwendungs- und Gegenstandsbereiche; und die Sozialwissenschaftler kommen i.d.R. in ihrer Forschungspraxis zumindest in pragmatischer Hinsicht ohne ein gegenstandsangemessenes und integrationsbezogenes – freilich z.Zt. vorwiegend im Bereich der Datenerhebung – Zusammenspiel von

1127

qualitativen und quantitativen Methoden auch gar nicht aus. Auf diese Weise betonen bspw. *Reichardt* und *Cook* (1979), vor allem aber auch *Trend* (1979), daß beide Vorgehensweisen erst in diesem Zusammenspiel ihre volle Kraft entwickeln können. Allerdings bestehen heutzutage noch erhebliche Differenzen zwischen qualitativen und quantitativen Studien im Kontext der Datenanalyse. "Qualitative bevorzugen z.Zt. noch im wesentlichen explikative Strategien der Datenanalyse. Quantitative hingegen neigen eher zur Datenreduktion als Analysestrategien" (*Mohler* 1981, 728).

Die Analyse und Auswertung quantitativer Daten ist z.T. auch explikativ angelegt und lebt quasi etwa im Rahmen der Interpretation von Tabellen hermeneutisch-qualitativer Deutungen ('Tabellenhermeneutik'), während umgekehrt die Auswirkungen und Interpretationen qualitativer Daten (wenn es bpsw. um Aussagen über Kollektive geht) von der Kenntnis der (großen) Verteilungen und regelgeleiteten Strukturen beeinflußt werden. So hält z.B. *Bryman* (1984) eine integrative Perspektive zwischen qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden für problematisch, nicht zuletzt weil erkenntnistheoretisch betrachtet unterschiedliche Verwurzelungen der qualitativen und quantitativen Methoden einerseits im (logischen) Positivismus und andererseits in der Phänomenologie vorliegen. Hingegen kommen *Manning* (1982) und vor allen Dingen Wilson im Zusammenhang ihrer Kompatibilitätsthesen zu dem Schluß, daß sich keine saubere Unterscheidung – zumindest auf der methodologischen Ebene – zwischen den methodologischen Grundproblemen des quantitativen und des qualitativen Vorgehens treffen läßt. Sieht man nämlich von rein technischen Fragen wie Stichprobenverfahren (statistischen Modellvorstellungen/Verallgemeinerung von Untersuchungsergebnissen aus Stichproben auf Populationen) und statistischen Schlußweisen ab, so ist die Gewinnung und Deutung quantitativer Daten methodologisch im Grunde genommen nichts anderes als die Gewinnung und Deutung qualitativer Daten. Man kann sogar im Anschluß an *Wilson* so weit gehen, daß die sogenannten 'quantitativen Daten' bei genauerem Hinsehen nichts anderes sind als Anhäufungen qualitativer Beobachtungen von Sozialforschern (1982, 500f).

Wenn man nicht bloße Korrelationen mit kausalen Zusammenhängen verwechseln oder gegenstandsinadäquate statistische Modelle verwenden will, dann sollte man auch etwas über die Vorgänge wissen, auf denen mit quantitativen Methoden untersuchte Regelmäßigkeiten beruhen (ebd., 501). Die Entwicklung methodischer Meßinstrumente sollte somit stets (darauf habe ich w.o. schon hingewiesen) problem- und inhaltszentriert erfolgen. Denn eine Reihe der unbefriedigenden

1128

Ergebnisse empirischer Sozialforschung ist vermutlich auch darauf zurückzuführen, daß empirische Sozialforschung oftmals nur ex-post-Erklärungen für gesellschaftliche Prozesse liefern konnte und nicht in der Lage war, gültige Prognosen für gesellschaftliche Entwicklungen zu liefern, und daß sich die eingesetzten Methoden weitgehend von inhaltlichen Forschungsfragen verselbständigt haben, und daß schließlich die perspektivische Gegenstandsabhängigkeit und Kontextangemessenheit der Methoden lange Zeit nicht genügend berücksichtigt wurde. "Statt als inhaltlich sensible und fragenspezifische Hilfsmittel bei der Konstituierung eines bestimmten Wirklichkeits-Segmentes" im wissenschaftlichen Diskurs mitzuwirken, wurden empirische Forschungsmethoden allzu oft als "robuste, all-round-Werkzeuge" verwendet (*Kriz* 1985, 83). Aber nicht die Methoden konstruieren von sich aus 'Objektivität', sondern erst der hermeneutisch-qualitative Diskurs der forschenden Wissenschaftler auf der Basis von Argumenten, die mittels Methoden gewonnen, differenziert, korrigiert, aber auch auf inhaltlich besonders relevante Aspekte reduziert werden können. Sowohl qualitative als auch quantitative methodische Verfahren kommen demnach nicht umhin, empirische Sozialforschung als einen soziale Wirklichkeit rekonstruierenden interaktiven Prozeß aufzufassen. Methodische Modellvorstellungen und Konzepte haben dabei vornehmlich die Aufgabe, "bestimmte Handlungen und Erfahrungen interindividuell nacherfahrbar zu machen, sowie bestimmte Aspekte zu optimieren (z.B. durch Transformation von empirischen Beziehungen auf Zahlenrelationen und eine Algorithmisierung einzelner Prozesse, um eine stärkere räumlich-kulturelle Invarianz von Erkenntnis zu gewährleisten). Methodische Konzepte vereinfachen so den Diskurs der Forscher, ersetzen ihn aber nicht" (*Kriz* 1985, 84).

Neben diesem skizzierten (allerdings erst im praktischen Forschungsvollzug sich bewährenden) integrativen Verbund von qualitativer und quantitativer Sozialforschung könnte man prüfen, ob es im Zusammenhang einer nunmehr (geläuterten?), stärker auf die Feinanalyse von Prozessen ausgerichtete qualitativen Sozialforschung auch zu einer Veränderung der konventionellen Kriterien wissenschaftlicher Güte, Solidität und Strenge kommt. Es ist mithin nicht auszuschließen, daß die wissenschaftlichen Gütekriterien für qualitative Forschungsverfahren anders definiert werden müssen als diejenigen, die sich auf quantitativen Methoden der Datenerhebung beziehen und auf Häufigkeitsverteilungen basieren. In konventionellen Forschungsverfahren waren und sind solche wissenschaftlichen Gütekriterien relativ eindeutig bestimmt, wenn bspw. im Rahmen der traditionellen Umfrageforschung oder Surveys an Kriterien wie Repräsentativität, Reliabilität

1129

(Zuverlässigkeit) und Validität (Gültigkeit) denkt. In diesem Zusammenhang fragt man also:

"a) Stellen die untersuchten Personen im wesentlichen ein verkleinertes Spiegelbild der Gesamtheit dar, über die ich eine Aussage machen möchte – und kann ich dies mit Mitteln der Statistik überprüfen?

b) Sind die Antworten der Befragten hinlänglich über die Zeit konstant? Geben die Befragten also die gleiche Antwort, wenn ich ihnen noch einmal die gleiche Frage stelle, sie dem gleichen Stimulus aussetze?

c) Beziehen sich die gewählten Frageformulierungen tatsächlich auf das, was ich untersuchen möchte?" (*Küchler* 1983, 13).

Dies mögen freilich sinnvolle Kriterien im Kontext der Umfrageforschung mit nur standardisierten Forschungsinstrumenten sein. Allerdings würden sich manche Vertreter, die der qualitativen Sozialforschung nahestehen, fragen, ob diese wissenschaftlichen Gütekriterien unkorrigiert und ohne Modifizierung auf ihre eigenen Vorgehensweisen zu übertragen wären. Darüber hinaus wird – bei einer häufig auffallend defensiven Haltung gegenüber den vorherrschenden Standards der konventionellen Sozialforschung (*Kreissl/Wolffersdorf-Ehlert* 1985, 97) – mit der forschungsperspektivischen Aufwertung der 'Informanten' im Bereich der qualitativen Sozialforschung im Hinblick auf die Frage nach der Gültigkeit der gewonnenen Forschungsergebnisse den Informanten (bspw. im Kontext einer sogenannten 'argumentativen oder kommunikativen Validierung' (*Terhart* 1981; 1983) das Validitätsproblem selbst überantwortet.

Obwohl z.B. Garfinkel's Vorwurf speziell an die Soziologie, sie sei allemal vom Strukturfunktionalisten Parsons bis zum Interaktionisten Goffman als 'constructive analysis', als 'künstliches Produkt' der Forscher aufzufassen, im Prinzip zwar zutrifft, aber grundsätzlich nicht zu bereinigen ist, scheint es – wenn man nicht gänzlich auf wissenschaftliches Vorgehen jenseits eines: "nichts ist zuverlässig, nichts ist gültig, alles ist erlaubt" (Graffito, Bielefeld 1986) verzichten möchte – keinen anderen Weg zu geben, den Forschungsprozeß ab einer gewissen 'Sättigungsphase' (*Glaser/Strauss* 1979) in der Tat als (Re-)Konstruktionsprozeß der Forschenden zu begreifen. Ab einem bestimmten Punkt der Forschung ist somit setzende Subjektivität nicht zu hintergehen.

In diesem prinzipiell nicht heilbaren Dilemma stehen übrigens auch konventionell angelegte Forschungsdesigns. Auch primär-statistisch-datenanalytische Auswertungsschritte sind nur als Modellbildungen über die 'Gegenstände' der Forschung zu betrachten. Selbst was wie eine eher 'objektive' Zusammenfassung von Forschungsergeb-

1130

nissen etwa im Zusammenhang von Skalenwerten und Faktorenauflagen aussieht, ist freilich im wesentlichen nur eine Folge von bestimmten hermeneutischen Prozeduren und interpretationsbedürftigen Setzungen durch die Forschenden (*Kriz* 1981).

Die im Anhang dieses Artikels aufgeführten Dichotomien sind immer wieder für sozialwissenchaftliche Verfahren begründet und benannt worden, die allerdings einer kritischen Überprüfung kaum standhalten können (vgl. *Reichardt/Cook* 1979; *Mohler* 1981).

3. Perspektiven qualitativer Sozialforschung

Keine Daten sprechen sozusagen einfach 'für sich selbst'. Der Forscher greift stets – wenn auch manchmal, um die Innenperspektive 'der Beforschten' zu erschließen, sehr spät und behutsam – ein und ist für seinen 'Eingriff' schließlich verantwortlich. Allerdings ist in der Perspektive qualitativer Sozialforschung immer ernst zu machen mit der Forderung, die gewonnenen Daten nicht selektiv nach einem vorkonstruierten Interpretationsraster zu analysieren, vielmehr – wenn man es etwa empathisch ausdrücken möchte – sollte man sich von den Informanten und 'Daten' belehren lassen. Der Forschungsprozeß gleicht somit eher einem schrittweisen Herantasten als der Durchführung eines vorgängig festgelegten Programms, denn selbst die Forschungsfragen bilden sich erst während des Forschungsprozesses selbst heraus. Diese Maxime der Offenheit schließt nun keine 'tabula-rasa'-Konzeption ein.

Es wird schon noch über 'gewählte' Forschungsprogramme und Verfahrensregeln im Zusammenhang der scientific community diskutiert. Es handelt sich demnach nicht um eine – freilich allzu naive – Vorstellung einer völlig unvoreingenommenenen Aneignung von 'empirischen Daten', aber doch um die Bereitschaft, die eigenen Orientierungs- und Arbeitshypothesen immer wieder neu in Frage zu stellen, zu falsifizieren, jede gewonnene Einsicht virtuell permanent in Zweifel zu ziehen, also stets ebenso intensiv nach empirischen Gegenbelegen zu suchen wie aber auch nach Daten, die zur weiteren Stützung der freilich immer nur vorläufig gewonnenen Einsichten zu suchen. Es geht also darum, die stets 'vorläufigen' theoretischen Begrifflichkeiten der Sozialforscher innenperspektivisch mit den common-sense-Vorstellungen der zu Untersuchenden sensitivierend 'abzustimmen'. In qualitativen Forschungsprozessen ist folglich ein methodisch äußerst sensibler Umgang mit den 'Gegenständen' der Forschung vonnöten. Dieser könnte sich insbesondere an der wissenschaftlichen Begriffsent-

1131

wicklung bemerkbar machen, wo ganz im Sinne der 'sensitizing concepts' "Vorwissen gegenüber der Empirie offengehalten" und durch alltagsstärker strukturiertes und reichhaltigeres begriffliches Wissen entwickelt wird (*Witzel* 1982, 71).

'Qualitative Sozialforscher sammeln daher alle möglichen 'Daten' über für sie noch unbekannte gesellschaftliche Lebenszusammenhänge, deren erworbene Kenntnisse dann erst langsam eine Limitierung des Untersuchungsfeldes, eine Präzisierung der Fragestellung, Hypothesenbildung etc. zulassen. Man kann allerdings im Zusammenhang der konventionellen sozialwissenschaftlichen Forschungsprozesse gelegentlich den Eindruck gewinnen, daß mindestens die Gefahr besteht, daß es sich dort um eine artifiziell konstruierte Forschung handelt, die als Wirklichkeit nur anerkennt, was durch den Filter inhaltsdifferenter Methoden und Meßverfahren gelangt und abgesichert werden kann, daß also nicht zuletzt eine Abwendung bezüglich einer Direktüberprüfung der empirischen sozialen Welt stattfindet und "stattdessen den theoretischen Entwürfen, den vorgefaßten Modellen, der Sammlung vager Konzeptionen, den hochentwickelten Forschungstechniken und dem fast sklavischen Festhalten an dem, was als ein korrektes Programm für Forschung gilt", Vorrang eingeräumt wird. "Die allgemeine Neigung und Praxis ist vielmehr, die Forschung von der Theorie, dem Modell, der Konzeption, der Technik und dem wissenschaftlichen Programm (!) leiten zu lassen und so die aus ihr hervorgehenden analytischen Beschreibungen der empirischen Welt in deren Form zu zwingen" (*Blumer* 1973, 115f).

Für qualitativ orientierte Sozialforscher gilt es, den Schleier, der das soziale Geschehen verdeckt, dadurch zu lüften, daß man auf keinen Fall "vorfabrizierte Bilder anstelle von Wissen aus erster Hand einsetzt", sondern dadurch, daß man im Zuge einer prinzipiellen 'Offenheit' an den zu erforschenden Bereich bzw. Gegenstand herangeht, ihn erst einmal nur lose strukturiert und "mittels sorgfältiger Untersuchung tiefer in ihn eindringt" (*Blumer* 1979, 53). Dieses Herangehen an einen zu untersuchenden sozialen Bereich erfordert eine ständige Reflexion über die erhobenen 'Daten' sowie eine permanente Bereitschaft, die eigenen Perspektiven und Vorstellungen über den Untersuchungsbereich zu prüfen und auch abzuändern. Das heißt jedoch nicht, wie wir gesehen haben, daß qualitative Sozialforschung mit einer tabula-rasa-Konzeption quasi theorie- und begriffslos eine Untersuchung beginnen soll. Qualitative Sozialforschung bedient sich dabei vielmehr sogenannter Orientierungshypothesen oder auch "sensitizing concepts", also flexibler theoretischer Konzepte, die einen prozessualen Charakter haben und im explorativen Forschungsprozeß eingedenk

1132

ihrer Offenheit, ihre Sensibilität gegenüber der zu untersuchenden empirischen Welt bewahren. Weil eine prinzipielle Fremdheit zwischen den Wert- bzw. Wissenssystemen der Forscher und den 'Untersuchungsgegenständen' der Forschung in den meisten Fällen vermutet wird, ergibt sich die Strukturierung erst während des Forschungsprozesses selbst (vgl. etwa *Hoffman-Riem* 1980, 343ff). Somit werden erst hier die einzelnen Konzepte (Theorien, Hypothesen, Idealtypen etc.) gebildet, erweitert, modifiziert und auch revidiert. Ob allerdings die 'qualitative Methodologie' damit auf den Platz verwiesen bleibt, den ihr noch nie 'irgendjemand' – auch nicht die 'konventionelle empirische Verfahrenslogik' – streitig gemacht hat: Nämlich in einer "explorativen Vor-Phase" die Voraussetzungen für den 'eigentlichen' Forschungsprozeß bezüglich der Hypothesen- und Theoriebildung zu schaffen (*Hopf* 1979, 23ff), wird zumindest in qualitativen Forschungskreisen bezweifelt. Die 'verstehende Methode' der qualitativen Sozialforschung kann durchaus mehr sein als vorwissenschaftlicher Hypothesenlieferant im Vorfeld der exakten Hypothesenprüfung.

Man kann mittlerweile den Eindruck gewinnen, daß es angesichts einer in großen Teilen der Sozialwissenschaften beobachtbaren 'Tendenz zu mehr Feldbereitschaft' und damit einhergehenden wissenschaftlichen Aufwertung der qualitativen Sozialforschung auch zu einer neuen eigenständigen Gewichtung der traditionellen Explorationsphase bezüglich des Datengewinns gekommen ist. Sie bleibt nicht mehr auf eine 'Residualposition' beschränkt, die ihr konventionellerweise stets zugeschoben wurde – namentlich "als der hypothesenprüfenden Forschung vorgängige Exploration oder sie ergänzende Instanz der Datengewinnung und Deutungshilfe" (*Matthes* 1985a, 57) –, sondern sie beansprucht, ein "Zweig der Forschung 'sui generis' zu sein" (*Gerhardt* 1985, 230), der aus dem Schatten der 'Logik konventioneller Forschungsprozesse' heraustritt und zu eigenen Ansichten und Ergebnissen führen kann. Sozialwissenschaftliche Konstruktionen werden, so scheint's, auf eine spätere Phase im Forschungsprozeß verwiesen. Zunächst geht es einmal darum, zu entdecken und zu erschließen, *wie* das alltägliche soziale Handeln im Forschungsfeld aussieht und *wie* die Regeln, Muster, Strukturen usw. beschaffen sind, die diesem Handeln zugrunde liegen. Die Datenerhebung kann dadurch erst zur *echten* Entdeckung werden und verkümmert nicht länger in Pilot-Projekten zur Vorstufe entsprechender Hypothesenbildung oder gar zum "Handlangerdienst der quantitativen Sozialforschung" (*Glaser/Strauss* 1979, 92) bzw. zum "Test vorweg konzipierter Hypothesen" (*Hoffmann-Riem* 1982, 178).

1133

Freilich ohne die routinisierten Interpretationen und Konstruktionen der zu 'Erforschenden' in ihrer alltäglichen Lebenspraxis zu kennen, kann auch qualitativ orientierte Sozialforschung nicht garantieren, daß sie überhaupt die Bedeutungsstrukturen derer erfaßt, die als Handelnde in der Situation auftreten, die sie beschreiben oder beobachten will. Die oftmals kritisierte Distanz zur sozialen Wirklichkeit, die in der konventionellen empirischen Forschungstradition durch antizipierte Theorien, Hypothesen, Generalisierungen und Operationalisierungen allzu schnell entstehen kann, wird hier zu vermeiden versucht. Die in diesen Hypothesen und Theorien vorab festgelegte soziale Wirklichkeit schafft aber nicht nur eine Distanz zur realen Welt, sondern gleichsam eine zirkuläre Bestimmung des Forschungsgegenstandes durch das konventionelle Hypothesenüberprüfungsverfahren, wo empirische Daten bereits vorschnell durch den theoretischen Vorgriff operationaler Definitionen weitgehend mitgeprägt sind. Das bedeutet auch, daß die empirische Überprüfung nur noch durch die immanente Bestätigung des bereits in die eigenen Erklärungsstrukturen zerlegten Gegenstands vollzogen wird. "Daß in der empirischen Technik allgemein gebräuchliche Verfahren der operationellen oder instrumentellen Definition, daß etwa eine Kategorie wie 'Konservatismus' definiert durch bestimmte Zahlenwerte der Antworten auf Fragen innerhalb der Erhebung selbst, sanktioniert den Primat der Methode über die Sache, schließlich die Willkür der wissenschaftlichen Veranstaltung. Prätendiert wird, eine Sache durch ein Forschungsinstrument zu untersuchen, das durch die eigene Formulierung darüber entscheidet, was die Sache ist: ein schlichter Zirkel. Der Gestus wissenschaftlicher Redlichkeit, der sich weigert, mit anderen Begriffen zu arbeiten als mit klaren und deutlichen, wird zum Vorwand, den selbstgenügsamen Forschungsbetrieb vor's Erforschte zu schieben" (*Adorno* 1972, 512f).

Mit der qualitativ orientierten Sozialforschung werden im erkenntnistheoretischen Sinne (vgl. dazu w.o.) geisteswissenschaftliche und hermeneutische Theorieströmungen in den Sozialwissenschaften tradiert, deren Erkenntnisstile und Methodiken zumindest seit den Neukantianern Rickert und Windelband sowie dem der Lebensphilosophie zuneigenden Dilthey in Abgrenzung gegenüber 'nomothetisch-erklärenden' Erkenntnisweisen überwiegend in 'ideographisch-verstehenden' und 'auslegenden Verfahren' wurzeln. Solche qualitativ hermeneutischen Verfahren – schon Dilthey verstand Hermeneutik als Organon der Auslegung von Lebenspraxis und ihrer Regelstrukturen – suchen das Subjekt dort, wo es sich am ehesten auch auffinden läßt: in seinen alltagsweltlichen Bezügen und seinen lebensweltli-

1134

chen Handlungs(- spiel-)räumen. Um hautnahe und lebbare Vorstellungen, Deutungen und Bilder von den jeweils zu untersuchenden sozialen Feldern, Gegenständen oder Einheiten zu rekonstruieren, um also Einblicke in sonst verdeckte und tendenziell 'unbekannte oder fremde' Lebensbereiche zu bekommen, verlassen qualitativ orientierte Sozialforscher des öfteren ihre liebgewonnenen Schreibtische, Datensichtgeräte, Computer und Rechenzentren usw., um überhaupt erst einmal über den Zugang zum Feld die 'Eigenlogiken des Untersuchungsfeldes' kennenzulernen. Anhand des Einsatzes verschiedener qualitativer Forschungskonzepte geht es den Qualitativen zunächst einmal darum, im Sinne einer 'mitweltlichen' teilnehmenden Perspektive (Schütz), die alltäglichen Situationen, in denen unter Handlungsdruck und Entscheidungszwang pragmatisch und lebenspraktisch gehandelt wird, zu erschließen und zu rekonstruieren. Die sozialen Situationen, die sozialkulturellen Bezüge und Bedeutungszuschreibungen und die Rezepte, Strukturen und Regeln des sozialen alltäglichen Handelns der 'Erforschten' sind es, die als 'Fremdheits-Relationen' (*Stagl* 1981) bearbeitet werden, um über das Leben und eben die Strukturlogik des zu untersuchenden alltäglichen Handelns überhaupt etwas aussagen zu können. Dabei wäre zu beachten, daß die zu Untersuchenden nicht als bloße Datenlieferanten 'ausgequetscht' und in ihrer Lebenswürde verletzt, der Verwendungs- und Verwertungskontext kontrolliert und im Auge behalten, der Forschungseinfluß auf das 'unbekannte Forschungsfeld' gleichmaßen kontrolliert und minimiert (*Haferkamp* 1984, 112), die Projektion des 'Eigenen' auf das 'Fremde' und damit die eigenen Normvorstellungen und Geltungsansprüche in bezug auf die Eigenheiten und die Lebensstrukturlogiken des zu untersuchenden Alltagslebens berücksichtigt werden.

Zumindest in der jüngeren Vergangenheit hat es in der Bundesrepublik eine inzwischen allerdings verdampfende Tendenz gerade bei den Leuten gegeben, die sich – nicht selten in kurzatmigen und methodisch wenig reflektierten politisch-praktischen Solidarisierungswünschen und -wellen mit den sogenannten Betroffenen sowie mit den Hinweisen auf die latenten emanzipatorischen Interessen und Bedürfnisse derselben entlastet glaubten von den Mühen und Begründungen sorgfältiger empirischer Forschungsverfahren (*Mollenhauer* 1982) – in sehr laxer Weise und etwas voreilig auf qualitative Sozialforschung oder noch unschärfer auf das sogenannte 'interpretative Paradigma' im weitesten Sinne beriefen, um in einer vermeintlichen Absatzbewegung gegenüber den Scheuklappen empirisch-analytischer Forschung (*Moser* 1982, 235) weitgehend vorgefertigte, vornehmlich politische Konzepte ohne methodologische Grundierung den 'Daten/Unter-

1135

suchten' einfach überzustülpen. Der selbstaufklärerische Forschungsbezug auf 'Parteilichkeit' und 'Betroffenheit' zeitigte häufig dogmatische Tendenzen und war nicht mehr als ein gut gemeintes sentimentales Bekenntnis.

Sehr oft verbunden war dies – und das ist unter Erziehungswissenschaftlern/Pädagogen vielleicht eine besonders provokante These – mit politisch überzogenen, manchmal sogar berufsrevolutionären emanzipatorischen Ansprüchen und Unterstellungen – oftmals ohne Mandat der 'Betroffenen'. Dies kann insofern verständlich werden, weil Erziehungswissenschaft/Pädagogik angesichts des 'praktischen Gehalts' ihres 'Gegenstandes' sowie der unterhintergehbaren Normativitätsorientierung (aus dem Sein wird ein Sollen abgeleitet) per se ein Stück weit auf ein im Prinzip asymmetrisches pädagogisches Verhältnis sowie auf pädagogische (s) Ambitioniertheit, aktive Mitgestaltung, Eingreifen, Veränderung etc. verwiesen ist. Ich meine damit natürlich insbesondere das, was unter den Etiketten Aktionsforschung, Handlungsforschung und später dann Betroffenenforschung lange Zeit in den Erziehungswissenschaften Hochkonjunktur hatte. Gerade aber weil Erziehung selbstverständlich nicht gleich Erziehungswissenschaft oder auch soziales Engagement nicht gleich Sozialwissenschaft ist, scheint es durchaus sinnvoll zu sein – ohne die Legitimität zu bezweifeln, sich als Wissenschaftler auch gesellschaftspolitisch zu engagieren –, wissenschaftliche Forschung und politisches oder alltagsweltliches Handeln nicht zusammenzuschmelzen, sondern durchaus auseinanderzuhalten. Denn wissenschaftliche Forschung bedarf, nach der Phase, in der die Wirklichkeit der 'Informanten' in deren Vorstellung, Konzepten und Sinnkontexten immanent erfaßt bzw. in deren alltagsweltlichen inneren Logik 'verstehbar' geworden ist, speziell auch als Voraussetzung, 'Strukturexplikationen' im Sinne der "Dechiffrierung des Erscheinenden" zu betreiben (*Bonß* 1983, 204), einer gewissen außenperspektivischen Entlastung vom – und Distanz zum – alltäglichen Handlungsdruck und Entscheidungszwang – Involviertheit vs. Distanz/Handlungsdruck vs. Freisetzung vom Entscheidungszwang (*Soeffner* 1983; *Oevermann* 1983).

Diese Auffassung schließt ein, daß qualitative Sozialforschung durchaus dazu beitragen kann, im Zuge der systematischen Explikation der im Alltagshandeln intuitiv realisierten und dem Alltagswissen verborgenen, aber "implizit" gewußten Sinnmuster und Konstruktionsregeln der Sozialwelt sowie das "Latente jenseits und unterhalb der sichtbaren Gebärde der menschlichen Welt" (*Berger/Kellner* 1984, 12) zu erforschen. Freilich erst in dieser Forschungsphase der (im symbolisch interaktionistischen Sinne) 'Inspektion' (als eine "inten-

1136

sive, konzentrierte Prüfung des empirischen Gehalts aller empirischen Elemente, die zum Zwecke der Analyse benutzt werden, wie auch eine entsprechende Prüfung der empirischen Beschaffenheit der Beziehung zwischen solchen Elementen" (*Blumer* 1973, 126) können qualitativ orientierte Sozialforscher in der Logik sozialwissenschaftlicher Modellbildungen 'wissenschaftliche Konstruktionen zweiter Ordnung' bilden, die allerdings auf den Konstruktionen aufbauen müssen, die schon immer im 'common-sense-Denken' der Menschen in ihrer alltäglichen Lebenspraxis verankert sind. Während die Konstrukte "erster Ordnung" selbstverständlich solche sind, die auch die Sozialforscher in der alltäglichen Situation bereits vorfinden, sind sozialwissenschaftliche Konzepte oder Konstruktionen "zweiter Ordnung" idealtypische Rekonstruktionen von typischen Vorstellungen, Motiven, Absichten und Zielen der als imaginär vorgestellten Handelnden – von *Schütz* auch "Puppen" oder "homunculi" genannt (1971, 41) –, die zwar auf jenen konstruktiven Typen und Idealtypen aufruhen und auf der ersten Stufe im Alltagsleben und -wissen gebildet werden, nicht aber wirklich sind, so also im Alltagsleben nicht vorkommen. Sie sind, nachdem Sozialwissenschaftler die alltäglichen Bedeutungen des gewöhnlichen Lebens in eine andere Bedeutungswelt transformiert haben, für spezifisch wissenschaftlich-kognitive Zwecke 'künstlich' hergestellt worden (*Berger/Kellner* 1984, 12).

Wenn auch der 'Ursprung' der wissenschaftlich konstruktiven Typen "zweiter Ordnung" in den Handlungs- und Denkweisen des Alltags zu suchen ist, weil Alltagswissen und sozialwissenschaftliches Wissen eine gemeinsame Basis besitzen, nämlich die, daß die gedanklichen Konstruktionen (Abstraktionen, Generalisierungen, Formalisierungen, Idealisierungen usf.), welche Sozialwissenschaftler bilden, sich sowohl auf gedankliche Gegenstände gründen als auch beziehen lassen müssen, die Menschen schon immer in alltäglichen Lebensvollzügen ausgebildet haben (*Giddens* 1984, 182ff), so sind die sozialwissenschaftlich konstruierten Typen keineswegs mit dem im Alltagsleben konstruierten Typen strukturgleich. Sie haben eine andere Struktur, konstatiert Schütz hartnäckig, weil sie aus der natürlichen biographischen und umweltlich "eingebetteten alltäglichen epoché der natürlichen Einstellung" entlassen und im sozialwissenschaftlichen Relevanzsystem in einer "epoché der theoretischen Einstellung" künstlich gesetzt sind und daher nicht den pragmatisch "ontologischen Bedingungen" der vor allem an alltagsweltlicher Praxis orientierten Individuen in der Sozialwelt unterliegen. Idealtypische Begriffsbildung, die der Sozialwissenschaftler anzielt, kann daher ganz im Weber'schen Sinne von alltagsweltlichen Schwierigkeiten und Problemstellungen bereinigt

1137

werden. Idealisiertes rationales Handeln ist demnach für Schütz eine Modellkonstruktion des Sozialwissenschaftlers und keine alltägliche Erfahrung in der Sozialwelt (*Schütz* 1971, 41ff; *Schütz/Luckmann* 1984, 295).

Hinzu kommt, daß aufgrund der besonderen Relevanzstruktur der sozialwissenschaftlichen Konstruktionen "zweiter Ordnung" davon ausgegangen werden kann, daß eben nicht für das Leben taugt, was für die Wissenschaft tauglich ist (*Berger/Kellner* 1984, 120). Daher sollten auch im Zusammenhang wissenschaftlicher Beweisfragen und intersubjektiver Kontrollen die wechselseitige Anerkennung der Autonomie von Wissenschaft und Lebenspraxis (*Soeffner* 1983, 34) sowie der permanente Zweifel an Erkanntem und die Möglichkeit des prinzipiell Erkennbaren (*Peirce* 1970) als zentrale wissenschaftliche Professionsnormen unmißverständlich abgesichert werden. Darüber hinaus geht es aber auch darum, daß jenseits der erwähnten strikten Trennung von Wissenschaft und Lebenspraxis die 'künstlichen' wissenschaftlichen Typisierungen und Konstruktionen 'zweiten Grades' von Modellen der sozialen Lebenswelt dem Schütz'schen Prüfverfahren, dem "Postulat der Adäquanz" Genüge leisten müssen; nach dem das alltagsferne sozialwissenschaftliche Modell immerhin noch so konstruiert sein sollte, daß dieses im Sinne einer dem Alltag gegenüber quasi oppositionellen Strukturverschiebung in einer die Explikationsleistungen rückvermittelnden Weise mit den Konstruktionen "erster Ordnung" in der Alltagswelt verwoben bleibt, daß, wenn es auch an Transformationsregeln fehlt, seine Verständlichkeit für die Erforschten zwar nicht vollends garantiert, immerhin aber noch ermöglicht werden kann.

Im Zusammenhang dieses Perspektivenwechsels kommt es zwischen dem 'Eintauchen' in die pragmatische Perspektive der Lebenspraxis und der handlungsentlasteten theoretisch-wissenschaftlichen Einstellung oftmals zu äußerst prekären Gratwanderungen in qualitativ orientierten Forschungsprozessen. Denn auf der einen Seite geht es darum, im Zuge des 'going native' (mit einem wissenschaftlichen situationsunabhängigen Standbein) der Gefahr einer allzu rigiden Vereinnahmung des Forschers durch den 'Gegenstand' der Forschung zu entgehen. Zwar sollte der qualitativ-hermeneutisch orientierte Sozialforscher nicht nur – wie *Alfred Schütz* empfiehlt – die Position eines "bloß desinteressierten Beobachters der Sozialwelt" einnehmen, der "nicht in die beobachtete Situation einbezogen" ist (1971, 41) und quasi auf die "Sozialwelt mit demselben kühlen Gleichmut schaut", mit dem der "Naturwissenschaftler die Ereignisse in seinem Laboratorium verfolgt" (ebd., 42), sondern er müßte zumindest zeitweise, vor allen Dingen natürlich im Lichte der explorativen Feldkontakte, seine dezidiert wissenschaftlich distanzierte Stellung aufgeben, um ein 'intimes'

1138

Wissen von den forschungsrelevanten Alltagslogiken zu bekommen. In diesem Sinne spricht z.B. Girtler davon: "Ich wage sogar ketzerisch festzuhalten, es ist für einen (qualitativen) 'Vollblutforscher' charakteristisch, daß er in die zu erforschende Welt mit seinem ganzen Menschsein eindringt, um deren Handeln und Alltagsideologien voll zu verstehen und zu akzeptieren" (1984, 64). Identifikation mit den sowie ein emotionales Eingehen auf die Mitglieder(n) einer zu untersuchenden Gruppe oder (Sub-)Kultur – freilich ohne aufdringlich und den 'Erforschten' lästig zu werden – sind im Zuge des 'going native' zwar unerläßlich, dennoch darf innenperspektivisch nicht so weit überzogen werden, daß es zu einer vollständigen "Verkafferung" kommt, da in diesem Falle die immer auch, nicht zuletzt zum Zwecke der Strukturexplikationen, aufrechtzuerhaltende Differenz von wissenschaftlicher Forschung und zu untersuchender alltäglicher Lebenspraxis trotz der gemeinsamen Verankerung im Handlungs- und Sinnbereich des Alltags nicht nur verschwimmt, sondern – unter welchem schönen Namen und mit welcher hehren Gesinnung auch immer – vollends eingeebnet wird. Allerdings dürfte auf der anderen Seite etwa die methodische Vorschrift im Binnensystem der Forschergemeinschaft, strikte Forschungsdistanz zu wahren, nicht soweit gehen, daß die interne Erschließung und Wahrnehmung der 'Welt der anderen' – so wie sie jeweils in sich selbst ruht und Sinn macht – übersprungen wird und somit auch nicht verstanden werden kann.

4. Interne Differenzierungen der qualitativen Sozialforschung

Jenseits der extremen Abgrenzungs-, aber auch jenseits wohlmeinender und um Ausgleich bemühter Integrationsversuche zwischen qualitativer und quantitativer Sozialforschung herrscht inzwischen allein in weiten Teilen der qualitativ orientierten Forschungslandschaft ein häufig unübersichtlicher und ausdifferenzierter Pluralismus von Methodologien und Methoden vor (vgl. hierzu auch *Ferchhoff* 1986; *Lüders/Reichertz* 1986). Man kann durchaus den Eindruck gewinnen, daß die qualitative Sozialforschung selbst in einer Vielzahl von Teilgebieten der Sozialwissenschaften und Erziehungswissenschaften in der Bundesrepublik Fuß gefaßt hat. Dabei ist auch zu beobachten, daß es neben einer Verlagerung von normativer Wissenschaftstheorie zu empirischer Wissenschaftsforschung (*Kohli/Robert* 1984, 2) auch zu einer Verlagerung von einer eher logisch-normativen Diskussionsebene auf eine Debatte der empirischen Forschungsverfahren selbst gekommen ist. Ehemals gültige wissenschaftstheoretische Objektivitätsstandards und Wahrheitsansprüche sind

1139

gleichsam auch pragmatisch in Forschungsprozessen entzaubert, tendenziell aufgeweicht und kontextbezogen umgeschrieben worden (vgl. w.o. Kap. 1). Man widmet sich im Zusammenhang der qualitativ orientierten Sozialforschung inzwischen ganz dezidiert konkreten empirischen Forschungsproblemen. Mit einer ebenfalls beobachtbaren methodisch eingelösten 'Tendenz zu mehr Feldbereitschaft' wird gleichsam das konkrete Forschungsstreben nach alltagsweltlichen, Authentizität versprechenden und 'wirklichkeitsadäquaten' 'Daten' symbolisiert.

Auffällig dabei ist allerdings heutzutage, daß unter dem weiten Dach der qualitativ-hermeneutischen Sozialforschung eine Vielfalt unterschiedlicher Theoriepositionen, Themen und Forschungspraktiken ihren Platz gefunden hat. Auch scheint der selbst noch vor einigen Jahren "im Stellungskrieg erstarrte Konflikt" zwischen den verschiedenen Richtungen qualitativer Methodologien und Methoden mittlerweile ein wenig entschärft zu sein – ähnlich wie die Kontroverse qualitative vs. quantitative Sozialforschung (vgl. Kap. 2). "Der Streit als solcher besteht – glücklicherweise – fort, aber die Fronten sind in Bewegung geraten. Dokumentiert wird dies durch die konkrete empirische Arbeit mit den einzelnen Projekten, die bestehende Kontroversen nicht mehr zum Anlaß nimmt, sich konkurrierenden Ansätzen zu verschließen und sich mit allen Kräften gegen diese zu immunisieren. Die Konkurrenz wird vielmehr als Chance zur Kontrolle bestehender Hypothesen und Überzeugungen begriffen und benutzt" (*Soeffner* 1984, 6).

Aber auch neben einer solchen beobachtbaren Aufeinanderzubewegung der verschiedenen, ehemals allzu puristisch vertretenen und angewendeten einzelnen qualitativen Forschungsansätze scheint es dennoch im Zuge einer gleichfalls zunehmenden Ausdifferenzierung, Pluralisierung, aber auch Zerfaserung der qualitativen Sozialforschung insgesamt inzwischen so zu sein, daß es wohl kaum noch einen Beruf, keine Bevölkerungsgruppe, keine Lebenssituation, keine Szenen und 'exotischen' (Sub-)Kulturen und keine Lebensmilieus mehr gibt, die noch nicht zum Gegenstand qualitativ-hermeneutisch inspirierter Forschungen geworden sind. Man schaue sich nur einmal die Fülle der Studien an, die in der Regel ziemlich naiv mit dem 'label' qualitative Lebenswelt- oder Alltagsforschung umgegangen sind. Immerhin kann man m.E. etwa im Anschluß an *Soeffner* (1984), *Lüders/Reichertz* (1986) und *Ferchhoff* (1986) die qualitative Forschungslandschaft dahingehend differenzieren, daß man – freilich sehr grob – drei Forschungsansätze unterscheidet:

1140

a) paraphrasierende Rekonstruktion des subjektiv gemeinten Sinns;
b) datenproduzierende und -reproduzierende analytische Milieudeskription;
c) Rekonstruktion von deutungs- und handlungsgenerierenden Strukturen.

a) Im Zentrum einer solchen qualitativen Forschungsperspektive geht es darum, Subjektivität sehr detailliert zu erschließen. Oberster Bezugspunkt ist dabei, ein 'emphatisches Verstehen' und Einfühlen in die subjektiven Wirklichkeitskonstruktionen der 'Informanten'. Dieser Typus qualitativer Sozialforschung reicht von der planen Wiedergabe und Kommentierung subjektiver Äußerungen, über die sozialwissenschaftliche Paraphrasierung des subjektiv Gemeinten, über das Vordringen zur unmittelbaren Evidenz subjektiver Erfahrungen, über die facettenreiche und pittoreske Dokumentation und Sammelleidenschaft von sozusagen allem Subjektiven, über die heroische Stilisierung des Subjektiven jenseits der in Selbstvergessenheit geratenen eigenen Vermittlungen, bis hin zu methodologisch reflektierteren Varianten, die man im Anschluß an Handlungsforschungsdebatten etwa als 'kommunikativ-validierende oder kommunikativ-aufklärerische Forschungsperspektiven' kennzeichnen kann (*Terhart* 1983).

Die Konzeptionen dieses zuletzt genannten Forschungstyps, die übrigens im Anschluß an ältere Aktions- oder Handlungsforschungsdebatten sehr gern von Pädagogen beansprucht oder gar überansprucht wurden (siehe hierzu schon w.o.)), bescheiden sich nicht damit, nur das Subjekt in seiner alltäglichen Lebenspraxis möglichst im Rahmen seiner internen Handlungslogik verstehen zu wollen, sondern sie versuchen darüber hinaus, eine gezielte berufsrevolutionierende oder lebenswelthumanisierende "Skandalierungsforschung" zu betreiben (*Kreissl/Wolffersdorf/Ehlert* 1985, 95) und angesichts einer Wiedereinführung eines interpretativen Dialogs mit den 'Informanten oder Erforschten' einen betroffenen-orientierten pädagogischen Beitrag zur Aufklärung der 'Untersuchten', mithin einen Beitrag zur Selbstaufklärung, Subjektwerdung und -erweiterung via Sozialforschung zu leisten. Vor dem Hintergrund aufklärerischer Emanzipationspostulate kommt es zumeist sowohl zu einer vorschnellen als auch häufig unausgewiesenen, nur programmatisch und hartnäckig behaupteten "Parallelisierung von (emanzipatorisch) politischen und wissenschaftlich-methodologischen Angemessenheitskriterien" (*Bonß/Hartmann* 1985, 22). Darüber hinaus gerät der Aufklärungsimpetus jenseits des pädagogisch gut gemeinten "Anwalts- und Aufklärungsanspruches" selbst in die Bredouille. Denn folgende Fragen können nicht zweifelsfrei beantwortet werden: welcher Subjektbegriff ist eigentlich gemeint?, was

1141

heißt Subjektwerdung in diesem Zusammenhang?, warum will oder muß ich im Rahmen empirischer Sozialforschung überhaupt aufklären?, welche Art von Aufklärung beanspruche ich als Forscher? Trotz solcher freilich nicht unerheblicher Bedenken steht allerdings außer Zweifel, daß diese kommunikativ-aufklärerische qualitative Forschungsperspektive heute noch ein Erkenntnisinteresse aufbewahrt, das in der jüngeren Vergangenheit vermutlich die zentrale Ausgangsbasis für eine qualitativ angereicherte Sozialforschung oder gar für eine qualitative Neuorientierung der empirischen Sozialforschung war.

Immerhin kann festgehalten werden, daß über eine solche kommunikativ-aufklärerische qualitative Forschungsperspektive die Frage nach den Geltungsbegründungen interpretativ gewonnener Aussagen in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses gerückt wurde und wird. Die zentrale Problematik wird also angesprochen: namentlich die weiter oben schon skizzierte, inwieweit die Meßwerte, Indikatoren oder Kriterien für die Einschätzung von Geltungsansprüchen sozialwissenschaftlicher Interpretationen heutzutage im Zuge der wissenschaftstheoretischen und -soziologischen Entzauberung, die gleichsam für methodologische Fragestellungen gilt, nur noch situationsbezogen in Interpretations-, Verständigungs- und Herstellungsprozessen ermittelt werden können. Qualitative Sozialforschung fungiert in diesem Sinne als "Abführmittel gegen das Grundsätzliche" (*Soeffner* 1984, 52).

b) Zu einer datenproduzierenden und -reproduzierenden milieuanalytischen Forschungsperspektive können alle jene qualitativen Ansätze gerechnet werden, die beanspruchen, soziales Handeln im Milieukontext systematisch erhobener Daten zu beschreiben und zu interpretieren. D.h., daß diese Forschungsansätze die zu erhebenden Daten nun nicht irgendwie und irgendwo vorfinden; sie geben diese auch nicht nur rein beschreibend und quasi verdoppelnd wieder, was ohnehin ein naives und illusionäres Unterfangen wäre, sondern sie produzieren ihre Daten ein Stück weit selbst und verändern jene intersubjektiv kontrolliert in wissenschaftlichen Arbeitsprozessen. In milieuanalytischen Studien wird versucht, den historisch konkreten Einzelfall immer vor dem Hintergrund des freilich "hypothetisch konstruierten allgemeinen Bedeutungspotentials sichtbar werden zu lassen" (ebd., 34). In Milieuanalysen werden schließlich, was den Theorie- und Methodologiezugang betrifft, interaktionstheoretische, sozialphänomenologische, kulturanthropologische und wissenssoziologische Traditionen bemüht, eben wenn es um die Deskription, Dokumentation und Interpretation verschiedener alltäglicher Lebenswelten oder Milieus inklusive der darin zum Ausdruck kommenden Regelstrukturen und Symboliken geht.

1142

Um hier noch einem Mißverständnis vorzubeugen: Milieuanalysen haben nichts mit solchen Determinations- und Sozialisationsvorstellungen gemein, wonach etwa die Menschen zu dem werden, was die Lebensmilieus aus ihnen machen.

Man kann in dieser milieuanalytischen Richtung der qualitativen Sozialforschung noch zwei verschiedene Versionen voneinander unterscheiden. Einerseits gibt es phänomenologisch und ethnographisch evidente Ansätze der Milieu- und Lebensweltdeskription, während andererseits überwiegend die ethnomethodologischen und durch die Konversationsanalyse beeinflußten narrationsstrukturellen Konzeptionen zu berücksichtigen wären. Im Rahmen der ersten Version kann festgehalten werden, daß sie sich in ihren methodologischen Begründungen auf die 'natural sociology' der amerikanischen sowie die verschiedenen kulturanthropologischen-ethnologischen Traditionen beziehen. Die diesem Typus verpflichtete qualitative Sozialforschung konzentriert sich vornehmlich auf Probleme der Datengenerierung und den in der Feldarbeit auftretenden Schwierigkeiten, während Auswertungs- und Datenanalyseprobleme (wie überhaupt in vielen Feldern der qualitativen Sozialforschung insgesamt zu beobachten ist) nach wie vor zu einer nicht befriedigenden Lösung geführt haben. Methodologisch reflektierter scheint nun die genuin sozialphänomenologisch inspirierte Milieudeskription zu sein, die sich im Rahmen ihrer Konzeption ganz dezidiert gegen eine – in ihrem Verständnis – zu abstrakt und zu allgemein ansetzende Gesellschaftstheorie absetzen möchte. Stattdessen versucht man die Spezifika sozialer Milieus auf der Basis eines hypothetisch unterstellten und konstruierten Bedeutungspotentials im Verbund mit verschiedenen und unterschiedlichen Forschungsmethoden zu rekonstruieren. "Die Soziologie des Milieus beginnt mit einer Deskription und bestimmt das Inventar des Milieus. Biographische und ethnographische Verfahren schließen sich an, die so in einem Methodenbündel der empirischen Milieuanalyse abschließen" (*Grathoff* 1984, 27). Das Ziel einer solchen Milieudeskription besteht demnach nicht darin, eine Generalisierung von Aussagen zu gesellschaftlichen Erscheinungen zu wagen, sondern die Konkretion, das meint die Symbolik eines ganz bestimmten und einzigartigen Milieus soll sozusagen als ein 'universe of discourse' erschlossen werden. Weiterhin kennzeichnend ist für diese qualitative Forschungsperspektive, daß sie zumindest in den Anfangsphasen des Forschungsprozesses auf die Analyse sprachlichen Datenmaterials ganz verzichtet. Sie beschränkt sich somit auf die nicht-sprachliche Produktion und Reproduktion sozialer Milieus. Sie strebt auf diese Weise eine möglichst detaillierte Deskription von Verhaltensweisen und Milieuinventaren an – was dann allerdings auch wiederum im

1143

Zuge der Rückübersetzung deutendes sprachliches Material wäre. Milieuanalysen sind somit nicht ausschließlich an einer 'objektiven Bedeutungsstruktur' von Texten interessiert, sondern vorwiegend an 'außersprachlichen dokumentierten Milieustrukturen'. Damit stellen die Milieuanalysen den Textwissenschaften andere Datenbereiche ergänzend zur Verfügung, die auch die Möglichkeit einer Kontrolle – der nur auf sprachliche Daten bezogenen – Textinterpretationen einschließen (*Soeffner* 1984, 48).

Von einer milieuanalytischen Perspektive aus wird zuweilen auch schärfste Kritik gegen eine sich nur als Textwissenschaft (miß-)verstehende Sozialwissenschaft laut (so bspw. *Luckmann* 1981). Fraglich bleibt allerdings der Nutzen einer solchen Milieudeskription. Wann gelangt etwa die Beschreibung des Milieus an ihr Ende; geht es ihr lediglich um eine Reproduktion des 'common sense'; geht es um eine Archivierung sozialer Phänomene oder geht es ihr gar nur um eine Verdoppelung sozialer Phänomene. Auch die in Forschungsprozessen notwendige Datenreduktion bleibt weitgehend im Dunkeln. Zudem erscheint die Frage nach den Gültigkeitskriterien im Rahmen dieser qualitativen Forschungsperspektive, der objektiven Hermeneutik nicht unähnlich, nicht geklärt: denn allein das intuitive Geschick oder die Genialität des beschreibenden und beobachtenden Forschers sind mehr oder weniger Garant für den empirischen Wirklichkeitscharakter der ermittelten Milieubeschreibungen. Einen Bezugspunkt jenseits solcher Beschreibungen gibt es nicht. Genau aber an diesem Punkt liegen dann auch die zentralen Differenzen zu den sogenannten konversations- und narrationsstrukturellen Verfahren.

Während konversationsanalytische Ansätze sich auf die Analyse der spezifischen sozialen Situation 'Gespräch' beschränken, versuchen narrationsstrukturelle Konzepte anhand von Erzählungen den jeweils tatsächlich ablaufenden Handlungszusammenhang zu rekonstruieren. Basis der wissenschaftlichen Gütestandards sind allerdings allein – und das im Gegensatz zu Milieudeskriptionsansätzen – Textgrößen, Textstrukturen wie transkribierte Gespräche, Beobachtungen, Interviews etc. Darüber hinaus lassen sich für einen narrationsstrukturellen Forschungstypus eine zusehends interne Ausdifferenzierung, Formalisierung und Methodisierung sowohl bezüglich der Datengewinnung (etwa im Hinblick auf die Empfehlungen zur Hervorlockung von Erzählungen in narrativen und biographischen Interviews, diverse Zugzwänge des Erzählers) als auch im Hinblick auf die bei den Analysekonzepten verwendeten Auswertungsschritte beobachten. Kritik wird an solchen Konzepten freilich auch aus ganz unterschiedlichen Perspektiven formuliert. Neben subjekttheoretischen und erkenntnistheoretischen Vorannahmen, die als fragwürdig gekennzeichnet werden, fragt man

1144

sich, ob Narrationsanalysen, die allein etwas darüber aussagen, wie Menschen ihre wörtliche Rede gestalten, auch darüber hinaus einfach auf das alltagspraktische Handeln von Menschen übertragen werden können. Wer das meint, so wird gemutmaßt, der irrt nicht selten. Redeweisen sind zwar zentrale Bestandteile der sozialen Wirklichkeit, sie sind aber nicht die soziale Wirklichkeit als ganze. Daher kann man nur sagen, ein Glück, daß sich unser Leben nicht nur 'in Reden' abspielt.

c) Eine qualitative Forschungsperspektive, die auf die Rekonstruktion deutungs- und handlungsgenerierender Strukturen abzielt, versucht im Anschluß an diverse Kompetenztheorien: sprachtheoretische (*Chomsky*), entwicklungspsychologische (*Piaget/Kohlberg*), strukturalistische (*Lévi-Strauss*), psychoanalytische (*Freud*), pragmatische (*Peirce*) sowie schließlich interaktionistische (*Mead*) Prämissen, Tiefenstrukturen zu rekonstruieren. Dabei wird unterschieden zwischen eher Oberflächenderivaten (subjektiver Sinn, Intention etc.) u. 1 eher objektiver Tiefenstruktur (Handlungsdeutung, latente Regel- oder Sinnstruktur). Die Tiefenstruktur wird quasi als Realität sui generis verstanden, der allerdings eine handlungserzeugende Funktion zukommt. Forschungsperspektivisch geht es hier vornehmlich darum, diese 'objektive', hinter einer Erscheinung liegende Sinn- bzw. Tiefenstruktur zu rekonstruieren, während das Interesse an den subjektiven Bedeutungen und Ansichten der Handelnden etwa über die Beweggründe ihres Tuns eher marginal scheint. Nur im Grenzfall absoluter Aufklärung würden 'objektive Handlungsbedeutung' und 'subjektiv gemeinter Sinn' zusammenfallen. Im Rahmen dieser hier freilich ebenfalls nur grob skizzierten theoretischen Perspektive ist auf methodologischer Ebene die vor allem von Oevermann entwickelte 'objektive Hermeneutik' anzusiedeln. Der objektiven Hermeneutik geht es nicht darum, 'objektive oder wahrheitsfähige' Aussagen über die empirische Wirklichkeit zu gewinnen, sondern sie will vielmehr die 'objektive Bedeutungsstruktur von konkreten Äußerungen und Handlungen' erschließen. Diese Äußerungen werden hier als 'Texte' aufgefaßt, die quasi ex post aus den vertexteten Handlungsprotokollen mit Hilfe eines intuitiven impliziten Regelwissens expliziert werden.

Dieser hermeneutische Prozeß folgt in der Logik *Oevermanns* keinem starren Ablauf (er ist auch nicht so ohne weiteres etwa curricular erlernbar), sondern er wird mit Hilfe einer Kunstlehre gestaltet, die nur in mühsamen Lehrjahren, also im Sinne Oevermanns durch langjährige Lesarten produzierende Interpretationspraxis erworben werden kann. Oberstes Prinzip einer solchen explikativ-hermeneutischen

1145

Analyse ist die Sequenzanalyse. Damit ist gemeint, daß jeder Text Zug um Zug und ohne Einsatz eines zuvor erworbenen Vorwissens interpretiert werden muß. Auf diese Weise, so hofft die objektive Hermeneutik, soll der objektiven Bedeutungsstruktur von konkreten Äußerungen und Handlungen die Möglichkeit geboten werden, ihre Reproduktions- bzw. Transformationstätigkeit dem Forscher zu zeigen. Die Erkenntnisse sollen dabei dem objektiven Hermeneuten mit Hilfe eines abduktiven Schlusses (Peirce) gelingen, der stark mit der Intuition verwandt ist, allerdings nicht die Überzeugungskraft des induktiven oder deduktiven Schlusses besitzt. Objektive Hermeneutik geht also in ihrem Selbstverständnis davon aus, daß objektive Bedeutungstrukturen durch Regeln erzeugt werden und eine rekonstruierbare Realität haben, und sie nimmt zum anderen an, daß sie bei der Rekonstruktion dieser Wirklichkeit sich auf jene intuitiven alltagshermeneutischen Regelkenntnisse verlassen kann, die auch die alltagspraktisch Handelnden besitzen (*Oevermann* 1983).

Als Forschungspraxis ist objektive Hermeneutik vergleichbaren, in ihrer Grundstruktur analogen Restriktionen ausgesetzt wie die alltägliche Lebens- und Handlungspraxis selbst. Während jedoch alltägliches Verstehen auf implizites Wissen im alltäglichen Lebenszusammenhang rekurriert und seine Verstehensleistungen und -strukturen i.d.R., zumindest solange es funktioniert, unausgesprochen bleiben, geht es der wissenschaftlich objektiven Hermeneutik sowohl um die Explikation des Vorwissens als auch um die Interpretationsregeln, deren sich der Deuter bedient, und auf die er sich stützt. "Aber nicht nur in seinem höheren Reflexionsgrad und der bewußteren Organisationsform, sondern auch in seiner Zielsetzung unterscheidet sich wissenschaftliches von alltäglichem Verstehen" (*Soeffner* 1984, 15).

Der objektive Hermeneut stellt sich nach außen und lebt nicht selbst in der alltäglichen Lebenspraxis, die er deutet. Wissenschaftlich objektive Hermeneutik hält sich handlungsentlastet und ist in ihrer theoretischen Einstellung frei vom Handlungsdruck und Entscheidungszwang der alltäglichen Lebenspraxis. Sie kann daher gerade in ihrem Nichtpraktisch-werden auf die Extensivität sowohl der Deutung als auch in bezug auf die Kritik an der Deutung der Lebenspraxis abzielen (*Oevermann* 1983). Als forschungspraktisches Verfahren ist die objektive Hermeneutik im Sinne ihres methodologischen Verständnisses ganz untechnisch, denn sie nimmt in ihren Arbeitsweisen nicht mehr und auch nichts "Höherwertiges" in Anspruch als das Alltagswissen. Die Deutenden haben das Wissen, während die Alltagsmenschen es 'leben'.

An der objektiven Hermeneutik werden vor allen Dingen drei Punkte scharf kritisiert:

1146

1. Objektive Hermeneutik eigne sich nicht dazu, große Datenmengen zu bewältigen. Der Informationsüberfluß, der sich aus explikativen Analyseverfahren der Sozialforschung ergibt, wird aufgrund fehlender datenreduzierender Analyseverfahren nur unzureichend bewältigt.
2. Es besteht die Gefahr, daß die soziale Wirklichkeit entsubjektiviert wird und daß die vom Subjekt abgespaltenen autonom handelnden Strukturen quasi zu einer Metaphysik der Strukturen stilisiert und subjektunabhängige Maßstäbe der Gegenstandsangemessenheit formuliert werden.
3. Im Fokus der Kritik steht auch immer wieder der sorglose Zugriff auf das Passepartout des impliziten intuitiven Regelwissens. Dieses 'tacit knowledge' ist als Kunst- und Weisheitslehre wissenschaftlich intersubjektiv oftmals kaum nachvollziehbar und im Kontext empirischer Beweisverfahren nur schwer überprüfbar.

1147

5. Literatur

Adorno, Th.W.: Zur gegenwärtigen Stellung der empirischen Sozialforschung in Deutschland (1952). In: Ders.: Gesammelte Schriften, Band 8. Frankfurt 1972, 478-523.

Allport, G.W.: The use of personal documents in psychological science. Prepared for the Commitee on Appraisal of Research. New York 1947.

Altheide, D.L.: Airplane accidents. Murder, and the mass media: Comment on Phillips. In: Social Forces, 60 (1981), 593-596.

Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen: Kommunikative Sozialforschung. München 1976.

Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt 1986.

Benhabib, S.: Kritik des 'postmodernen Wissens' – eine Auseinandersetzung mit Jean-Francois Lyotard. In: Huyssen, A./K.R. Scherpe (Hrsg.): Postmoderne. Zeichen eines kulturellen Wandels. Reinbek bei Hamburg 1986, 103-127.

Berger, P.L., H. Kellner: Für eine neue Soziologie: Ein Essay über Methode und Profession. Frankfurt 1984.

Bergmann, J.: Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit. Aufzeichnungen als Daten der interpretativen Soziologie. In: Bonß, W., H. Hartmann (Hrsg.): Entzauberte Wissenschaft. Zur Relativität und Geltung soziologischer Forschung. Soziale Welt, Sonderband 3. Göttingen 1985, 299-320.

Bertaux, D.: L'approche biographique. Sa vali dité methodologique, ses potentialités. In: Cahiers internationaux de Sociologie, 69 (1980), 197-225.

Blumer, H.: Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Bd. 1. Reinbek 1973, 80-146.

Blumer, H.: Methodologische Prinzipien empirischer Wissenschaft. In: Gerdes, K. (Hrsg.): Explorative Sozialforschung. Stuttgart 1979, 41-62.

Bonß, W.: Empirie und Dechiffrierung von Wirklichkeit. Zur Methodologie bei Adorno. In: Friedeburg, L.v., J. Habermas (Hrsg.): Adorno-Konferenz 1983. Frankfurt 1983, 201-225.

1148

Bonß, W., H. Hartmann: Konstruierte Gesellschaft, rationale Deutung. Zum Wirklichkeitscharakter soziologischer Diskurse. In: Dies. (Hrsg.): Entzauberte Wissenschaft. Zur Relativität und Geltung soziologischer Forschung. Soziale Welt, Sonderband 3. Göttingen 1985, 9-46.

Bryman, A.: The debate about quantitative and qualitative research: A question of method or epistemology? In: The British Journal of Sociology, 35 (1984) 1, 75-92.

Bühl, W.L. (Hrsg.): Verstehende Soziologie. Grundzüge und Entwicklungstendenzen. München 1972.

Bühler-Niederberger, D.: Analytische Induktion als Verfahren qualitativer Methodologie. In: ZfS, 14 (1985) 6, 475-485.

Denzin, N.K.: The research act. Chicago: Aldine 1970.

Dewe, B., W. Ferchhoff: Alltag. In: Kerber, H., A. Schmieder (Hrsg.): Handbuch Soziologie. Reinbek 1984, 24-29.

Dewe, B., W. Ferchhoff: Tendenzen postmodernen Denkens – Zeichen der Zeit. In: Blätter der Wohlfahrtspflege, (1986) 7/8, 151-156.

Ferchhoff, W.: Zur Differenzierung qualitativer Sozialforschung. Mit einem Vergleich von qualitativer und quantitativer Jugendforschung. In: Heitmeyer, W. (Hrsg.): Interdisziplinäre Jugendforschung. Weinheim, München 1986, 215-244.

Ferchhoff, W., F. Peters: Die Produktion abweichenden Verhaltens. Bielefeld 1981.

Feyerabend, K.: Erkenntnis für freie Menschen. Frankfurt am Main 1979.

Filstead, W.J.: Soziale Welten aus erster Hand. In: Gerdes, K. (Hrsg.): Explorative Sozialforschung. Stuttgart 1979, 29-40.

Fuchs, W.: Biographische Forschung. Opladen 1984.

Garfinkel, H.: Studies in ethnomethodology. Englewood Cliffs, N.J. 1967.

Gerhardt, U.: Erzähldaten und Hypothesenkonstruktion. Überlegungen zum Gültigkeitsproblem in der biographischen Sozialforschung. In: KZfSS, 37 (1985) 2, 230-256.

Girtler, R.: Methoden der qualitativen Sozialforschung. Graz, Wien 1984.

1119

Glaser, B.G., A.L. Strauss: Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorien: Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung. In: Hopf, Ch., E. Weingarten (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart 1979, 91-111.

Grathoff, R.: Milieu und Gesellschaft. Unveröfftl. Manuskr. Bielefeld 1984.

Habermas, J.: Die neue Unübersichtlichkeit. Frankfurt 1985.

Haferkamp, H. Zum Verhältnis von Theorie und empirischer Sozialforschung im handlungstheoretischen Ansatz. In: Angewandte Sozialforschung, 12 (1984) 1/2, 109-114.

Hoffmann-Riem, Ch.: Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. Der Datengewinn. In: KZfSS, 32 (1980) 2, 339-372.

Hoffmann-Riem, Ch.: Sozialforschung, Lebenswelt und Erzählung. In: Soziologische Revue, 5 (1982), 177-189.

Hopf, Ch.: Soziologie und qualitative Sozialforschung. In: Hopf, Ch., E. Weingarten (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart 1979, 11-37.

Hopf, Ch.: Norm und Interpretation. Einige methodische und theoretische Probleme der Erhebung und Analyse subjektiver Interpretationen in qualitativen Untersuchungen. In: ZfS, 11 (1982) 3, 307-329.

Jick, T.D.: Mixing qualitative and quantitative methods: triangulation in action. In: Administrative Science Quarterly, 24 (1979), 602-611.

Köckeis-Stangl, E.: Methoden der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, K., D. Ulich (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim 1980, 321-370.

Kohli, M., G. Robert (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart 1984.

Kraimer, K. Abweichendes Verhalten als Gegenstand alltags- und interaktionstheoretischer Erziehungswissenschaft. Frankfurt, New York 1985.

Kreissl, R., Ch.v. Wolffersdorf-Ehlert: Selbstbetroffenheit mit summa cum laude? Mythos und Alltag der qualitativen Methoden in der Sozialforschung. In: Bonß, W., H. Hartmann (Hrsg.): Entzauberte Wissenschaft. Zur Relativität und Geltung soziologischer Forschung. Soziale Welt, Sonderband 3. Göttingen 1985, 91-110.

Kriz, J.: Methodenkritik empirischer Sozialforschung. Eine Problemanalyse sozialwissenschaftlicher Forschungspraxis. Stuttgart 1981.

1150

Kriz, J.: Die Wirklichkeit empirischer Sozialforschung. In: Bonß, W., H. Hartmann (Hrsg.): Entzauberte Wissenschaft. Zur Relativität und Geltung soziologischer Forschung. Soziale Welt, Sonderband 3. Göttingen 1985, 77-90.

Küchler, M.: Kontext – eine vernachlässigte Dimension empirischer Sozialforschung. In: Matthes, J. (Hrsg.): Lebenswelt und soziale Probleme. Frankfurt, New York 1980, 344-354.

Küchler, M.: 'Qualitative' Sozialforschung – ein neuer Königsweg? In: Garz, D., K. Kraimer (Hrsg.): Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Beiträge zur Diskussion interpretativer Verfahren. Königstein 1983, 9-31.

Luckmann, Th.: Zum hermeneutischen Problem der Handlungswissenschaften. In: Fuhrmann u.a. (Hrsg.): Text und Applikation. München 1981, 513-524.

Lüders, C., J. Reichertz: Wissenschaftliche Praxis ist, wenn alles funktioniert und keiner weiß warum – Bemerkungen zur Entwicklung qualitativer Sozialforschung. In: Sozialwissenschaftliche Literaturrundschau, (1986) 12, 90-102.

Lüdtke, H.: Legitimation der empirischen Sozialforschung durch praktischen Nutzen. In: Angewandte Sozialforschung, 12 (1984) 1/2, 99-108.

Manning, P.K.: Qualitative methods. In: Smith, R.S., P.K. Manning (eds.): Handbook of Social Methods Vol. II. Cambridge, Mass. 1982, 1-28.

Matthes, J.: Die Soziologen und ihre Wirklichkeit. In: Bonß, W., H. Hartmann (Hrsg.): Entzauberte Wissenschaft. Zur Relativität und Geltung soziologischer Forschung. Soziale Welt, Sonderband 3. Göttingen 1985, 77-90.

Matthes, J.: Zur transkulturellen Relativität erzählanalytischer Verfahren in der empirischen Sozialforschung. In: KZfSS, 37 (1985b) 2, 310-326.

McCall, G.J.: The problem of indicators in participant-observation research. In: McCall, G.J., J.L. Simmons (eds.): Issues in participant observation. Reading, Mass. 1969, 230-237.

Mohler, P.PH.: Zur Pragmatik qualitativer und quantitativer Sozialforschung. In: KZfSS, 33 (1981), 716-734.

Mollenhauer, K.: Marginalien zur Lage der Erziehungswissenschaft. In: König, E., P. Zedler (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme. Paderborn 1982, 252-265.

1151

Moser, H.: Die Pädagogik auf dem Weg zum handlungswissenschaftlichen Paradigma. In: König, E., P. Zedler (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung. Positionen, Perspektiven, Probleme. Paderborn 1982, 234-251.

Oevermann, U.: Hermeneutische Sinnrekonstruktionen. – Als Therapie und Pädagogik mißverstanden, oder: Das notorische strukturtheoretische Defizit pädagogischer Wissenschaft. In: Garz, D., K. Kraimer (Hrsg.): Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Beiträge zur Diskussion interpretativer Verfahren. Frankfurt 1983, 113-157.

Peirce, Ch.: Schriften II. Vom Pragmatismus zum Pragmatizismus. Mit einer Einführung von K.-O. Apel. Frankfurt 1970.

Phillips, D.P.: Airplane accidents. Murder and the mass media: Towards a theory of imitation and suggestion. In: Social Forces, 58 (1980), 1001-1024.

Phillips, D.P.: The complementary virtues of qualitative and quantiative research – reply. In: Social Forces, 60 (1981), 597-599.

Popper, K.R.: Objektive Erkenntnis. Hamburg 1973.

Reichardt, C.S., Th.D. Cook: Beyond qualitative versus quantiative methods. In: Cook, Th.D., C.S. Reichardt: Qualitative und quantitative methods in evaluation research. Beverly Hills/London 1979.

Schütz, A.: Wissenschaftliche Interpretation und Alltagsverständnis menschlichen Handelns. In: Ders.: Gesammelte Aufsätze. Bd. 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag 1971, 3-54.

Schütz, A.: Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Frankfurt 1974.

Schütz, A., Th. Luckmann: Strukturen der Lebenswelt. Bd. 2. Frankfurt 1984.

Simpson, R.G., C.E. Eaves: Do we need more qualitative research or more good research? A reaction to Stainback and Stainback. In: Exceptional Children, 51 (1985), 325-329.

Soeffner, H.-G.: Alltagsverstand und Wissenschaft. Anmerkungen zu einem alltäglichen Mißverständnis von Wissenschaft. In: Zedler, P., H. Moser (Hrsg.): Aspekte qualitativer Sozialforschung. Opladen 1983, 13-50.

Soeffner, H.-G.: Hermeneutik – Zur Genese einer wissenschaftlichen Einstellung durch die Praxis der Auslegung. In: Ders. (Hrsg.): Beiträge zu einer Soziologie der Interaktion. Frankfurt, New York 1984, 9-52.

1152

Spinner, H.F.: Wissenschaft kommt nicht von Wissen, und Kunst kommt nicht von Können, aber Wissenschaft ist trotzdem keine Kunst. In: Merkur, (1985) 9/10, 858-878.

Stagl, J.: Die Beschreibung der Fremden in der Wissenschaft. In: Duerr, H.P. (Hrsg.): Der Wissenschaftler und das Irrationale. Bd. 1. Frankfurt 1981, 273-295.

Stainback, S., W. Stainback: Broadening the research perspective in special education. In: Exceptional Children, 50 (1984), 400-408.

Stainback, S., W. Stainback: Quantitative und qualitative methodologies: competitive or complementary? A response to Simpson and Eaves. In: Exceptional Children, 51 (1985), 330-334.

Terhart, E.: Intuition – Interpretation – Argumentation. Zum Problem der Geltungsbegründung von Interpretationen. In: ZfPäd, 27 (1981) 5, 769-793.

Terhart, E.: Schwierigkeiten (mit) der objektiven Hermeneutik. Eine Antwort auf Ulrich Oevermann. In: Garz, D., K. Kraimer (Hrsg.): Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Königstein 1983, 154-188.

Trend, M.G.: On the reconciliation of qualitative and quantitative analysis: A case study. In: Cook, Th.D., C.S. Reichardt: Qualitative and quantitative methods in evaluation research. Beverly Hills, London 1979.

Treumann, K.: Zum Verhältnis von qualitativer und quantitativer Forschung. Mit einem Ausblick auf neuere Jugendstudien. In: Heitmeyer, W. (Hrsg.): Interdisziplinäre Jugendforschung. Weinheim – München 1986, 193-214.

Wahl, K., M.-S. Honig, L. Gravenhorst,: Wirklichkeiten als Herausforderung. In: Bonß, W., H. Hartmann (Hrsg.): Entzauberte Wissenschaft. Zur Relativität und Geltung soziologischer Forschung. Soziale Welt, Sonderband 3. Göttingen 1985, 391-412.

Waldenfels, B.: In den Netzen der Lebenswelt. Frankfurt 1985.

Wilson, T.P.: Conceptions of interaction and forms of sociological explanation. In: American Sociological Review, 35 (1970), 697-710. Dtsch. in: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Reinbek 1973, 54-79.

Wilson, T.P.: Qualitative "oder" quantitative Methoden in der Sozialforschung. In: KZfSS, 34 (1982), 487-508.

Witzel, A.: Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt 1982.

1153

ANHANG

Dichotomien sozialwissenschaftlicher Verfahren

Dimensionen	qualitative Methodologie	quantitative Methodologie
Wirklichkeits-wahrnehmung	*prozessual und dynamisch:* die soziale Wirklichkeit ändert sich mit den veränderten Wahrnehmungen der Adressaten	*invariant und statisch:* die soziale Wirklichkeit konstituiert sich aus 'verobjektivierbaren Fakten', die als tendenziell unveränderlich betrachtet werden; sozialer Wandel ist selbst über Zeitreihenverfahren oder durch einfache Hintereinanderschaltung einzelner Verfahren nur unzureichend zu erschließen
Theorie-perspektive	*entdeckend:* Theorien und Hypothesen werden explorierend und induktiv aus den 'Daten' selbst generiert, freilich ohne tabula-rasa-Konzeption, denn alle Erfahrung ist theoriegebunden	*bestätigend:* vorab festgelegte Hypothesen werden verifiziert oder falsifiziert
Forschungsorientierung	*innenperspektivisch:* die Sicht aus der Perspektive der Adressaten garantiert Nähe zum 'Forschungsobjekt'	*außenperspektivisch:* die Sicht aus der Perspektive der Außenstehenden erlaubt Distanz zum 'Forschungsgegenstand'
Datenerzeugung	*subjektiv:* die 'Daten' sind situations- und kontextgebunden und bestehen aus Wahrnehmungen und Deutungen der Adressaten, wobei sozial- und erfahrungswissenschaftliche Aussagen von 'Subjektivität' prinzipiell nicht geheilt werden können	*objektiv:* die 'Daten' entstehen in Abhängigkeit von den Forschungshypothesen, wobei etwa die mechanische Zuordnung von Ziffern zu Daten allerdings auch keine Garantie für Objektivität sein kann

1154

Dimensionen	qualitative Methodologie	quantitative Methodologie
Fokus der Untersuchung	*holistisch-ganzheitlich:* Ganzheiten und Muster werden gesucht	*partikulär:* vorab definierte, spezifische ausgewählte Variablen werden untersucht
Forschungsbedingungen	*natürlich:* Untersuchungen werden feldbezogen durchgeführt	*künstlich:* Untersuchungen werden kontrolliert unter weitgehend künstlichen Bedingungen durchgeführt
Forschungsergebnisse	*gültig (valide):* der Brennpunkt liegt auf solchen Designs und Verfahrensweisen, die realitätsnahe, angemessene und tiefliegende 'Daten' liefern	*zuverlässig (reliabel):* der Brennpunkt liegt auf solchen Designs und Verfahrensweisen, die "harte" und replizierbare 'Daten' liefern

1155

Bernd Dewe

Sozialwissenschaftliche Erkenntnisse und gesellschaftliche Praxis

– Transformations- und Anwendungsprobleme der Sozialwissenschaften –

Zusammenfassung:

Seit Ende der 70er Jahre sehen sich die Sozialwissenschaften zunehmend mit enttäuschten Praxiserwartungen und allgemeiner Wissenschaftsskepsis konfrontiert. Daraufhin ist die Diskussion um Selbstverständnis, Praxisbezüge sowie Möglichkeiten einer selbstreflexiven Vergewisserung der Reichweite und Rationalität sozialwissenschaftlicher Wissensbestände erneut entbrannt. Wird das Problem möglicher Chancen und Grenzen sozialwissenschaftlichen Hineinwirkens in gesellschaftliche Praxiszusammenhänge thematisiert, stellt sich die Frage, wie wissenschaftliche Aussagen in eine andere, nämlich praktische Rationalität übersetzt bzw. transformiert werden können oder ob sie sich mit dieser überhaupt vermitteln lassen. Anhand der Rekonstruktion von Transformationsdimensionen sozialwissenschaftlichen Wissens in gesellschaftliches Allgemeinwissen, die sich von der Übernahme einzelner wissenschaftlicher Begrifflichkeiten, von Teilmodellen, der Transformation von Weltbildern bis hin zur sozialwissenschaftlichen Rekonstruktion des Bildungswissens erstrekken, versucht der Autor, Antworten auf die oben genannte Frage zu geben.

Summary:

Since the end of the 1970s social scientists find themselves increasingly confronted with disappointing prospects of feasibility and a general skepsis concerning the social sciences. In reaction to this development the discussion has once again been aroused about identity, reference to practice, as well as the possibilities of a self-reflective stock of knowledge.
The following reflections must be seen in this context. If the problem of possible chances and limits of social scientific impacts on social life-world is the subject, we are confronted with the question how to transform scientific statements into another, a practical rationality, or if these statements can be transmitted at all. The author tries to give answers to the above mentioned question with the redefinition of transformation dimensions of scientific knowledge into common sense which extend from acceptance of particular scientific concepts and models to the transformation of world views and to social scientific redefinition of educational knowledge.

1. Problemstellung

Die Diskussion um das Selbstverständnis – und damit verbunden – um eine erhöhte Selbstreflexion der Sozialwissenschaften hat in der letzten Zeit einen großen Aufschwung genommen. Zwar hat es seit ihren Anfängen immer wieder Auseinandersetzungen um ihre theoretische Grundlegung, ihre Methodik und ihre gesellschaftliche Relevanz gegeben, ebenso wie auch der Konflikt um das Verhältnis von Wissenschaft zur Gesellschaft bzw. zur Politik die gesamte Entwicklung der Disziplin begleitet hat. Gerade aber in jüngster Zeit haben beide Problembereiche wieder an Aktualität gewonnen. Natürlich fragt man nach den Ursachen. Neben einer mittlerweile zur Mode gewordenen Kritik an Wissenschaft und Rationalität im allgemeinen (vgl. u.a. *Liessmann* 1983) ist die Rede von einer allgemeinen Akzeptanzkrise der Wissenschaften (*Böhme* 1980), von einem zunehmenden Glaubwürdigkeitsverlust (vgl. *Meyer-Abich* 1980; *Beck* 1986), einer Anti-Science-Bewegung und Technikkritik (*Lübbe* 1982), wobei diese sich nicht nur in bekannter Weise gegen eine bestimmte Anwendung wissenschaftlicher Ergebnisse in Form von Technologien richten, sondern neuerdings ebenso den Forschungsprozeß selbst in die Kritik einbeziehen (vgl. *Weingart* 1983), während auf der anderen Seite Umfragen ergeben haben, daß die Wissenschaften noch immer einen hohen Stellenwert in der Wertschätzung der Bevölkerung einnehmen (*Kommission der Europäischen Gemeinschaften* 1974; *Markowitz/Deutsch* 1981).

Die zunehmende selbstreflexive Theorieproduktion und die neuere Verwendungsforschung (siehe etwa *van den Daele/Weingart* 1983) in den Sozialwissenschaften kann jedoch als ein weiteres Symptom für diese Entwicklung genommen werden. Die Sozialwissenschaften geraten offensichtlich nach einer Phase der übersteigerten Erwartungen, die sich mit ihrer raschen Expansion verbanden, unter den zunehmenden Druck der ernüchterten Geldgeber und der öffentlichen Meinung, nun endlich auch verwertbare Ergebnisse zu erbringen, zumal nun die Zeit angebrochen ist, in der der Rotstift regiert (vgl. *Dreitzel/Kampler* 1983, *Russ-Mohl* 1983).

Es wird eine "Irrelevanz der Sozialwissenschaften" (*Nowotny* 1975) festgestellt, und über die allgemein konstatierte Politisierung und Deinstitutionalisierung der Wissenschaft als die Kehrseite der Verwissenschaftlichung der Gesellschaft (*Weingart* 1983) hinaus, scheinen die Sozialwissenschaften mehr denn je dem Sog politischer Stellungnahmen und Entscheidungszwängen ausgesetzt zu sein, insofern sie es nicht geschafft haben, sich gegenüber ihrem Gegenstand eine sichere professionelle Autonomie zu erringen (vgl. *Beck* 1980, *Weber* 1980).

1157

Dieser Problemkontext ist nun Ansatzpunkt für eine Vielzahl von Studien über die Prozesse der Nutzung sozialwissenschaftlichen Wissens in der Praxis, um die Frage nach der Relevanz oder Irrelevanz genauer diskutieren zu können und ein differenzierteres Bild der Verwendungsmöglichkeiten zu erarbeiten (siehe z.B. *Klages* 1977; *Badura* 1976; sowie die im Schwerpunktprogramm der DFG "Verwendungszusammenhänge sozialwissenschaftlicher Ergebnisse" geförderten Projekte: *Franz* 1985, 610 ff.). Auf der anderen Seite zeigt die fortdauernde Diskussion an der "Theoriefront", daß es sich bei diesen Fragen nicht um säuberlich eingrenzbare Spezialprobleme handelt, sondern daß hier eine Reihe von Argumentationslinien zusammenlaufen, die die Grundlagen der sozialwissenschaftlichen Theoriebildung und Methodik betreffen. So werden alte Auseinandersetzungen um die angemessene Erfassung der sozialen Wirklichkeit erneut aktuell, jedenfalls soweit diese keine wirklichen Lösungen, sondern nur Problemver- und -aufschiebungen erbracht hatten (vgl. *Bonß/Hartmann* 1985).

Im folgenden sollen einige Überlegungen zur Systematisierung der grundlagentheoretischen Diskussion um das Verhältnis von Sozialwissenschaften und gesellschaftlicher Praxis bzw. um die Praxisrelevanz ihres Wissens angestellt werden.

Es wird davon ausgegangen, daß innerhalb des allgemeinen Prozesses der Verwissenschaftlichung der Gesellschaft die Sozialwissenschaften eine besondere Rolle einnehmen, da sich ihr Einfluß vornehmlich durch die Verbreitung von Wissensbeständen, Deutungen, systematischen Erkenntnissen und nicht in Form von "Techniken" geltend macht. Die Bezugswelt sozialwissenschaftlicher Forschung besteht im Kern aus *Beziehungen* und eben nicht aus einer Welt zuständlicher Merkmale, die Merkmalsträgern anhaften (*Matthes* 1983).

Sozialwissenschaftliche Kategorien und Erklärungen betreffen wesentlich das Handeln und Zusammenleben von Menschen und nicht ihren Umgang mit der Natur und mit Sachen. Demgegenüber macht sich der Einfluß der Naturwissenschaften für den Laien in der zunehmenden Technisierung der Welt, in einem zur Gewohnheit gewordenen Umgang mit technischen Apparaten und einer dadurch geprägten Lebensweise bemerkbar. Die Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens ist somit letztlich gebunden an das Problem der Verständigung, während es in naturwissenschaftlicher Perspektive eher um einen gelungenen Transfer von Wissen bzw. Informationen, know-how etc. geht (vgl. *v. Alemann* 1975).

Es wird hier zunächst die Verbreitung sozialwissenschaftlichen Wissens ins Auge gefaßt, nicht so sehr seine spezifische Verwendung in besonderen gesellschaftlichen Praxisbereichen (Politik, Institutionen,

1158

Organisationen etc.) (vgl. etwa *Wissenschaftszentrum Berlin* 1977; *Beck* 1982), die Tatsache also, daß die Gesellschaft anfängt, sich in diesen Kategorien selbst zu interpretieren und versucht, das von ihr erzeugte Wissen auf sich selbst und ihre Interaktion mit der Gesellschaft anzuwenden. Sozialwissenschaftliches Wissen dringt in die gesellschaftlichen Wissensbestände ein und verändert diese. Insofern in diesem Prozeß nicht nur das wissenschaftliche, sondern auch das gesellschaftliche Allgemeinwissen Veränderungen unterliegt, die auf die Sozialwissenschaften zurückwirken, soll hier von "Transformationsprozessen" die Rede sein (vgl. zur Diskussion um "*Transformationsprozesse*" zwischen Sozialwissenschaft und gesellschaftlicher Praxis: *Cornelissen* 1973; 1976; *Beck/Bonß* 1985; *Dewe* 1986).

Der angedeutete Prozeß wird nun zum Gegenstand einer wissenssoziologischen Betrachtung, insofern er sich auf dem Hintergrund des Verhältnisses zweier Formen von Wirlichkeitsinterpretationen zueinander plausibilisieren läßt. So kann sozialwissenschaftliches Wissen auf der Folie wissenschaftlichen, systematischen Wissens begriffen werden, wobei es seine Besonderheiten zu berücksichtigen gilt, während zur Bestimmung und Analyse des gesellschaftlichen Allgemeinwissens die analytische Kategorie Alltagswissen, das gewissermaßen seine Grundlage darstellt, eingeführt wird.

2. Alltagswissen, Wissenschaftswissen und Möglichkeiten ihrer Transformation

Der Alltag ist – wie mittlerweile hinlänglich bekannt – die Welt des "Jedermann", mit Schütz als ein Sinnbereich zu verstehen, der gegenüber allen anderen Wirklichkeitsbereichen (Traumwelt, Welt religiöser Erfahrungen, Welt der Wissenschaft etc.) die "Vorzugsrealität", die "vornehmlich ausgezeichnete Wirklichkeit des Menschen" darstellt (vgl. *Schütz/Luckmann* 1975, auch *Berger/Luckmann* 1970) und so jeder gesellschaftlichen Praxis zugrunde liegt.

Das "Alltagswissen", der dem Alltagshandelnden zur Verfügung stehende Wissensvorrat, ermöglicht eine relativ problemlose Bewältigung der alltäglich auftauchenden Probleme und Routineangelegenheiten. Der Wissensvorrat setzt sich zusammen aus Typisierungen von Erfahrungen und Problemlösungen, d.h. miteinander verbundenen Deutungsschemata, in denen unter der Vorherrschaft des pragmatischen Motivs der möglichst reibunglosen Bewältigung der Lebenspraxis nicht relevante Deutungsmöglichkeiten unterdrückt werden (vgl. *Schütz/Luckmann* 1975; 1984).

1159

Komplexe solcher Problemlösungen werden kollektiv geteilt und tradiert und erlangen so als soziale Deutungsmuster einen quasi objektiven Charakter. Als relativ verselbständigte, objektive Argumentationsstrukturen bestimmten sie hinter dem Rücken der subjektiven Intentionalität der einzelnen Person das Handeln im Sinne eines kognitiven Habitus (*Dewe/Ferchhoff* 1984; vgl. auch *Bourdieu* 1979).

Diese handlungsleitenden "Alltagstheorien" haben identitätsstiftende Funktion, sie stellen die individuelle und soziale Handlungsfähigkeit sicher, was ihre Resistenz gegenüber einem grundsätzlichen Infragestellen erklärt, während sie jedoch für eine individuelle Ausdifferenzierung offen und flexibel genug bleiben müssen, um in unterschiedlichen Situationen angewandt werden zu können. Erst gänzlich neue Erfahrungen, die sich keiner bekannten Deutung fügen, zwingen zu einem bewußten Überdenken der Deutungsschemata und unter Umständen zur Bildung neuer Typen. In der "natürlichen Einstellung" besteht sonst im allgemeinen keine Motivierung, alle Wissenselemente "theoretisch" in Übereinstimmung zu bringen oder sie systematisch in einer Hierarchie der Allgemeinheit anzuordnen (vgl. *Schütz/Luckmann* 1975, S. 132).

Wissenschaftliches Wissen als eine Form von Sonderwissen neben anderem (z.B. technisches oder religiöses Wissen; siehe hierzu *Pieper* 1979) konstituiert einen relativ autonomen Bereich gegenüber der gesellschaftlichen Praxis, das heißt mit der Ausdifferenzierung und Institutionalisierung der Produktion und Verteilung von wissenschaftlichem Sonderwissen bildet sich eine interne Forschungslogik und Methodologie heraus, die eine Eigendynamik der Wissensentwicklung generiert. Die Herauslösung theoretischer Wissensgebiete aus alltäglichen, konkret technisch-praktischen Handlungszusammenhängen bedeutet zugleich auch die Trennung von theoretischem und technischem Wissen (vgl. *Weingart* 1975) und letztlich eine Trennung von wissenschaftlichem Wissen und Handeln überhaupt. Bleibt auch die Vorstellung einer prinzipiell möglichen direkten Verwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse bestehen, so ist diese doch nur vermittelt, bzw. über Vermittlungsstufen und -instanzen möglich (vgl. *Burrichter/Müller/Pingel* 1977). An die Stelle des Strebens nach möglichst rascher Orientierungs- und Handlungsfähigkeit im Alltag tritt als Prinzip der quasi auf Dauer gestellte methodische Zweifel. Wissenschaftlichkeit ist begründet in der systematischen Verfahrensweise, diesen Zweifel auszuräumen und neu zu setzen. Wissenschaftliches Wissen ist nach idealen Voraussetzungen und Bedingungen ein System von Aussagen, die in einem Begründungszusammenhang stehen, Theoriesysteme, deren Teile nach dem Postulat der logischen Konsistenz in einem logisch geordneten Verhältnis zueinander stehen. Angesichts

1160

der Wissenschaftspraxis ist diese Beschreibung allerdings auch nichts als ein Ideal, das speziell nicht geeignet ist, den realen Prozeß der Wissenschaftsentwicklung zu erklären. Abweichungen von der Norm hat es immer gegeben und im Hinblick auf das Verhalten der Wissenschaftler läßt sich Wissenschaft auch eher als ein Konkurrenzsystem beschreiben (vgl. *Knorr-Cetina* 1985).

Trotzdem könnte man vermuten, daß die vom logischen Positivismus beschriebenen idealen logischen Strukturen wissenschaftlicher Theoriebildung und -prüfung gewissermaßen im Sinne "objektiver Sinnstrukturen" als Tendenz zur Systematisierung in der Wissenschaftsentwicklung wirksam sind. Mannheim betrachtet die Systematisierung als grundlegendste aller logischen Formen:

"Aus dieser 'umfassendsten', 'höchsten' Form müssen, unserer Ansicht nach, die einfacheren begriffen werden. Nicht als ob die Systematisierung unabhängig von den übrigen Formen untersucht werden sollte – ganz im Gegenteil: die Aufgabe einer allseitigen Strukturanalyse eines Gebietes besteht geradezu darin, womöglich alle die verschiedenen logischen Gebiete in den Bereich ihrer Betrachtung einzubeziehen, aber all dies so, daß diese Untersuchungen ihren Leitfaden an der Systematisierung des betreffenden Gebietes finden. Aus dem besonderen 'Systematisierungswillen' (es sei zunächst dieser subjektivistische Ausdruck gestattet) des betreffenden geistigen Gebietes sind allein die spezifischen Begriffe, die Problemstellungen und Methoden verständlich" (Mannheim 1922, S. 168).

Systematisierung, bzw. systematische Analyse ließe sich so als allgemeines Kriterium wissenschaftlicher Methode und Verfahrensweise angeben, wissenschaftliches Wissen im allgemeinen als systematisches Wissen beschreiben.

Um die Struktur sozialwissenschaftlichen Wissens zu erfassen, reicht der Rekurs auf formallogische Kriterien nicht aus. Die Wissensentwicklung wird inhaltlich durch Paradigmen (*Kuhn* 1973) oder Orientierungskomplexe (*Weingart* 1976) bzw. Denkstile (*Fleck* 1980) bestimmt, die grundlegende Wertvorstellungen, Theorien, Begriffe und Methoden enthalten, die durch Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses weitergegeben werden, also insgesamt ein Bezugs- und Relevanzsystem bilden, das die Wahrnehmung des jeweiligen Objektbereiches strukturiert und durch Definition eines wissenschaftlichen Problems, der Art seiner Bearbeitung und der zur Lösung relevanten und zulässigen Konstruktionen den Prozeß der Wissensentwicklung selektiv leitet.

Betrachtet man nun das Alltagswissen und das wissenschaftliche Wissen im Hinblick auf seine Gemeinsamkeiten und Differenzen, so lassen sich folgende Merkmale aufstellen:

1161

- In beiden Wissensformen wird das Universum vom Sinn durch generative Schemata reduziert und strukturiert, so daß Identität und Handeln bzw. wissenschaftliches Problemlösen überhaupt möglich wird. Es läßt sich also eine erkenntnislogische Gemeinsamkeit von Wissenschaft und Alltag erkennen, die auf Struktureigenschaften der "Lebenswelt" (Perspektivität der Wahrnehmung und des Denkens) verweist.
- Beiden Bereichen kann eine Rationalität unterstellt werden, faßt man Rationalität als Adäquanz des Wissens bzw. des Handelns zur Deutung und Lösung von Problemen auf. Die kognitive, logische Rationalität der Wissenschaft ist nur eine Sonderform von Rationalität, die als institutionalisiertes Wertmuster auf dem allgemeinen Wertsystem der praktischen Rationalität aufruht. Bei fehlender Selbstreferenz liegt es allerdings für die Wissenschaft nahe, "sich selbst als Beispiel für Rationalität zu nehmen und dann im Rationalitätsbegriff ihre eigene Rationalität auf die Gesellschaft zu projizieren" (*Stichweh* 1980, S. 76). Dabei wird dann nicht selten 'vergessen', daß die Wissenschaft selbst auch nur im Idealfall dieser Rationalität genügt.
- Während die Logik der Wissenschaft als Logik der Systematisierung beschrieben wurde, ist dem Alltag eine Logik eigen, die als eine "Logik der Praxis" bezeichnet werden kann (vgl. *Bourdieu* 1979, S. 248). Die "Ökonomie" dieser Logik fordert nur denjenigen Einsatz von Logik, der für die Erfordernisse der Praxis benötigt wird.
- Der wissenschaftliche Zugriff löst die Qualitäten von den Gegenständen und den situationsspezifischen Kontexten ab. Ist dies geschehen, so ist sie darauf verwiesen, systematisch ihre eigene Präzision zu erzeugen.
- Ist alltägliche lebenspraktische Erfahrung Sinneserfahrung, so erzeugt die Wissenschaft experimentell künstliche Erfahrung.
- Als Ersatz für die in der Sinneserfahrung mögliche situative und kollektiv geteilte Einschätzung der Phänomene müssen diese meßbar und vergleichbar gemacht werden (Linearisierung des Phänomenenbereiches).
- Sinneserfahrung ist ganzheitliche Erfahrung, während im Prozeß der wissenschaftlichen Untersuchung der Gegenstand analytisch in Aspekte zerlegt wird, liegt im Alltag die Einheit in der Erfahrung selbst, so muß diese in der Wissenschaft erst theoretisch wiederhergestellt werden, ihre Einheit ist eine auf Kosten der lebendigen Fülle gedachte und gegenüber jener primären eine über differente Maßstäbe hergestellte Einheit.

Mit dieser mittels eines solchen Konstruktionsverfahrens vollzogenen wissenschaftlichen Erfassung eines Objektes ist unauflöslich ein Bruch

1162

mit den vorgängig im Alltagswissen vorhandenen Deutungsschemata verbunden (vgl. auch *Bourdieu* 1979, S. 149). Gemäß diesem Konstruktionsverfahren und der Eigendynamik der Wissensentwicklung entstehen in der Wissenschaft Deutungsmodelle, die mit denen des Alltagswissens inhaltlich nicht mehr übereinstimmen. Die Wissenschaft mit ihren theoretischen Aktivitäten von Systematisierung und Formalisierung ruht zwar auf der Lebenswelt (vgl. *Waldenfels* 1985) und ist in der Praxis des Alltagslebens begründet, entfernt sich aber doch im Verlaufe der Wissensgewinnung so weit von ihr, daß Schwierigkeiten entstehen, das gegenüber der subjektiven Gebundenheit und Bedeutsamkeit des Alltagswissens universelle affektfreie wissenschaftliche Wissen in praktische Handlungszusammenhänge zu integrieren. Findet nun wissenschaftliches Wissen Eingang in die gesellschaftlichen Wissensbestände, so lassen sich auf der Grundlage der bisher gewonnenen Kenntnisse über Wissenschaft und Alltag bzw. von wissenschaftlichem Wissen und Alltagswissen folgende Möglichkeiten von *Transformationen* zwischen beiden Bereichen erkennen:

(1) Es findet keine Transformation im eigentlichen Sinne statt; in das Alltagswissen werden lediglich Verweise auf die Existenz wissenschaftlichen Wissens aufgenommen, das im übrigen aber von Experten verwaltet und "angewendet" wird. Zu solchen Verweisen gehört auch die ungefähre Kenntnis, wann, mit welchem Problem man sich an welchen Experten zu wenden hat oder auch nur wer hierüber Auskunft erteilen kann.

(2) Es erfolgt eine Aufnahme wissenschaftlicher Begriffe in die Umgangssprache (z.B. "Sozialisation", "Rolle", "Atom" etc.) (vgl. *Luckmann* 1977, S. 21). Die Begriffe verlieren dabei die in ihrem wissenschaftlichen Theorierahmen gegebene Eindeutigkeit, werden vager und unbestimmter und verknüpfen sich möglicherweise mit wissenschaftlich nicht zulässigen Vorstellungen (z.B. Atome als kleine "Bausteinchen").

(3)Es werden wissenschaftliche Teilmodelle und -aussagen in das Alltagswissen übernommen (vgl. *Luckmann* 1977, S. 22). Eine Integration von Teilerklärungen geht in der Regel einher mit der Popularisierung eines wissenschaftlichen Begriffes bzw. werden diese in ihm "auf den Begriff gebracht". Wissenschaftliche Aussagen werden aus dem theoretischen Zusammenhang, innerhalb dessen sie streng genommen allein Gültigkeit besitzen, herausgenommen und einer Typisierung unterworfen, d.h. sie werden auf einen individuell oder gesellschaftlich relevanten Zusammenhang hin als typisch wiederkehrendes Argumentationsmuster und so bereinigt von anderen, nicht überschaubaren Implikationen, als Deutungsschemata neben anderen im Wissensvorrat abgelagert. Wissenschaftliches Wissen, das der Alltagser-

1163

fahrung naheliegt (z.B. medizinisches Wissen), kann dabei auch vorgängig vorhandene Deutungen (z.B. die Deutung von Krankheit als schicksalhaft, als Strafe) durch neue überdecken oder sogar vollständig ersetzen (Viren, Bakterien als Krankheitsursachen). Diese neuen Deutungsschemata sind im Alltagswissensbestand handlungsleitend (z.B. hygienisches Verhalten). Zu der Maßnahme, einem grippekranken Kollegen nach Möglichkeit aus dem Wege zu gehen, bedarf es allerdings keiner differenzierten bakteriologischen Kenntnisse, sondern es reicht eine allgemeine Vorstellung von "sich anstecken können" aus. Es kann aber auch gerade im Bereich des medizinischen Wissens oder bei starker subjektiver Betroffenheit, eine weitergehende und differenziertere Übernahme wissenschaftlicher Erkenntnisse beobachtet werden, so daß hier über die Bindung etwa der medizinischen Profession an die Entwicklung des medizinischen Wissens und die wissenschaftliche Definition von Krankheit das Alltagswissen zunehmend mit auf wissenschaftlichem Wissen basierenden Deutungen von Krankheiten, Symptomen und Ursachen versehen wird. In diesem Sinne kann von einer "Verwissenschaftlichung" des Alltagswissens gesprochen werden, wenn auch die Struktur des Alltagswissens nicht verändert wird.

(4) Die Übernahme von Gesamtmodellen der Wissenschaft ins Alltagswissen (vgl. *Luckmann* 1977, S. 22) ist am wenigsten faßbar; inwieweit das Wissen um das kopernikanische Sonnensystem, die Darwinsche Entwicklungstheorie oder die wissenschaftliche Rationalität einen kognitiven, affektiven und moralischen Orientierungsrahmen für das Leben abgeben, ist schwer zu bestimmen. Vermutlich aber können wissenschaftliche Theorien, auf einfache und sehr allgemeine Deutungsschemata gebracht und auf verschiedene Lebensbereiche bezogen, zumindest vorübergehend einen Ersatz für verlorengegangene normative (religiöse) Weltbilder liefern. Wenn die Wissenschaft im Zuge der Aufklärung diese traditionell religiöse Funktion übernahm, eine Gesamtorientierung für den Lebensvollzug zu bieten, so zeigt sich doch im Laufe der Entwicklung, daß sie "in ihren Einzeldisziplinen und als Gesamtheit in dieses Kleid doch nicht so richtig hineinpaßte" (*Luckmann* 1981, S. 106). Zwar ist wissenschaftliches Wissen immer auch ein öffentliches Wissen, das jeweils in die öffentliche Weltauslegung – die Deutung und Auslegung der Kultur einer Gesellschaft – einfließt und sich diesen Einfluß durch seine öffentliche Legitimation sichert. Trotzdem aber handelt es sich nicht um normativ begründete kulturelle Orientierungsschemata, auch nicht um die Gesamtgesellschaft erfassende Deutungssysteme oder normativ verpflichtende Handlungsregeln, wenngleich auch wissenschaftliche Aussagen öfters als solche genommen werden (vgl. *Riegel* 1974).

1164

Von der Aufnahme wissenschaftlichen Wissens, in welcher Reichweite auch immer, kann noch einmal die Übernahme der wissenschaftlichen Methode, die systematische Analyse eines Gegenstandes unterschieden werden. Eine systematische Bearbeitung von Handlungsproblemen ist nun aber genau die Vorgehensweise, die das Alltagsdenken gerade nicht auszeichnet. Die systematische Analyse von alltäglichen Handlungsproblemen kann zudem erst dann erfolgen, wenn selbstverständliches Handeln nicht mehr möglich ist und somit schon die Grenze des alltäglichen Sinnbereiches erreicht ist. Die Bearbeitung solcher Probleme erfolgt in modernen Gesellschaften zunehmend durch Professionen und Institutionen (vgl. auch *Sprondel* 1979, S. 141): man denke dabei z.B. an Statuspassagen im Lebenslauf (etwa der Eintritt in die Berufswelt), die nicht mehr auf dem Hintergrund stabiler gesellschaftlicher Strukturen und biographieintegrierender Deutungsmuster (z.B. Handwerkertradition und eine damit verbundene Arbeits- und Lebensauffassung) "selbstverständlich" zu bewältigende Phasen sind, sondern zum Problem werden, das von Experten systematisch bearbeitet werden kann (vgl. hierzu auch *Beck* 1983).

Angenommen, die wissenschaftliche, d.h. systematische Methode fände weitere Verbreitung und "inkompetente" Anwendung von jedermann (*Lepsius* 1964), so hätte dies in der Konsequenz weitreichende Folgen für das Alltagswissen. Die systematische Analyse einer Situation hätte die sukzessive Systematisierung des Alltagswissensbestandes und den konsistenten Einbau neuer Elemente zur Folge, d.h. interne Umstrukturierungen des Wissensvorrates würden nötig. Gegenüber einer solchen Verwissenschaftlichung erweist sich das Alltagswissen jedoch ganz erheblich resistent: einerseits findet dieser Prozeß sofort dort seine Grenze, wo unter hohem Handlungsdruck schnelle Entscheidungen vonnöten sind, andererseits steht ihm die Flexibilität bzw. "Borniertheit" des Alltagsbewußtseins entgegen, das eine identitätssichernde Funktion besitzt; Identitätskrisen und damit verbundene Handlungsschwierigkeiten sind allerdings notwendig mit Umbrüchen im individuellen Wissensvorrat verbunden.

Im folgenden soll nun die *besondere* Problematik der Sozialwissenschaften entwickelt werden, die sich aus ihrem besonderen Verhältnis zu ihrem Gegenstand ergibt, um schließlich auf Grundlage der gewonnenen Transformationstypen Aspekte aufzuzeigen, die bei der Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens in der gesellschaftlichen Praxis eine mehr oder weniger bedeutsame Rolle spielen.

1165

3. Transformations- und Verwendungsschwierigkeiten

Ohne an dieser Stelle auf die Geschichte der Auseinandersetzungen um die besondere Problematik der Sozialwissenschaften im Unterschied zu den Naturwissenschaften eingehen zu können, läßt sich in aller Knappheit feststellen, daß es das grundlegende Merkmal des sozialwissenschaftlichen Gegenstandsbereiches darstellt, daß es die Sozialwissenschaften mit einer gegliederten, vorstrukturierten und vorinterpretierten Welt, mit vorgegebenen Sinnstrukturen und Reflexionen zu tun haben (vgl. *Schütz* 1971, S. 6).

In der Kritik der einheitswissenschaftlichen Methodologie ist immer wieder und heute anscheinend mit wachsender Überzeugungskraft ins Feld geführt worden, daß die Sozialwelt als Gegenstand von Wissenschaft nicht mit der Naturwelt als Gegenstand gleichzusetzen sei. Der Haupteinwand in dieser Kritik ist bekanntlich, daß die Objekte der Naturwelt unabhängig von den Intentionen der handelnden Subjekte existieren, daß aber die Objekte der Sozialwelt nicht als solche gegeben sind, sondern nur als interpretierte, in Symbolen gefaßte Tatbestände existieren, an denen sinnhaftes Handeln Bedeutungen festmachen kann. Die Sozialwissenschaften untersuchen soziale Bedeutungszusammenhänge, die nicht unabhängig sind vom Handeln der praktisch agierenden Subjekte. Insofern stellt sich der Umgang mit sozialen Sachverhalten komplizierter dar als z.B. der wissenschaftsmethodische Umgang mit der äußeren Natur. Dem entspricht, daß soziale Sachverhalte in hohem Maße alltagssprachlich vorinterpretiert sind, also im Prinzip jeder mitreden kann. Enthält dies die besondere Chance, Alltagswirklichkeit und -erfahrung mit wissenschaftlichen Aussagen in Beziehung zu setzen, so ist beides doch nicht umstandslos integrierbar, weil wissenschaftliche Erkenntnis auf Verallgemeinerungsfähigkeit aus ist und dabei ohne Distanz zu ihrem 'Gegenstand' nicht auskommt – was analog gilt für die Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnis in ihrem Verhältnis zur Unmittelbarkeit praktischer Erfahrungen und Ansprüche. Damit ist die Beziehung von Sozialwissenschaft und sozialer Wirklichkeit einem eigentümlichen Spannungsverhältnis ausgesetzt, das immer Gefahr läuft, nach der Theorie- oder Praxisseite hin aufgelöst zu werden (*Christoph* 1982, S. 519).

Zwar lassen sich auch im Bereich des sozialen Handelns "objektive" Zusammenhänge, soziale Strukturen, Funktionen und Beziehungen ausmachen, die nicht unbedingt von den Handelnden intendiert, sondern vom Beobachterstandpunkt des Sozialwissenschaftlers aus konstruiert sind. Der Sozialwissenschaftler entwirft so methodisch und systematisch ein Bild von der sozialen Realität, das sich von den Vorstellungen der Handelnden unterscheidet.

1166

Gleichzeitig aber ist er auf die subjektive Sinnsetzung und die Vorstellungen der Handelnden verwiesen. In dieser Hinsicht hat die dialektische Theorie darauf insistiert, daß das Sinnverständnis für die sozialwissenschaftlichen Theorien konstitutiv zu sein hat, während zugleich der "objektive Sinn" eines historischen Lebenszusammenhanges festgestellt werden muß (vgl. *Habermas* 1965, S. 296) (zur "doppelten Konstitution der sozialen Wirklichkeit" siehe auch *Berger/Luckmann* 1970, *Hack et al.* 1979), wobei das menschliche Sinnverständnis mit den gebräuchlichen Verfahren empirischer Datenerhebung und statistischer Auswertung nur unzulänglich und verzerrt erfaßt werden kann.

In dieser Besonderheit des Gegenstandsbereichs liegt die Ursache für die Schwierigkeit der Sozialwissenschaften, eine ausreichende Autonomie gegenüber der gesellschaftlichen Praxis zu erringen. Denn: wie beschrieben, löst die Wissenschaft ihr Objekt aus seinem Zusammenhang, um es unter ihr eigenen Problemstellungen zu untersuchen. Läßt die Natur dies indifferent geschehen und kann der menschliche Körper noch relativ problemlos zum Objekt medizinischer Forschung gemacht werden, so gilt aber für die Sozialwissenschaften, daß "offenbar das kulturelle Selbstverständnis gegen die Herauslösung von sozialen Elementen aus dem Sinnzusammenhang der menschlichen Existenz weit größeren Widerstand (leistet), als etwa gegen die Herauslösung der Wirtschaftsgesetzlichkeiten oder anderer Teilfunktionen der gesellschaftlichen Ordnung" (*Lepsius* 1973, S. 113). Dies mag seinen Grund darin haben, daß das Soziale konstitutiv ist für den menschlichen Lebensvollzug überhaupt. Das bedeutet für die darauf bezogenen Wissenschaften einerseits eine erschwerte Autonomie und andererseits einen verstärkten Legitimationsdruck durch gesellschaftliche Erwartungen gegenüber der Disziplin. (Relativ) autonomen und professionalisierten Wissenschaften, die ein Monopol des in Frage kommenden Spezialwissens besitzen, gelingt es, eine auf bestimmte Kriterien eingeengte und spezifizierte Interpretation der Legitimität der jeweiligen wissenschaftlichen und professionellen Aktivitäten öffentlich durchzusetzen und die an die Disziplin gestellten Erwartungen zu kontrollieren. Dies gilt etwa für die Medizin, die die allgemeine Wertvorstellung 'Erhaltung des Lebens und Verringerung des Leidens' so interpretiert, daß sie in erster Linie für organische Ursachen des Leidens zuständig ist. Als hochprofessionalisierte Disziplin mit einem Wissensmonopol kontrolliert sie die Kriterien dessen, was als Krankheit zu gelten hat. Die erreichte Autonomie versetzt sie zugleich in die Lage, die Frage nach dem Sinn des Leidens als eine im Rahmen ihrer Disziplin nicht zu bearbeitende Fragestellung abzuweisen.

1167

Den Sozialwissenschaften hingegen fehlt eine Homogenität der Wertvorstellungen für die Legitimierung. Konstatiert wird hier ihre Abhängigkeit von politischen Diskussionen und der "Zeitkultur", ihre relative Unfähigkeit, gegenüber den Ansprüchen der Geldgeber und Wissensabnehmer (Staat, Institutionen, Organisationen) einen autonomen Standpunkt zu behaupten, sowie die Diskrepanz zwischen diffusen und hochgeschraubten Erwartungen der Öffentlichkeit und eigenen Leistungen zu kontrollieren und des weiteren Sinngebungszwänge abzuwehren:
"Die allgemeine Verunsicherung bewirkt, daß etwas aufkommt, was besonders die um ihren wissenschaftlichen Reputationsgewinn besorgten Sozialwissenschaften längst für überwunden gehalten hatten, etwas, das ich ... mit dem antiquierten Terminus von Sinnfragen umschreiben muß" (*Nowotny* 1983, S. 2; vgl. auch *Jaeggi/Berking* 1983). Die höhere Verflechtung des Sozialen mit "den gesamtgesellschaftlich wirksamen, moralisch relevanten und politisch herrschenden Konstruktionen der sozialen Wirklichkeit unterwirft die Gesellschaftsanalyse einem ... Sinngebungszwang" (*Lepsius* 1973, S. 113). Die übersteigerten Erwartungen, die sich hiermit verknüpfen, verstärken das nun öffentlich sichtbar werdende Leistungsdefizit (vgl. auch *Offe* 1977).

Elias (1983) beschreibt die prekäre Situation der Sozialwissenschaftler auf dem Hintergrund des immer komplexer werdenden Netzwerkes menschlicher Tätigkeiten und der wachsenden Interdependenz der Individuen. Der zunehmenden Kontrolle über die Naturgewalten entspricht eine immer größer werdende Schwierigkeit, die Kontrolle über die Prozesse sozialen Wandels und die eigene emotionale Betroffenheit von den sozialen Beziehungen zu erlangen. "Der gleiche Prozeß, der die Abhängigkeit der Menschen von den unkontrollierbaren Launen der Natur vermindert, verstärkt ihre Abhängigkeit voneinander" (a.a.O., S. 21).

Die Sozialwissenschaftler, deren Aufgabe es ist, "die sich wandelnden Muster, die Menschen miteinander bilden, und die Natur dieser Bindungen, die Struktur dieses Wandels sich und anderen verständlich zu machen" (ebd. S. 24), sind nun selbst Teil dieser "Muster", sind unmittelbar Beteiligte an sozialen Konflikten und sind Mitglieder gesellschaftlicher Gruppen.

So kommt es, daß sich die Forschung zwischen zwei Bewußtseinsebenen und zwei Einstellungen hin und her bewegt: zwischen mehr Engagement oder mehr wissenschaftlicher, objektiver Distanzierung.

Da das Engagement eine der Voraussetzungen für das Verständnis der Probleme ist, die ein Sozialwissenschaftler zu lösen hat, kann die

1168

Spannung auch nicht einfach zugunsten einer totalen Distanzierung nach naturwissenschaftlichem Vorbild aufgelöst werden. So ist nach Elias das gemeinsame Selbstverständnis vieler Sozialwissenschaftler folgendes: "Sie gestehen einander, wie gegensätzlich auch ihre Grundannahmen sein mögen, einen sehr weiten Spielraum zu für die Verwendung dogmatischer Ideale und Wertungen als Basis ihrer Problemstellung, ihrer Auswahl von Belegen, ihrer Entwicklung von Theorien; und dieser Spielraum wird gewöhnlich um so größer, je mehr der Druck der Spannungen und Leidenschaften in einer Gesellschaft steigt" (a.a.O., S. 31).

Zwei weitere Aspekte der Verwendungsproblematik der Sozialwissenschaften werden deutlich, wenn man die Relevanz ihres Wissens betrachtet. Ihr Wissen kann entweder als Problemlösungs- bzw. Leistungswissen oder aber als Orientierungs- bzw. Deutungswissen gesellschaftlich wirksam werden (zur Diskussion um die Unterscheidung von Funktionen des Wissens siehe *Bellebaum* 1977; Parallelen bereits bei *Scheler* 1926).

Soweit wissenschaftliches Wissen kein esoterisches Wissen, sondern ein öffentliches Wissen darstellt, geht es latent oder manifest in die öffentliche Weltauslegung der jeweiligen Gesellschaft ein und sichert sich diesen Einfluß durch seine öffentliche Legitimation (vgl. *Riegel* 1974, S. 94ff). Wissenschaftliches Wissen stellt zwar keine normativen Aussagen für lebenspraktische Handlungsentscheidungen zur Verfügung (*Dahrendorff* 1982), kann aber in seiner Orientierungsfunktion gesellschaftlich normative Bedeutung erlangen.

In den durch Ausdifferenzierung sozialer Systeme und die Institutionalisierung spezialisierter Handlungsfunktionen zunehmend komplexer werdenden modernen Gesellschaften wird Identität und Sinn der sozialen Realität nicht mehr durch eine lokal geschlossene Gruppe (z.B. Familie) vermittelt und kontinuierlich aufrechterhalten, vielmehr werden Sinnhorizonte und Wirklichkeitskonstruktionen zunehmend an Institutionen und Teilsysteme der Gesellschaft gebunden. Aus der "Prämoderne" stammende, in biographischer Erfahrung ausdifferenzierte, kollektive und noch generative, d.h. für Gesellschaftsmitglieder relevante, identitätsstiftende Deutungsmuster befinden sich zunehmend in der Destruktion, da sie die sich wandelnde soziale Realität nicht mehr adäquat erfassen und überdies auf der Grundlage reduzierter Primärerfahrung nicht mehr reproduziert werden können (vgl. etwa *Beck* 1983).

Durch die Zugehörigkeit zu verschiedenen Kontaktkreisen und Organisationen, in denen der Einzelne in zeitlich rascher Abfolge agiert, wird er mit wechselnden Aspekten der sozialen Wirklichkeit, mit wechselnden Wirklichkeitskonstruktionen konfrontiert (vgl.

1169

Braun 1971, S.117f). Die Konfrontation mit sozialer Komplexität und einer "Pluralität der Lebenswelten" erzeugt eine ständige (latente) Unsicherheit der sinnhaften Daseinsentwürfe, die sicheres Handeln in Alltag und gesellschaftlichen Systemen gefährdet. Für die Gewinnung eines strukturierten Bildes, die Aufrechterhaltung der Handlungsfähigkeit der Individuen und damit auch größerer Gebilde, ist ein Wissen notwendig, das die Komplexität nicht nur erfaßt, sondern auch reduziert (vgl. *Luhmann* 1972, S. 116f).

Sozialwissenschaftliches Wissen kann, gerade weil es die gesellschaftliche Wirklichkeit zum Gegenstand hat, hierzu prinzipiell schon einen Beitrag leisten. Indem es Einzelbereiche und -standpunkte übergreifende Deutungen – in Form von Aussagen über strukturelle Zusammenhänge – anbietet, eignet es sich zur sozialen Konfliktsteuerung und kognitiven Integration der Gesellschaft. Dieser Funktion kommt die Tatsache entgegen, daß religiöse, philosophische oder individualistische Begründungen des Lebenssinns und der gesellschaftlichen Ordnung an Deutungskraft verlieren und sozialwissenschaftliches Wissen hier einen Ersatz anzubieten scheint (vgl. *Lepsius* 1974). Diese Orientierungsfunktion ist allerdings problematisch. Einerseits werden zwar durch "sekundäre Symbolsysteme", d.h. in nicht alltäglichen Zusammenhängen erzeugte Wissens- und Kategoriensysteme, die eine sekundäre Wirklichkeitserfassung leisten, Bedingungen für eine komplexere und universalistische Wahrnehmungsstruktur geschaffen, andererseits aber findet durch sekundäre Sinnbildung eine Selektion von Erfahrungen und Deutungen statt, die die Artikulation von Bedürfnissen und Interessen steuert, soziales Handeln kanalisiert.

Das sozialwissenschaftliche Wissen in seiner Orientierungsfunktion ist durch seine Allgemeinheit und Kontextunabhängigkeit zwar nicht orientiert auf eine pragmatisch argumentierende Praxis (vgl. *Brown* 1983) und auch nicht auf die Bedürfnisse der Individuen in konkreten Handlungssituationen abgestellt, sperrt sich somit einer individuellen "Aneignung", doch es kann als Ersatz für die "hilflos werdende Primärerfahrung" (*Schelsky* 1965, S. 131; siehe auch *Braun* 1971, S. 104f) und in dieser gründenden Deutungsschemata genommen werden; in diesem Prozeß der "Laiisierung soziologischen Wissens" (*Scheuch* 1965) unterliegt es einer Vereinfachung und Umsetzung in Klischees, d.h. in ideologisierte "sozialwissenschaftliche Wahrheiten". Hier muß jedoch einschränkend gesagt werden, daß die übliche Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens nicht auf derart ursprüngliche Beziehungen trifft, sie adressiert sich an Praktiker, die ihrerseits bereits distanzierte Perspektiven aufgebaut haben. So ist zu Recht festgestellt worden, daß die Verwendung häufig in einem Prozeß der "Sekundärverwissenschaftlichung" (*Beck/Bonß* 1984) auf Praktiker stößt, deren

1170

Handeln bereits durch die Übernahme von Teilen wissenschaftlicher Perspektiven gesteuert wird. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn Sozialwissenschaft zur Klärung der Nebenfolgen einer stattgefundenen Rationalisierung herangezogen wird. Der zweite hier anzuführende Aspekt des Problemkontextes sozialwissenschaftlicher Forschung und Wissensverwendung bezieht sich auf das Leistungswissen, das sich – auch aus oben schon erwähnten Gründen – angesichts der vorherrschend ökonomischen, pädagogischen und vor allem juristischen Bearbeitung gesellschaftlicher Probleme nicht unmittelbar in die gesellschaftliche Praxis überführen läßt (vgl. *Braun/Hahn* 1973, S. 121, *Lüschen* 1979). Da sich gesellschaftliche Praxis weitgehend innerhalb institutionalisierter Teilbereiche vollzieht, verfügen die Sozialwissenschaften kaum über eigenständige Eingriffsmöglichkeiten in das soziale Geschehen, sondern können nur ihr Fachwissen den Organisationen und Institutionen zur Verfügung stellen bzw. Probleme in ihrem Auftrag bearbeiten. Aufgrund der Rationalität des Wissens und der wissenschaftlichen Methode eignet sich ihr Wissen z.B. zur Planung von Arbeits- und Produktionsabläufen, zur "Verwissenschaftlichung der Arbeitsorganisation" (vgl. *Hoffmann* 1979) und zu "technischer Sozialreform" (*Gouldner* 1973). Dieser Tatbestand hat ihnen wiederholt den Vorwurf der "Sozialtechnologie" eingetragen. Wenn mit ihrer Hilfe "Sozialmanagement" betrieben wird, so stehen sie in der Gefahr, sich in den Dienst einer immer effizienteren Verwaltung des Menschen zu begeben und Herrschaft zur Grundlage ihrer Anwendung zu machen (vgl. *Beck* 1980, S. 423f; *Dreitzel* 1972). Folglich muß die wissenschaftspragmatisch gestellte Frage nach den Bedingungen des tatsächlichen Wirksamwerdens sozialwissenschaftlichen Wissens zwingend verknüpft werden mit der Frage nach den Möglichkeiten und den Voraussetzungen praktisch relevanter sozialwissenschaftlicher Ergebnisse. Der Konflikt, der hier zumindest latent angelegt ist, resultiert vor allem daraus, daß jene gesellschaftlichen Strukturen, in die sozialwissenschaftliches Wissen anwendungsmäßig eingebunden wird, Gegenstand ihrer Forschung sind und daß sie aufgrund ihrer mangelhaft ausgebildeten Autonomie schwer einen unabhängigen, wissenschaftlich objektiven "Beraterstandpunkt" gegenüber den Eigeninteressen der Wissensabnehmer behaupten können. Austragen muß diesen Konflikt vor allem der in Organisationen praktisch tätige Sozialwissenschaftler. Der praktische Sozialwissenschaftler, der selbst in ein Netz von sozialen und materiellen Verpflichtungen und Eigeninteressen eingebunden ist, "kann in einem bestimmten sozialen Feld immer nur entlang der vorgegebenen, von seiner eigenen sozialen Position her zugänglichen, verfestigten Handlungsmöglichkeiten praktisch tätig werden" (*Beck* 1980, S. 421; vgl. auch *Fiala u.a.* 1975).

1171

Als Möglichkeit, diesen Schwierigkeiten Abhilfe zu schaffen, diskutiert Beck einerseits die Notwendigkeit, sich auf die Objektivität des eigenen Wissens zu berufen und so einen autonomen "Handlungsspielraum aufzubauen und gegenüber Fremderwartungen und wechselnden politischen Konjunkturen zu festigen" (ebd.). Andererseits scheint es notwendig zu sein, die Umsetzung des Fachwissens in demokratisch verfaßten, hoch komplexen Sozialverhältnissen nicht über Herrschaft, sondern über den Konsens aller Betroffenen erfolgen zu lassen (*ebd.*, S 426ff; vgl. auch *O'Neill* 1978, S. 62).

Eine wesentliche Voraussetzung für die Konsensfähigkeit sozialwissenschaftlichen Wissens ist aber, daß eben dieses Wissen sich in die Alltagssprache der Beteiligten übersetzen läßt, damit eine wechselseitige Kommunikation zwischen den Beteiligten möglich wird, die allein den Konsens hervorbringen kann. Konsensfähigkeit im pragmatischen Sinne läßt sich demzufolge nur herstellen, wenn sich wissenschaftliche Ergebnisse "in die Handlungsperspektiven und Handlungsmöglichkeiten der beurteilenden Akteure einordnen lassen" (*Weber* 1980, S. 302). Eingedenk der damit verbundenen Probleme votiert J. Ben-David dafür, die gesamte Problematik der Anwendung des Wissens aus dem Zuständigkeitsbereich der Sozialwissenschaften zu verbannen, indem er vorschlägt, die Einteilung von Grundlagenforschung, angewandter Forschung und Entwicklung, wie sie im Bereich der Naturwissenschaft üblich geworden ist, im Hinblick auf den praktischen Nutzen der Sozialwissenschaften neu zu bedenken. Denn es ist immer nur von der "Entwicklung" ein direkter Nutzen für praktische Probleme zu erwarten, während die angewandte Forschung zwar einen praktischen Ausgangspunkt besitzt und eventuell auch praktisch wertvolle Ergebnisse erzeugt, aber nur in Ausnahmefällen sofort anwendbar ist (vgl. auch *Archibald* 1976, die den systemanalytischen, den inkrementalistischen und den klinischen Ansatz in der Praxis des sozialwissenschaftlichen Experten unterscheidet; ähnlich argumentieren auch *Köckeis-Stangl u.a.* 1975; *Dewe* 1986).

Die Komplexität der sozialwissenschaftlich erforschbaren Phänomene macht es – so gesehen – notwendig, zunächst den praktischen Nutzen außer Betracht zu lassen und allein entlang kognitiver Notwendigkeiten ein rationales Verständnis des Problems zu erreichen. Dies ist die Voraussetzung dafür, daß überhaupt eventuelle Anwendungsmöglichkeiten gefunden werden können, "since attempts are producing immediately applicable theories, produced only intellectual bias und political propaganda" (*Ben David* 1980, S. 339).

Die "Entwicklung" dagegen muß nach dieser Argumentation ein von diesen Forschungsprozessen unabhängiger, aber unvermeidbarer Schritt in der Anwendung sozialwissenschaftlicher Theorien sein. Die

1172

Praxis erfordert die Berücksichtigung der Umstände, angesichts nicht zu übersehender und nicht zu kontrollierender Variablen, sie erfordert intuitive Urteile und die Anerkennung der Besonderheiten jedes "Falles". Dies alles hat mit dem wissenschaftlichen Forschungsprozeß nichts zu tun, der Anwender ist somit kein Forscher, kein Wissenschaftler in diesem Sinne. Unabhängig von dem Für und Wider in der Diskussion um die Anwendungsmöglichkeiten der Sozialwissenschaften fließt jedoch immer schon das von ihnen produzierte Wissen in das Allgemeinwissen ein – durch die Arbeit der sozialwissenschaftlich ausgebildeten Berufspraktiker, die Massenmedien und die Öffentlichkeit der politischen Diskurse – und unterliegt dabei Veränderungen, jedoch eben auch einer Popularisierung. Betrachtet man diesen Prozeß unter wissenssoziologischer Perspektive und unter dem Gesichtspunkt der Frage nach der Relevanz für die gesellschaftliche Praxis, so geht es dabei wesentlich um die Stabilität, Verselbständigung, Veränderung, Auflösung und Wandlung von Wissensstrukturen und Deutungsschemata im Allgemeinwissen, das die Weltwahrnehmung bestimmt und so das Handeln orientiert. Es soll also im folgenden nicht einer genuinen Beurteilung unterzogen werden, welches reale Ausmaß die Verwissenschaftlichung des Allgemeinwissens angenommen hat, sondern welche möglichen Implikationen und Aspekte ein solcher Prozeß aufweist. Dabei wird den Überlegungen die zuvor entwickelte Typologie von Transformationsprozessen zugrunde gelegt.

4. Die Irrelevanz der Sozialwissenschaften

Die festgestellten Schwierigkeiten einer Professionalisierung der Sozialwissenschaften angesichts des Fehlens eigenständiger Wirkungsbereiche sowie hinreichend institutionalisierter Diskurse wurden im Zusammenhang gesehen mit der Schwierigkeit, das Soziale als Objekt sozialwissenschaftlicher Forschung aus dem gesellschaftlichen Zusammenhang herauszulösen (vgl. auch *Nunner-Winkler u.a.* 1981). Dieses Problem weist aber noch einen weiteren Aspekt auf: Immer besteht vor jeder wissenschaftlichen Erklärung schon eine, wenn auch in manchen Fällen defiziente Deutung des Phänomens durch den Alltagsverstand oder den Sachverstand eines Experten für wirtschaftliche oder politische Fragen, die sich bisher auch immer für kompetent erachteten, die anstehenden Probleme zu bewältigen.

Angesichts der immer komplexer werdenden Entscheidungssituationen in den sich wandelnden modernen Gesellschaften, in denen auch das vorhandene Fachwissen einen Überblick über Problemimplikationen, Handlungsalternativen und vor allem soziale Folgen von

1173

Entscheidungen nicht mehr gewährleistet, besteht auf seiten der Öffentlichkeit und der Auftraggeber sozialwissenschaftlicher Forschung durchaus die Einsicht in die Notwendigkeit und mögliche Relevanz des produzierten Wissens. Daß dieses trotzdem irrelevant bleiben kann, liegt eben in der Stabilität der vorgängigen Laienvorstellungen über die soziale Wirklichkeit begründet:
"Anforderungen und Konkurrenz durch die laienhaften Wissenschaftsvorstellungen sind so groß, daß viele Sozialwissenschaftler dadurch praktisch immobilisiert werden: entsprechen die Ergebnisse ihre Arbeit den Laienvorstellungen, dann haben die Sozialwissenschaften nichts Neues zu bieten; sind sie hingegen inkompatibel, so wird die Annahme und Verbreitung dieser Erkenntnisse verhindert. Eine weitaus größere Diskrepanz besteht zwischen professionalisiertem und Laienwissen, die auf widersprüchliche Wertvorstellungen und divergierende Interessen zurückzuführen ist. Andererseits sind jedoch die Sozialwissenschaften durch die fehlende 'Dringlichkeit' ihrer Erzeugnisse mehr als die Naturwissenschaften auf die öffentliche Annahme angewiesen" (Nowotny 1975, S. 451).

Dieses Dilemma nötigt die Sozialwissenschaften, 'public relation' zu betreiben, Konzepte zur Professionalisierung und "Relevierung" des Wissens (vgl. *Nowotny* 1975, S. 448) zu entwickeln.

Tatsächlich aber liegt hier, wie versucht wurde zu zeigen, ein ganz fundamentales Problem zugrunde: Die Schwierigkeit der Etablierung einer wissenschaftlichen Autonomie, die Stabilität von Laienvorstellungen als auch die Tatsache, daß diese sich von den wissenschaftlichen Erklärungen unterscheiden, liegt in der Besonderheit des sozialwissenschaftlichen Gegenstandsbereiches begründet, die eine Beschäftigung der Sozialwissenschaften mit sich selbst, die Entwicklung geeigneter Theorien und Methoden erfordert, ehe man versucht, Symptome zu kurieren (vgl. *Grühn u.a.* 1985). Um die Voraussetzung für eine konsensfähige Vermittlung sozialwissenschaftlichen Wissens zu schaffen, müßten also die Deutungsmuster des Alltagslebens in Rechnung gestellt und explizit gemacht werden. Wenn es dem Sozialexperten gelingt, diese Deutungen zum Ausgangspunkt zu nehmen und auf dem Hintergrund seines Fachwissens das jeweilige Problem in den Begriffen der Laienvorstellung zu interpretieren und diese dabei 'von innen heraus' um Perspektiven zu erweitern und zu differenzieren, dann mag die Chance einer handlungsrelevanten Vermittlung seines Fachwissens bestehen. Denn prinzipiell könnte dieses Wissen sehr wohl dazu beitragen, das Verhältnis des Alltagshandelnden zur subjektiv erlebten Wirklichkeit zu ergründen, bietet es doch eine nicht alltägliche Sicht von dieser Wirklichkeit.

1174

5. Sozialwissenschaften und Entfremdung

Unabhängig von der Schwierigkeit, den Sozialwissenschaften eine gesellschaftliche Wirkung zu verschaffen, finden ihre Kategorien und mit ihnen verbundenen Vorstellungen und Erklärungsmuster Eingang in die gesellschaftlichen Diskurse und etablieren sich als Bestandteile des Allgemeinwissens. Wissenschaftliche Begriffe und Erklärungen unterliegen dabei einer Vereinfachung und auch einer Lösung aus ihrem Kontext, der durch gesellschaftlich und tagespolitisch relevante Zusammenhänge ersetzt werden kann. Aufgrund der beschriebenen Differenz von subjektiven Sinnsetzungen und auf Abstraktion und Generalisierung basierendem, entpersonalisiertem, objektivem wissenschaftlichem Wissen, das unabhängig von den Intentionen der beteiligten Subjekte Sinn konstituiert, können popularisierte wissenschaftliche Begriffe zur Entfremdung des Menschen von sich selbst und seinen sozialen Beziehungen beitragen (vgl. *Kriesi* 1982).

Nun ist es nicht so, daß jede Außenbetrachtung eines Gegenstandes sinnfremd zu nennen ist (vgl. *Mannheim* 1926, S. 396). Die wissenschaftliche Betrachtung der gesellschaftlichen Wirklichkeit, die die Menschen immer schon mit Bedeutung belegen, konstituiert nicht bloß sinnfremde Kausalerklärungen. Vielmehr geht der "immanente" Sinn immer schon als Voraussetzung des Verstehens überhaupt in die Erklärungen ein. Auf dem Wege der wissenschaftlichen Bearbeitung und Konstitution des Gegenstandes aber gehen die individuellen und situationsgebundenen Zusammenhänge, die eben im Alltag den Sinn ausmachen, verloren. Denn die wissenschaftliche Erfassung eines Gegenstandes bleibt nicht bei den Deutungen der Menschen stehen, sondern sucht nach Invarianten in den subjektiven Deutungen, konfrontiert die sozialen Phänomene mit Maßstäben, die sich aus den von der Theorieentwicklung abhängigen Fragestellungen herleiten und sich von denen des Alltags unterscheiden, sie erfaßt vom Standpunkt der objektiven Analyse die Funktionalität der Phänomene in bezug zur Gesellschaft (vgl. *Mannheim* 1980, S. 76). Soweit die Sozialwissenschaften soziale Aspekte thematisieren, stehen am Ende des Prozesses Begriffe und Theorien, die von der Individualität der einzelnen Ereignisse und Personen abstrahieren. Jede wissenschaftliche Betrachtung relativiert so den immanenten Sinn, indem sie ihn in einen höher gelagerten Sinnzusammenhang einbettet und durch diese "Funktionalisierung" einen neuen Sinn konstituiert (vgl. *Mannheim* 1926, S. 398). Jede wissenschaftliche Betrachtung zerlegt den Gegenstand in Aspekte und schafft erst dann eine gedachte künstliche Einheit.

In dem Maße aber, in dem der subjektive Aspekt der Gesellschaft mit zufälligen individuellen Meinungen und wechselnden Einstellungen

1175

verwechselt wird – anstelle ihn "in den ganzheitlichen Bildern der sozialen Wirklichkeit zu suchen" (vgl. *Dreitzel* 1962, S.?194) – oder nach dem Vorbild der Naturwissenschaften, deren Gegenstand allerdings nichts dergleichen aufweist, als etwas betrachtet wird, von dem sich die wissenschaftliche Erkenntnis zu befreien hätte, wird in den sozialwissenschaftlichen Kategorien eben jene Seite der Konstitution der sozialen Wirklichkeit systematisch vernachlässigt, bzw. die objektive Seite der gesellschaftlichen Faktizitäten hypostasiert.

Ist der "homo sociologicus" nie ein Abbild der Realität, sondern eine wissenschaftliche Konstruktion (vgl. *Dahrendorf* 1958, S. 183), so hat andererseits seine Definition als "Träger sozialer Rollen" dazu geführt, daß man "zwar dem rationalen Verständnis der Tatsache der Gesellschaft um manchen Schritt näher gekommen ist, dabei aber den autonomen ganzen Menschen und seine Freiheit aus den Augen verloren hat" (ebenda, S. 364). Die "Innenseite des Individuums, sein Bewußtsein, seine Motive und eine Selbstauffassung, soweit sie nicht sozial relevant sind, verschwinden in dieser Konstruktion hinter dem als Rolle gegebenen Verhaltensmuster" (a.a.O.; vgl. auch *Pleßner* 1966, S. 247). Da aber in der natürlichen Einstellung die Tendenz besteht, die wissenschaftlichen Kategorien für die Sache selbst zu nehmen (vgl. *Braun/Hahn* 1973, S. 147), d.h. nicht zu berücksichtigen, daß es sich dabei um unter einer bestimmten Perspektive zustande gekommenene Konstruktionen handelt, wird der "homo sociologicus" mit dem "ganzen Menschen" verwechselt. Dies kann dazu beitragen, daß die Gesellschaft oder hier konkret die soziale Rolle im Weltbild der Menschen übermächtig und mit eigenen unkontrollierbaren Gesetzmäßigkeiten ausgestattet erscheint, so daß eine Aneignung dieser Welt in sinnhaften Daseinsentwürfen nicht mehr gelingt. Zurück bleiben die Gefühle der Angst und Ohnmacht und ihre jeweiligen Kompensationen.

Entfremdung nennt man auch diesen Prozeß, indem die Einheit zwischen Produzent und Produkt zerbricht. Das Produkt erscheint dem Produzenten dann als fremde Faktizität und Macht, die ihm als selbständige gegenübersteht und nicht mehr als (sein) Produkt kenntlich ist. Entfremdung ist, anders ausgedrückt, der Prozeß, der den Menschen vergessen läßt, "daß die Welt, in der er lebt, von ihm selbst produziert wurde" (*Berger/Pullberg* 1965, S. 101).

So bringt ein Wissen um Rollenhandeln es mit sich, daß die Person zum Rollenträger *wird*, der sich so verhält, wie man es von ihm erwartet. Nach dem Mechanismus der "self fulfilling prophecy" stabilisiert sich ein solches Bild durch entsprechendes Handeln, wodurch genau die Bedingungen geschaffen und reproduziert werden, die es wiederum bestätigen.

1176

Selbst wenn die Sozialwissenschaften Begriffe entwickeln, die geeignet sind, den Zusammenhang zwischen Selbst und Gesellschaft transparent zu machen, bleibt das Problem bestehen, Übersetzungen zu finden, die für die Handelnden plausibel und verständlich sind, d.h. die Vereinfachungen zulassen, ohne wesensmäßige Verkürzungen der Aussagen vorzunehmen und schließlich die Wissensverbreitung kontrollieren. Gerade aber der Charakter der Massenmedien im Stile der Kulturindustrie bringt es nach Adorno mit sich, daß Bildungs- und Kulturgut zur Massenware verkommt. Über den Weg der allgemeinen Verbreitung erfahre ein Kulturgegenstand eine Veränderung, eine Entstellung seiner selbst; die massenweise Verbreitung von Kulturgütern produziere im schlechten Sinne Kultur, und Halbbildung wird zur universellen Erscheinung: "Im Klima der Halbbildung überdauern die warenhaft verdinglichten Sachgehalte von Bildung auf Kosten ihres Wahrheitsgehaltes und ihrer lebendigen Subjekte" (*Adorno* 1962, S. 176). Halbbildung hat nach Adorno den unmittelbaren Kontakt zur Wirklichkeit verloren, den dagegen Unbildung als bloße Unkenntnis "kraft ihres Potentials von Skepsis, Witz und Ironie" noch herzustellen vermag. Adorno verweist auf Sombart und Max Weber, die in der bürgerlichen Rationalität das Prinzip des Abbaus von Tradition, Erinnerung und geschichtlichem Bewußtsein enthalten sehen. Der Traditionsschwund führe zu einer zunehmenden Bilderlosigkeit, dem Unvermögen, sich dank des subjektiven Geistes durch die Fassade objektiver Realität hindurch zu freien Vorstellungen zu erheben. Halbbildung aber greife zu Leitbildern und Ideologien. Was noch an kritischer Haltung übrig bleibe, sei taktierende Schlauheit, ausschließlich auf den Erfolg gerichtet.

6. Reflexivität der Praxis

Betrachtet man nun den Eingang von sozialwissenschaftlichen Teilmodellen und -erklärungen in das Allgemeinwissen, so gilt für diesen Prozeß ebenso, was bisher ausgeführt wurde. Darüber hinaus aber soll hier im Hinblick auf die Frage nach Veränderungen in Allgemeinwissen und ihre Folgen für die gesellschaftliche Praxis noch ein weiterer Aspekt thematisiert werden: Es gilt für die Verwissenschaftlichung der Gesellschaft allgemein, daß sie die Reflexivität der Praxis erhöht. Die gesellschaftliche Praxis selbst wird zunehmend wissenschaftlich interpretiert, Wissenschaft wird dabei konstitutiv für die Komplexität der wirtschaftlichen und sozialen Organisation (vgl. *Weingart* 1976, S. 216).

1177

Schlesky hält mit Gehlen die auf Dauer gestellte Reflexion für ein universales und grundlegendes Prinzip der Moderne, das durch den Abbau der traditionellen Institutionen entstanden ist. Die Dauerreflexion, die "hochintellektuelle Durchdringung und Selbstverarbeitung des modernen Menschen", "die ständige Steigerung des Bewußtseins in sich selbst", hat alle festen Wahrheiten aufgelöst; "'die Wahrheit ist das Ganze', der Reflexion nämlich, die im Kreise oder in unendlicher Iteration verläuft, sich jedenfalls dauernd durch die Wahrheit der Widersprüche hindurcharbeitet" (*Schelsky* 1957, S. 160). Dauerreflexion erscheint so als die auf sich selbst zurückgeworfene Aufklärung, die mit ihren enthüllenden Fragen nicht mehr nur in die Welt und die Zeit hinausgreift, sondern nachdem die Tradition aufgelöst, die Zukunft vorweggenommen, selbstverständlich oder bedrohlich, und die Gegenwart zum vorrangigen Problem geworden ist, sich auf sich selbst zurückwendet. Die Wissenschaft erfüllt dieses "Bedürfnis der Moderne", dessen Motor sie selber ist, indem sie die Reflexivität der Praxis erhöht. Und in den Sozialwissenschaften wird sich die moderne Gesellschaft selbst zum Problem; hier kann sich die Aufklärung, deren Produkt sie ist, tatsächlich selbst aufklären.

Indem die Sozialwissenschaften jene selbstverständlichen Deutungsweisen und Handlungsmuster thematisieren und ihre gesellschaftlichen Funktionen sichtbar machen, werden latente Funktionen ins reflexive Bewußtsein gehoben und in den gesellschaftlichen Diskursen als Meinungen zur Disposition gestellt. Latente Funktionen werden so zu manifesten (vgl. auch *Braun/Hahn* 1973, S. 139). Die weitgehende Latenz der handlungsleitenden Deutungs- und Handlungsmuster garantiert aber gerade die Handlungssicherheit, mit ihrem Manifestwerden und Infragestellen durch die Konfrontation mit differenten Erklärungen der Wirklichkeit wird die erfaßte Komplexität erhöht und die Orientierungssicherheit gefährdet. Eine allgemeine Verunsicherung der sinnhaften Selbst- und Weltentwürfe und des Handelns scheint – wie an anderer Stelle schon festgestellt – die notwendige Folge, wenn es nicht gelingt, die erfaßte Komplexität auch zu reduzieren. "Die Wissenschaft wird den Handelnden über die für ihn latenten Probleme und Strukturen, über unbewußte 'Gründe' seines Handelns, daher nur aufklären dürfen, wenn sie deren Funktionszusammenhang kennt, wenn sie darüber hinaus auch weiß, welche Funktion die Latenz selbst für den Handelnden erfüllt und wenn sie funktional-äquivalente Alternativen dafür anbieten kann" (*Luhmann* 1972, S. 70).

Die Reduktion der erfaßten Komplexität vollzieht sich im Wissen durch die Bildung von Sinn und seine Ablagerung als Muster der Interpretation der Welt im Wissensvorrat. Dem entsprechen Handlungsmuster, die – wenn sie kollektiv geteilt werden – sich institutio-

1178

nell verfestigen können. Die Reduktion durch Sinnbildung kann geschehen über einen gesellschaftlichen oder auch nur gruppenspezifischen Konsens hinsichtlich der zur Disposition stehenden Meinungen und Deutungen der sozialen Wirklichkeit. Konsens läßt sich aber auch herstellen über Klischees und Stereotype, die als Ersatz für identitätsstiftende Sinnentwürfe genommen werden können. "Stereotype und Vorurteile entlasten das Bewußtsein – wenigstens vorübergehend – von der Notwendigkeit, in einer rasch sich wandelnden Welt größter Funktionsverflechtungen die Leistung ständiger Neuorientierung zu erbringen" (*Dreitzel* 1962, S. 209).

7. Transformation und Verwendungsschwierigkeiten

Hat auch die Aufklärung an den Dogmen der religiösen Glaubenssysteme, die die Weltbilder der Menschen historisch geprägt und ihnen eine umfassende Lebensorientierung angeboten haben, gerüttelt und alle festen Wahrheiten der Dauerreflexion überantwortet, so kann doch nicht "jedermann" eine reflexive, bewußte Auseinandersetzung mit Glaubensinhalten und ihrer Relativität unterstellt werden. Die Rede von der Rationalisierung und der Entzauberung der Welt, die dazu beigetragen hat, daß religiöse Deutungen ihre normative Kraft verlieren, gibt noch keine Auskunft darüber, wie der Gang dieser Entwicklung zu verstehen ist, d.h. auf welchen Prozessen eine Ablösung der normativen Orientierungssysteme beruht. Darüber hinaus wird vielleicht der Blick für ein Verständnis verstellt, in welcher Weise ein "modernes" Weltbild beschrieben werden kann, da der Eindruck entsteht, daß verbindliche Glaubenssysteme nicht mehr existieren, sondern ein anomischer Zustand der Konkurrenz divergierender und zusammenhangloser Wirklichkeitskonstruktionen an deren Stelle getreten ist (vgl. *Döbert* 1973, S. 131). So muß hier die Frage gestellt werden, wie eine Auflösung von Weltbildern vorgestellt werden könnte, und in welcher Weise sozialwissenschaftliches Wissen in diesem Prozeß wirkt, wenn es selbst auch keine "Kosmologie" zur Verfügung stellt.

Dreitzel entwickelt eine plausible Vorstellung (vgl. *Dreitzel* 1962, S. 220), die den Vorgang des Auflösens von Weltbildern verständlich machen kann. Es wurde dargestellt, daß kollektiv geteilte, normativ strukturierte Images neue Erfahrungen und Informationen selegieren, vorhandene Typisierungen in das Bild integrieren und sie so mit anderen Erfahrungen nach Maßgabe der Struktur des Images in Beziehung gesetzt werden. Jede neue Erfahrung stellt so eine Bereicherung dar, die die individuelle Ausdifferenzierung des Bildes ermöglicht.

1179

"Eine bestimmte Menge an Informationen erweist sich als hinreichend, ja unter Umständen optimal, um einem Image jene Farbigkeit und Fülle zu verleihen, die es braucht, um eine verhaltensorientierende Intensität zu bekommen" (ebd., S. 207). Ist der Punkt größtmöglicher Plastizität des Bildes erreicht, wirken weitere Informationen entstrukturierend: das dem Bild zugrunde liegende Muster kann die erfaßte Komplexität nicht mehr integrieren und verliert an Deutungskraft. So wirkt die Verwissenschaftlichung bis in die privatesten Bereiche hinein, zugleich entbindend und entlastend. Das Maximum an Informationen liegt somit innerhalb eines Images jenseits seines Optimums. Das Optimum bestimmt sich dabei nach der Verhaltenssicherheit, die ein Image zu geben vermag (vgl. ebd., S. 220). Verschiedene, nebeneinander im Wissensvorrat vorhandene Deutungsschemata müssen nun zur Bewältigung verschiedener Handlungssituationen, wie sie sich in ausdifferenzierten komplexen Gesellschaften stellen, herangezogen werden; je nach Teilbereich muß die Wirklichkeitskonstruktion gewechselt werden. Bei fehlendem integrativen Identitätsentwurf kann die Auswahl der jeweils relevanten Deutungen zum Problem werden. Erhöhte Reflexivität macht auch die Inkonsistenzen zwischen ihnen sichtbar, die Verhaltenssicherheit ist damit gefährdet.

Überträgt man diese Überlegungen auf das Weltbild der Menschen, das als umfassendes Integrationsmuster dem Leben in Natur und Gesellschaft einen Sinn verleiht und somit Natur-, Gesellschafts- und Selbstbild miteinander verbindet, würde dies bedeuten, daß zunehmende wissenschaftliche Erklärungen nicht nur dadurch ein religiös bzw. normativ geprägtes Weltbild auflösen, als daß sie diesem explizit widersprechen, sondern auch durch einen derart steigenden Prozeß des Überhandnehmens von Informationen. War ein solches Muster der Weltdeutung vielleicht geeignet, die beschränkte Wahrnehmung von Natur und der sozialen Realität, wie sie sich in traditionalen Gesellschaften darstellte, sinnhaft zu integrieren, so wird es angesichts der erfaßten Komplexität der modernen Welt entstrukturiert und verliert an normativer Deutungskraft.

Nun ist damit allerdings nicht gesagt, daß einheitliche Weltbilder sich überhaupt auflösen und nur eine Vielzahl konkurrierender Wirklichkeitskonstruktionen hinterließen. Vielmehr läßt sich vermuten, daß sich über gemeinsame "Themen" der Informationen und das durch die Aufklärung erzeugte Prinzip der Dauerreflexion ein neues Grundmuster der Weltdeutung etabliert. In diesem Prozeß kann dann wissenschaftliches Wissen die Funktion von Heilswissen (zeitweise) übernehmen. Besteht die Wissensaufnahme hauptsächlich in naturwissenschaftlichen Erklärungen und technischen Informationen, so mag sich über das Thema "Naturbeherrschung" das "Machbare" als Deutungs-

1180

muster niedergeschlagen und eine Leistungs- und Erfolgsethik erzeugen. Eine Akzentverschiebung auf ein vorrangig sozialwissenschaftlich geprägtes Weltbild ließe das "Soziale" als Prinzip und die Reflexion auf die verhaltensdeterminierende Kraft der Gesellschaft und der sozialen Verhältnisse in den Vordergrund treten.

Bleibt im traditionalen, aber auch im naturwissenschaftlich geprägten Weltbild Raum für ein transzendentales Heilswissen und wird dieses, auf die Innerlichkeit der Person bezogen, zur "Privatsache", so kann eine Hervorhebung des Sozialen im Weltbild einen Wandel der "Letztwerte" (*Max Weber*) von der Person- zur Sozialbezogenheit (vgl. *Schelsky* 1975, S. 272) bedeuten, dies jedenfalls auf der Grundlage der Verschränkung von Selbst- und Gesellschaftsbild. Denn: wird das Bild von der Gesellschaft übermächtig, die Entfremdung des Menschen von sich selbst und seinen sozialen Beziehungen und die Oberflächlichkeit einer trivialisierten Dauerreflexion in der Produktion von Halbbildung institutionalisiert, so mag das Hervortreten des Sozialen dazu führen, "daß in breitem Umfange das Handeln von Menschen nicht mehr als primär individuelles und damit moralisches, sondern als soziales und damit organisationsgeführtes Handeln verstanden wird" (*Schelsky* 1975, S. 272).

Das Prinzip der Dauerreflexion, das wesentlich durch die wissenschaftliche Erforschung der Welt konstituiert wird, bedeutet aber demgegenüber den Weg nach innen, das Zurückgeworfensein des Menschen auf sich selbst, den reflexiven Selbstentwurf, in dem sich die Aneignung der sozialen Wirklichkeit vollziehen kann und dessen erneutes Infragestellen. Dieses Prinzip impliziert die Überwindung des Zwanghaften und Übermächtigen des Sozialen. Ein solches Bewußtsein aber könnte auch als religiöses Bewußtsein bezeichnet werden. So zieht Döbert aus seiner Analyse von Phasen der religiösen Entwicklung den Schluß, "daß sich im Gesamtgang der Entwicklung des religiösen Bewußtseins ein Reflexionsprozeß manifestiert, innerhalb dessen die Menschheit sich in zunehmendem Maße über ihr eigenes Wesen Klarheit verschafft und sich von dem naturwüchsigen Zwang herrschender Normensysteme emanzipiert" (*Döbert* 1973, S. 140).

In seiner institionalisierten Form aber wird das Prinzip reduziert auf sein formales Kriterium, die Bewegung, die sich als Grundmuster des modernen Weltbildes etabliert, wobei sich entsprechend den Gegebenheiten der modernen Gesellschaft ein "Mobilitätsethos" herausbilden kann, bzw. sich gemäß einer Dominanz des sozialen Aspektes ein "Ethos der sozialen Mobilität" ausprägt. In bezug auf die us-amerikanische Gesellschaft konstatieren Luckmann und Berger: "Aber das übergreifende Mobilitätsethos 'paßt' zu einer Vielzahl anderer kultureller und subkultureller Themen. Es kann so zu einer 'Religion' im

1181

Durkheimschen Sinne werden, das heißt, es kann als umfassende integrative Vorstellung gelten" (*Luckmann/Berger* 1980, S. 154f). Inwieweit diese umfassende integrative Vorstellung tatsächlich aber zur Grundlage eines ausdifferenzierten, sinnhaften Identitätsentwurfes wird und in welchem Sinn sie es überhaupt werden kann, muß hier offenbleiben. Immerhin läßt sich feststellen, daß das Ethos der sozialen Mobilität in Diskrepanz zu den tatsächlich gegebenen Mobilitätschancen in einer Gesellschaft geraten kann. Insofern es aber ein "Bedürfnis" der Moderne darstellt, kann es institutionalisiert werden, d.h. es muß eine Minimalerfüllung des Bedürfnisses sichergestellt werden, solange nicht jedermann seine volle Einlösung möglich ist. Die "Leitvorstellung" müßte dabei, gemäß der Logik der Institutionalisierung, einer Trivialisierung unterliegen, die schließlich die Überwindung sozialer Zwänge und Schranken durch Mobilität doch vordergründig verhindert und zur Reproduktion des "naturwüchsigen" Zwanges der Verhältnisse beiträgt.

8. Sozialwissenschaften und Bildungswissen

Als letzten Aspekt von Transformationsprozessen zwischen Sozialwissenschaften und gesellschaftlicher Praxis soll hier der sozialwissenschaftliche Beitrag zum Bildungswissen diskutiert werden. Es kann dabei nicht darum gehen, den Bildungsbegriff in seiner historischen Entwicklung nachzuzeichnen, noch pädagogische Bildungskonzeptionen zu diskutieren. Ausgegangen werden soll vielmehr von der Spannung zwischen Begriff und Erfahrung. Denn erst die Aufrechterhaltung dieser Spannung ermöglicht Differenzierungen, die *Adorno* mit Bildung gleichsetzt (vgl. *Adorno* 1962, S. 16). Es soll gefragt werden, wie die Feststellungen aus den bisherigen Ausführungen verstanden werden können, welche (idealen) Bedingungen für das Gelingen von Bildungsprozessen von daher benannt werden und schließlich, welchen Beitrag die Sozialwissenschaften zu Bildungsprozessen leisten können. Wenn festgestellt wurde, daß sich Selbstfindung des Menschen auf der Grundlage der Differenzierung und Gegenübersetzung von Selbst- und Gesellschaftsbild vollzieht und dies geschieht, indem die gesellschaftliche Wirklichkeit in ihrer ganzen Mannigfaltigkeit, ihren gegenläufigen und zusammenwirkenden Tendenzen ins erkennende Bewußtsein gehoben wird, so läßt sich nach den Bedingungen fragen, unter denen so begriffene Bildungsprozesse erfolgreich sein können. Sinnhafte Bilder von der Wirklichkeit, die in Bildungsprozessen geschaffen oder differenziert werden, leiten das Handeln zur Gestaltung der Welt an. Aber die gestaltende Wirkung

1182

des Handelns muß ständig an der "Wirklichkeit" überprüft werden. Das Individuum benötigt ein gewisses Regulativ für Sinnentwurf und Handlungsweise (vgl. *Dreitzel* 1962, S. 200). "Diese Wirkung entspricht dem, was in der Sprache der Kybernetik als feedback bezeichnet wird. Damit aber die Verhaltensregulierung durch 'rückgekoppelte' Informationen wirklich funktionieren kann, bedarf es der wechselseitigen Kommunikation" (ebd.). Soziales Handeln wird so reguliert durch das "feedback", durch andere Handelnde und ihre Mitteilungen, die verhaltensbestimmenden Images können sich so gegenseitig und fortlaufend (im Rahmen ihrer Grundstruktur) verändern und anpassen. Angelegt ist hier ebenfalls die Spannung zwischen Begriff und Erfahrung. Ist die Kommunikation gestört oder einseitig, können sich die Bilder von der Wirklichkeit isolieren oder es besteht die Gefahr, daß sie manipuliert werden, Scheinwelten hervorbringen und Fehlverhalten verursachen.

Bildung und Identität als Synthese von Elementen verschiedener Wissensformen und anderen Komponenten können nicht nur als Selbstzweck oder als "Persönlichkeitsbildung" als solche verstanden werden. Vielmehr läßt sich Bildung wissenssoziologisch auch im Hinblick auf ihre praktische, weil handlungsmäßige Verwirklichung konzipieren. Bildungswissen ließe sich so verstehen als das Wissen, das der Konstitution einer "zusammenhängenden Lebensorientierung", eines "Orientierungsfeldes", d.h. des Gefechts von Images, die den Horizont des Einzelnen bestimmen (*Dreitzel* 1962, 206), dient, und "die sowohl Bezug hat zu der Gesamtpersönlichkeit als zu der jeweils übersehbaren Ganzheit einer objektiven Lebenssituation" (*Mannheim* 1932, S. 46). Die "Realisierung" des eine Gesamtorientierung bietenden, integrativen Deutungsmusters im Handeln könnte sozialwissenschaftlich als eine "Lebensform" beschrieben werden. Bildung ließe sich so verstehen im Hinblick auf die "Idee autonomer Lebensformen", und es gälte zu begreifen, daß Wissenschaft der Organisierung des theoretischen und praktischen Wissens von den Lebensverhältnissen unter dieser Idee dient.

"Dabei steht auch die Wissenschaft selbst (gegen das Selbstverständnis der meisten Wissenschaftler) unter historischen Bedingungen ihrer Abweichung von der Idee einer vernünftigen Praxis. Und deswegen ist es, statt Trauer und Resignation, bleibende Aufgabe (a) die Wissenschaft über sich selbst, d.h. institutionell, aufzuklären und (b) Methoden und Ziele aufgeklärter Wissenschaft zu bestimmen" (Mittelstrass 1979, S. 25).

Der Beitrag der Sozialwissenschaften zum Bildungswissen kann unter einem inhaltlichen und einem formalen Aspekt betrachtet werden. Die Sozialwissenschaften stellen, inhaltlich gesehen, Wissen

1183

zur Verfügung, das geeignet ist, die Verbindung von Bildungswissen und Verwirklichung herzustellen. *Mannheim* sieht etwa in der Soziologie "die angemessene Lebensorientierung des Menschen der industriellen Gesellschaft" und betrachtet als ihren politischen Nutzen, daß sie zu der für eine Demokratie, die nicht von der "Vernunftsdemokratie" zur "Stimmungsdemokratie" werden soll, notwendigen "Massenaufklärung und -schulung" beitragen, den "verantwortlichen Staatsbürger" erziehen kann (vgl. *Mannheim* 1932, S. 37). Unabhängig von der politischen Bestimmung der Bildungsfunktion der Sozialwissenschaften ließe sich nach dem oben Gesagten diese als ein Beitrag zur Herausbildung "autonomer Lebensformen" in der modernen Gesellschaft beschreiben. Die Bildungsfunktion sozialwissenschaftlichen Wissens wird aber nur dann erfüllt, wenn die Widersprüchlichkeit der gesellschaftlichen Wirklichkeit und besonders ihre grundlegend "doppelte Konstitution", also das gesellschaftliche Leben als spannungstragendes ins Bewußtsein gebracht wird; wenn weiterhin – eingedenk der Tatsache, daß wissenschaftliches Wissen immer ein entpersonalisiertes, kontextunabhängiges Konstrukt darstellt – seine Transformation und Integration in die handlungsanleitenden Wissensbestände der Lernenden gelingt bzw. hierzu Anleitung ermöglicht, wenn also das Alltagswissen zum Ausgangspunkt genommen und dieses sozusagen von "innen" heraus differenziert und verändert wird. Dies zu beachten ist für Bildungsprozesse bei Kindern und Jugendlichen gerade deshalb wichtig, da die Images in der Regel noch nicht die feste normative Struktur besitzen wie bei Erwachsenen und so eher in der Konfrontation mit wissenschaftlichen Erklärungen von diesen überdeckt oder ersetzt werden können, was dann Traditions*brüche* anstelle der Verarbeitung des Vergangenen und die Erweiterung der Kluft zwischen den Generationen bedingen kann. Hier didaktische Überlegungen anzustellen, ist Aufgabe der Pädagogik, die soziologische Betrachtung von derartigen Prozessen kann lediglich darauf aufmerksam machen, was es in didaktischen Konzeptionen zu berücksichtigen gilt.

Hinsichtlich des formalen Aspekts trägt wissenschaftliches Wissen allgemein und damit verbunden die wissenschaftliche Methode dazu bei, analytisches und systematisches Denken zu üben. Gerade sozialwissenschaftliches Vorgehen kann nicht nur analytisch-zerlegendes, empirisch-quantitatives Denken fördern, das allzuleicht das Ganze in beziehungslose Teile zerfallen läßt, wenn nicht der synthetische Aspekt hinzutritt, sondern muß aufgrund des komplexen Charakters des sozialwissenschaftlichen Gegenstandes vielfältige und voneinander abhängige Wirkungen als Zusammenhänge begreifen und darstellen. Mannheim bezeichnet diese Schwierigkeit als "Verklammerungsproblematik":

1184

Das genuin Sozialwissenschaftliche liegt in der Betonung dieser "Interdependenz der Geschehnisreihen, in dem Suchen nach der mutmaßlich ursprünglichen Verklammerung der Ereignisse, in dem Eifer, nichts isolierend und abstraktiv zu sehen, sondern die Grundstrukturen jener Symbiose nachzuzeichnen, in der sich jene Elemente und Sphären der Wirklichkeit befinden, die die abstrakte Wissenschaft nur vorläufig von der Einheit des Geschehens und für sich betrachtet hatte. Das 'soziologischen Denken' besteht im wesentlichen eben in diesem 'Kohärent-sehen-können', in dieser Erfassung jeder scheinbar isolierten Gegebenheiten vom sozialen Lebenszusammenhang her" (Mannheim 1932, S. 25f).

Die sozialwissenschaftliche Erfassung von "Gesamtsituationen" und "Gesamtkonstellationen", die für eine "Epoche" "relativ stabil" anzusetzen sind, "ersetzt nicht die kausalerklärende Forschung. Ganz im Gegenteil, sie setzt sie geradezu voraus, gibt aber den dort erfaßten Tatsachen eine neue Bedeutung" (*Mannheim* 1980, S. 144).

Eine Einübung in eine so verstandene sozialwissenschaftliche Denkweise fördert also das Sehen von Zusammenhängen in den gesellschaftlichen Einzelheiten, fördert das "Gestaltsehen", das als Grundstruktur in der Wahrnehmung angelegt ist und das als Voraussetzung für eine Synthesenbildung angesehen werden kann. Wesentliches Merkmal einer Synthese ist es daher, daß sie nicht nur die Summe einzelner Teile darstellt, sondern durch einen übergreifenden, integrativen Zusammenhang neuen Sinn setzt und daher auch den Teilen eine neue, erweiterte Bedeutung zuweist. Und es sind eben diese "Konstellationen", "Bedingungsgefüge" oder "Wirkungszusammenhänge", die als "Totalitäten" angesprochen werden können, die eben darum nicht a priori spekulativ und metaphysisch sind, auch wenn sie über das Vorgegebene hinausgreifende, neue Weltdeutungen darstellen, sondern wissenschaftlich systematisch konstruiert werden können.

Wenn im Prinzip der Dauerreflexion jede Synthese nur eine vorübergehende darstellt, so mag das Einüben von Gestaltsehen um so wichtiger sein als Förderung der Fähigkeit, integrative Zusammenhänge immer wieder herzustellen, gewissermaßen als Verstärkung des "Selbstheilungspotentials" im alltagspraktischen Handeln und Wissen. Schließlich muß man sich darüber im klaren sein, daß das hier zur Idee von Bildung Angeführte eine "Leitvorstellung" darstellt, deren praktische Einlösung bekanntermaßen jenen Trivialisierungen unterliegt. Trotzdem aber können die Sozialwissenschaften nichts anderes tun, als diesen systematisch als ideales Prinzip zu konstruierenden "Appell nach oben" (*Schelsky* 1957, S. 168) aufrechtzuerhalten und Abweichungen und Fehlentwicklungen auf dem Hintergrund einer so begriffenen "Normalität" sichtbar zu machen. Darin mag denn ihre kritische Funktion bestehen.

1185

Literatur

Adorno, Th.W.: Theorie der Halbbildung. In: Horkheimer M./Adorno, Th.W: Sociologica II (Frankfurter Beiträge zur Soziologie 10). Frankfurt a.M. 1962, 168-192.

Alemann, v., H.: Organisatorische Faktoren im Wissentransfer. Eine explorative Untersuchung zur Situation in den Sozialwissenschaften. In: König, R./Stehr, N. (Hrsg.): Wissenschaftssoziologie. KZfSS, Sonderband 18, 1975, 254-286.

Archibald, K.A.: Drei Ansichten über die Rolle des Experten im politischen Entscheidungsprozeß: Systemanalyse, Inkrementalismus und klinischer Ansatz. In: Badura, B. (Hrsg.): Seminar: Angewandte Sozialforschung. Frankfurt a.M. 1976, 187-203.

Badura, B. (Hrsg.): Seminar: Angewandte Sozialforschung. Studien über Voraussetzungen und Bedingungen der Produktion, Diffusion und Verwertung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt a.M. 1976.

Beck, U.: Die Vertreibung aus dem Elfenbeinturm. Anwendung soziologischen Wissens als soziale Konfliktsteuerung. In: Soziale Welt, 31 (1980) 4, 415-441.

Beck, U.: Soziologie und Praxis. Erfahrungen, Konflikte, Perspektiven. Soziale Welt, Sonderband 1, 1982.

Beck, U.: Jenseits von Klasse und Stand? Soziale Ungleichheit, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer sozialer Formationen und Identitäten. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2, 1983, 35-74.

Beck, U./Bonß, W.: Soziologie und Modernisierung. Zur gesellschaftlichen Ortsbestimmung der Verwendungsforschung. Diskussionspapier zum 2. Kolloquium des DFG-Schwerpunktprogramms: "Verwendungszusammenhänge sozialwissenschaftlicher Ergebnisse", Münster. In: Soziale Welt, (1984) 4.

Beck, U./Bonß, W.: Was will und wozu dient Verwendungsforschung? In: Franz, H.W. (Hrsg.): 22. Deutscher Soziologentag, Sektions- und Ad-hoc-Gruppen. Opladen 1985.

Beck, U.: Die Risikogesellschaft. Frankfurt a.M. 1986.

Bellebaum, A.: Handlungswert der Soziologie. Vermittlungs- und Verwertungsprobleme. Meisenheim 1977.

1186

Ben-David, J.: Sociology and its uses. In: Schweiz. Z. Soziol./Rev. suisse sociol., 3 (1980), 335-351.

Berger, P.L./Pullberg, St.: Verdinglichung und soziologische Kritik des Bewußtseins. In: Soziale Welt, 16 (1965) 2.

Berger, P.L./Luckmann, Th.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a.M. 1970.

Böhme, G.: Alternativen der Wissenschaft. Frankfurt a.M. 1980.

Bonß, W./Hartmann, H.: Konstruierte Gesellschaft, rationale Deutung. In: Diess. (Hrsg.): Entzauberte Wissenschaft. Soziale Welt, Sonderband 3. Göttingen 1985.

Bourdieu, P.: Entwurf einer Theorie der Praxis (auf der ethnologischen Grundlage der kabylischen Geellschaft). Frankfurt a.M. 1979.

Braun, H.: Gesellschaftliches Wissen von der Gesellschaft. Stuttgart 1971.

Braun, H./Hahn, A.: Wissenschaft von der Gesellschaft. Entwicklung und Probleme. München 1973.

Brown, R.H.: Theories of rhetoric and the rhetorics of theory – toward a political phenomenology of sociological truth. In: Social Research, 50 (1983), 126-157.

Burrichter, C./Müller, H.-J./Pingel, U.G.: Zur Funktion wissenschaftlichen Wissens in Prozessen gesellschaftlicher Problemwahrnehmung und -definition. Institut für Gesellschaft und Wissenschaft an der Universität Erlangen-Nürnberg 1977.

Christoph, K.: Die Wissenschaft und ihre 'Adressaten'. In: Leviathan, (1982) 2.

Cornelissen, W. u.a.: Transferenz von wissenschaftlichem und lebensweltlichem Wissen. Duisburg 1973.

Cornelissen, W.: Zur Verbreitung und Umsetzung von sozialwissenschaftlichem Wissen in der Lebenswelt. In: Politische Bildung, 9 (1976) 2.

Daele, W. van den/Weingart, P.: The utilization of the social sciences in the Federal Republic of Germany: an analysis of factors of resistance and receptivity of science. Bielefeld: Univers. Wissenschaftsforschung 1983.

Dahrendorf, R.: Keine Revolutionswissenschaft. Die Soziologie kann keine Anweisung zum Handeln sein. In: Die Zeit, Nr. 33, 13.08.1982.

1187

Dahrendorf, R.: Homo Sociologicus. In: KZfSS, 10 (1958) 2, 178-208 und (1958) 3, 345-378.

Dewe, B.: Wissensstrukturen in Bildungsprozessen. Baden-Baden 1986.

Dewe, B./Ferchhoff, W.: Deutungsmuster. In: Handbuch Soziologie. Hrsg. v. H. Kerber, A. Schmieder. Reinbek 1984.

Döbert, R.: Systemtheorie und die Entwicklung religiöser Deutungssysteme – Zur Logik des sozialwissenschaftlichen Funktionalismus. Frankfurt a.M. 1973.

Dreitzel, H.P.: Social science and the problem of rationality: Notes on the sociology of technocrats. In: Politics and Society, Vol. 2 (1972), 165-182.

Dreitzel, H.P.: Selbstbild und Gesellschaftsbild. Wissenssoziologische Überlegungen zum Image-Begriff. In: Arch. Europ. Sociol. III, (1962), 181-728.

Dreitzel, H.P./Kamper, D.: Wozu noch Soziologie? Zur Situation eines überstrapazierten Fachs. In: Süddeutsche Zeitung, 24./25. Sept. 1983.

Elias, N.: Über den Rückzug der Soziologen auf die Gegenwart. In: KZfSS, 35 (1983) 1, 29-40.

Fiala, V. u.a.: Zur Frage der Ethik des Sozialwissenschaftlers. In: Holl, A./Saipt, O. (Hrsg.): Österreichisches Jahrbuch für Soziologie. Wien/Köln 1974, 137-179.

Fleck, L.: Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. Frankfurt a.M. 1980.

Franz, H.W. (Hrsg.): 22. Deutscher Soziologentag. Sektions- und Ad-hoc-Gruppen. Opladen 1985.

Gouldner, A.W.: The sociologist as partisan. Sociology and the welfare state. In: Ders.: For sociology. London 1973, Kap. 2.

Grühn, D. u.a. (Hrsg.): Wider das Krisengerede in den Sozialwissenschaften – oder : Wozu noch Soziologie? In: BDS – Schriftenreihe, Bd. 8. Bielefeld 1985.

Habermas, J.: Analytische Wissenschaftstheorie und Dialektik. Ein Nachtrag zur Kontroverse zwischen Popper und Adorno. In: Topitsch, E. (Hrsg.): Logik der Sozialwissenschaften. Köln, Berlin 1965.

Hack, L. u.a.: Leistung und Herrschaft. Frankfurt a.M. 1979.

1188

Hoffmann, R.W.: Die Verwissenschaftlichung der Produktion und das Wissen der Arbeiter. In: Böhme, G./v. Engelhardt, M.: Entfremdete Wissenschaft. Frankfurt a.M. 1979, 229-256.

Jaeggi, U./Berking, H.: Soziologen – Sinnstifter oder Trittbrettfahrer sozialer Bewegungen. In: psychologie heute, 26 (1983), 57-63.

Klages, H.: Der Beitrag der Sozialwissenschaften zur praktischen Politik. In: Wissenschaftszentrum Berlin (Hrsg.): Interaktion von Wissenschaft und Politik. Frankfurt a.M./New York 1977, 315-320.

Köckeis-Stangl, E. u.a.: Sozialwissenschaftler in gesellschaftsverändernden Rollen. In: Holl, A./Saipt, O. (Hrsg.): Österreichisches Jahrbuch für Soziologie. Wien/Köln 1975, 155-180.

Kommission der europäischen Gemeinschaft: Wissenschaft in der öffentlichen Meinung Europas. Brüssel 1974.

Kriesi, H.: Soziologische Methodologie und die Rebellion der Betroffenen – Überlegungen zur Lage der Soziologie. In: KZfSS,34 (1982) 4, 748-766.

Kuhn, Th.S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt a.M. 1973.

Lepsius, M.R.: Kritik als Beruf – Zur Soziologie der Intellektuellen. In: KZfSS, 16 (1964), 75-91.

Lepsius, M.R.: Gesellschaftsanalyse und Sinngebungszwang. In: Albrecht, G. u.a. (Hrsg.): Soziologie – Sprache, Bezug zur Praxis, Verhältnis zu anderen Wissenschaften. Festschrift für René König. Köln-Opladen 1973, 105-116.

Liessmann, K.: Prolegomena für eine hermeneutische Soziologie der Vernunft. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, (1983) 2, 188-203.

Luckmann, Th.: Vorüberlegungen zum Verhältnis von Alltagswissen und Wissenschaft. München 1977 (unveröfftl. Manusk.).

Luckmann, Th./Berger, P.L.: Soziale Mobilität und persönliche Identität. In: Luckmann, Th.: Lebenswelt und Gesellschaft. Paderborn 1980.

Luckmann, Th.: Einige Überlegungen zu Alltagswissen und Wissenschaft. In: Pädagogische Rundschau, 35 (1981), 91-109.

Lübbe, H.: Feindschaft gegenüber Wissenschaft und Technik. In: FAZ vom 12.6.1982.

1159

Lüschen, G.: Anmerkungen zur Entwicklung und zum Praxisbezug der deutschen Soziologie. In: Ders. (Hrsg.): Deutsche Soziologie seit 1945. In: KZfSS, Sonderheft 21, 1979, 20ff.

Luhmann, N.: Soziologische Aufklärung. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme. Opladen 1972.

Mannheim, K.: Ideologische und soziologische Interpretation der geistigen Gebilde. In: Jahrbuch für Soziologie, 2 (1926), 424-440.

Mannheim, K.: Die Strukturanalyse der Erkenntnistheorie. Berlin 1922. In: Mannheim, K.: Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk. Eingel. u. hrsg. v. Wolff, K.H.. Neuwied/Berlin 1970, 166-245.

Mannheim, K.: Strukturen des Denkens. Hrsg. v. Kettler, D./Meja, V./Stehr, N. Frankfurt a.M. 1980.

Markovits, A.S./Deutsch, K.W.: Fear of science – trust in science. Cambridge 1981.

Matthes, J.: Die Soziologen und ihre Zukunft. In: Eröffnungsvortrag zum 21. Dt. Soziologentag in Bamberg 1982, abgedr. in: Ders. (Hrsg.): Krise der Arbeitsgesellschaft. Frankfurt a.M. 1983.

Meyer-Abich, K.M.: Versagt die Wissenschaft vor dem Grundrecht der Freiheit? Gründe der Vertrauenskrise zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie, (1980) 1.

Mittelstrass, J.: Wissenschaft als Lebensform. Frankfurt a.M. 1979.

Nowotny, H.: Zur gesellschaftlichen Irrelevanz der Sozialwissenschaften. In: König, R./Stehr, N. (Hrsg.): Wissenschaftssoziologie. In: KZfSS, Sonderheft 18, 1975, 445-456.

Nowotny, H.: Über den Umgang mit Unsicherheit – Überlegungen zur Zukunft der Sozialwissenschaften. Vortrag am Wissenschaftszentrum Berlin, Oktober 1983.

Nunner-Wikler, G. u.a.: Soziologie: Wissenschaft ohne Beruf (b:e-Gespräch). In: betrifft: erziehung, (1981) 4, 78-85.

O'Neill, J.: Vom Wechselbezug zwischen alltäglicher und wissenschaftlicher Erklärung. Ein Essay über das Vertrauen. In: Waldenfels, B./Brockman, J.M./Pazanin, S. (Hrsg.): Phänomenologie und Marxismus. Bd. 3: Sozialphilosophie. Frankfurt a.M. 1978, 46-65.

1190

Offe, C.: Praxisbezüge der Sozialwissenschaften als Krisenwissenschaft. In: Hubig, C./v. Rahden, W. (Hrsg.): Konsequenzen kritischer Wissenschaftstheorie. Berlin/New York 1977.

Offe, C.: Vom politischen Nutzen der Gesellschaftswissenschaften oder : Sozialwissenschaft zwischen Auftragsforschung und sozialer Bewegung. In: Beck, U. (Hrsg.): Soziologie und Praxis. Soziale Welt, Sonderband 1, 1982, 107-113.

Pieper, R.: Wissensformen und Rechtfertigungsstrategien. In: Soziale Welt, (1979) 1, 50-69.

Pleßner, H.: Soziale Rolle und menschliche Natur. In: Ders.: Gesammelte Aufsätze, Bd. 1. Stuttgart 1966.

Riegel, K.-G.: Öffentliche Legitimation der Wissenschaft. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1974.

Russ-Mohl, St.: Entzauberung der Wissenschaften – Forschung zwischen gesellschaftlichen Erwartungen und Eigendynamik. In: Universitas, 38 (1983), 907-916.

Scheler, M.: Die Wissensformen und die Gesellschaft. Leipzig 1926, Bern 1980.

Schelsky, H.: Ist die Dauerreflexion institutionalisierbar? Zum Thema einer modernen Religionssoziologie. In: Zeitschrift für evang. Ethik, 1 (1957), 153-174.

Schelsky, H.: Auf der Suche nach der Wirklichkeit. Düsseldorf/Köln 1965.

Scheuch, E.K.: Sozialer Wandel und Sozialforschung. Über die Beziehung zwischen Gesellschaft und empirischer Sozialforschung. In: KZfSS, 17 (1965) 1ff.

Schütz, A.: Gesammelte Aufsätze, Bd. 1. Den Haag 1971.

Schütz, A.: Der gut informierte Bürger. Ein Versuch über die soziale Verteilung des Wissens. In: Ders.: Gesammelte Aufsätze, Bd. 2, Studien zur soziologischen Theorie. Den Haag 1972, 85-101.

Schütz, A./Luckmann, Th.: Strukturen der Lebenswelt. Bd. 1. Darmstadt/Neuwied 1975, Bd.2, Frankfurt a.M. 1984.

Sprondel, M.: "Experte" und "Laie": Zur Entwicklung von Typenbegriffen in der Wissenssoziologie. In: Sprondel, M./Grathoff, R. (Hrsg.): Alfred Schütz und die Idee des Alltags in den Sozialwissenschaften. Stuttgart 1979.

1191

Stichweh, R.: Rationalität bei Parsons. In: Zeitschr. f. Soziologie, 9 (1980) 1, 54-78.

Waldenfels, B.: In den Netzen der Lebenswelt. Frankfurt a.M. 1985.

Weber, K.: Produktion, Kontrolle, Verteilung und Verwendung soziologischen Wissens. In: Schweiz. Zeitschrift f. Soziologie, 6 (1980) 2, 249-308.

Weingart, P.: Das Verhältnis von Wissenschaft und Technik im Wandel ihrer Institutionen. In: König, R./Stehr, N. (Hrsg.): Wissenschaftssoziologie. KZfSS, Sonderheft 18, 1975.

Weingart, P.: Wissensproduktion und soziale Struktur. Frankfurt a.M. 1976.

Weingart, P.: Verwissenschaftlichung der Gesellschaft – Politisierung der Wissenschaft. In: Zeitschrift f. Soziologie, 12 (1983) 3, 225-241.

Wissenschaftszentrum Berlin (Hrsg.): Interaktion von Wissenschaft und Politik. Frankfurt a.M./New York 1977.

1192

Willi Maslankowski

Das duale System oder welches sonst?

Zusammenfassung:

Immer mehr ausländische Fach- und Führungskräfte der beruflichen Bildung kommen in die Bundesrepublik Deutschland mit der Bitte um Beratung beim Auf- und Ausbau ihrer Berufsbildungssysteme. Sie stellen die Frage nach der Zweckmäßigkeit des dualen Systems der Bundesrepublik oder alternativer Systeme zur Anwendung in ihren Ländern. Es wird deshalb folgenden Fragen nachgegangen: Warum soll das duale System der Bundesrepublik Deutschland übertragen werden? Was könnte einer Übertragung im Wege stehen? Was soll im einzelnen übertragen werden? Wie kann man übertragen? Welche Alternativen gibt es zum dualen System? Es wird das Fazit gezogen, daß es kein Berufsbildungssystem gibt, das in der Lage wäre, alle Probleme aller Staaten gleichermaßen zu lösen. Dafür variieren die Erfordernisse, Voraussetzungen und Möglichkeiten von Land zu Land zu sehr.

Summary:

More and more foreign experts and managers of vocational education come to the Federal Republic of Germany asking for advice in the establishment and extension of their own vocational education systems. They wish to find out how expedient the German dual system would be in comparison to alternative systems if applied in their own countries. Therefore the following questions are under consideration: Why is the dual system of the Federal Republic of Germany to be transferred? What could prevent such a transfer? How can such a transfer be effected? What alternatives are there to the dual system? The conclusion is that there is no vocational education system able to solve the problems existing in all countries with equal competence because the requirements, prerequisites and possibilities vary too much from one country to another.

1. Vorbemerkung

Unter dieser Überschrift ist 1966 ein Aufsatz veröffentlicht worden, in dem vorgeschlagen wurde, das Berufsbildungssystem der Bundesrepublik Deutschland, das hauptsächlich in Betrieb und Berufsschule durchgeführt wird, nicht "Duales System", sondern besser "Duo-System" zu nennen (*Wissing* 1966). Die Benennung ist heute kein Streitpunkt mehr. Innerhalb und außerhalb der Bundesrepublik hat sich der Begriff "Duales System" durchgesetzt. Allerdings ist vielen ausländischen Fachleuten der beruflichen Bildung, die die Bundesrepublik Deutschland besuchen, offenbar nicht immer bekannt, daß Berufsausbildungssysteme entsprechend den Prinzipien des dualen Systems der Bundesrepublik Deutschland seit langem auch in anderen Staaten mehr oder weniger vorherrschend sind. Das ist beispielsweise in Dänemark, der DDR, in Österreich, in der Schweiz, und, seit 1977, in der Türkei auf der Grundlage gesetzlicher Regelungen der Fall. Es wäre interessant, ausführliche Vergleiche dualer Systeme kennenzulernen. An ersten Versuchen dazu fehlt es nicht (*Kinscher* 1973, Universität Karlsruhe: in Vorbereitung).

Die 1966 aufgeworfene Frage, mit der auch dieser Beitrag überschrieben ist, hat sich im damaligen, allein auf die Bundesrepublik Deutschland bezogenen, Sinne zwar inzwischen erledigt, sie läßt sich aber in einem neuen Sinne stellen.

Immer mehr ausländische Fach- und Führungskräfte der beruflichen Bildung kommen in die Bundesrepublik Deutschland mit der Bitte um Beratung beim Auf- und Ausbau ihrer Berufsbildungssysteme. Sie stellen die Frage nach der Zweckmäßigkeit des dualen Systems oder alternativer Systeme zur Anwendung in ihren Ländern. Das duale System der Berufsausbildung der Bundesrepublik übt aus vielen Gründen eine besondere Anziehungskraft auf andere Staaten aus. Zumindest möchte man Teile des dualen Systems, auf die eigenen Verhältnisse zugeschnitten, übernehmen. Vor allem der betriebliche Teil, für den der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft mit dem Berufsbildungsgesetz und dem Berufsbildungsförderungsgesetz zuständig ist, steht im Mittelpunkt des ausländischen Interesses. Berufsausbildung in Schulen, für die in der Bundesrepublik die Länder zuständig sind, interessiert nur am Rande, weil dieser Ausbildungsweg in vielen Ländern vorherrschend und bekannt ist, aber nicht die Erwartungen erfüllt.

Nachfolgend soll deshalb folgenden Fragen nachgegangen werden:

- Warum soll das duale System der Bundesrepublik Deutschland übertragen werden?

1194

- Was könnte einer Übertragung im Wege stehen?
- Was soll im einzelnen übertragen werden?
- Wie kann man übertragen?
- Welche Alternativen gibt es zum dualen System?

2. Übertragungsgründe

Von ausländischer Seite werden zusammengefaßt folgende Merkmale des dualen Systems der Bundesrepublik genannt, die eine Übernahme so begehrenswert machen:

- Die im Vergleich zu anderen Staaten relativ geringe Zahl jugendlicher Arbeitsloser,
- die kleinen Anteile Jugendlicher, die, ohne eine Ausbildung absolviert zu haben, in die Berufs- und Arbeitswelt überwechseln,
- die hohen Zahlen der in Ausbildung stehenden Personen,
- der große Praxisanteil in den Ausbildungsgängen selbst,
- das beispielhafte Engagement der Wirtschaft in der Berufsausbildung,
- der schnelle Eingang moderner Technologie in die betriebliche Ausbildung,
- der überwiegend problemfreie Übergang von Ausbildung in Beschäftigung,
- die Schutzfunktion einer qualitativ hochwertigen Ausbildung vor Arbeitslosigkeit,
- die staatliche Garantie einer einheitlichen Mindestqualifikation der Beschäftigten für die Betriebe,
- die Finanzierung des weitaus größten Teils des dualen Systems (Betriebe) auf freiwilliger Basis aus privaten Mitteln.

Der erste der genannten Gründe basiert auf einem Untersuchungsergebnis der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) aus dem Jahre 1980, das maßgeblich dazu geführt hat, daß dem dualen System der Bundesrepublik soviel Aufmerksamkeit geschenkt wird. "Diese Strategie der Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit, die vor allem auf der Berufsbildung und Ausbildung beruht, erscheint uns überaus vernünftig. Sie ist eher auf Vorbeugung als auf Abhilfe ausgerichtet. Diese Strategie erfaßt etwa zwei Drittel eines Jahrgangs und nicht lediglich die Arbeitslosen. Die Jugendlichen haben die Möglichkeit, ihre Zeit sinnvoll zu nutzen und sich auf den Eintritt ins Erwerbsleben vorzubereiten. Wir erkennen an, daß diese Strategie in der Bundesrepublik die Verantwortung und die konzer-

1195

tierten Bemühungen aller Regierungsebenen sowie der Arbeitgeber und Gewerkschaften mobilisiert hat" (*OECD* 1980, S. 104).

Den von fremden Staaten genannten Gründen für eine Übernahme des dualen Systems der Bundesrepublik lassen sich Gründe aus hiesiger Sicht hinzufügen. "Die auslandsorientierte deutsche Wirtschaft hat seit langem erkannt, daß ihr Technologietransfer in Entwicklungsländer durch berufsbezogene Bildungsangebote gesichert werden kann" wobei die "Erfahrung der Unternehmen zeigt, daß diese an der Produktionspraxis orientierte Ausbildung erfolgreicher sein kann als die Ausbildung an der Gewerbeschule, die diesen Anwendungsbezug nicht vermitteln kann" (*Herrmann, Zedler* 1984, S. 31ff.).

Die Aufzählung von Gründen für eine Übertragung des dualen Systems der Bundesrepublik ließe sich sicher verlängern. Sie ist im übrigen bereits Gegenstand einer Veröffentlichung gewesen und dort zu folgenden Themen zusammengefaßt worden: Beitrag zur Lösung des Massenproblems, knappe Ressourcen, Praxisbezug, Vermittlung und Beschäftigung der Absolventen, der Benachteiligung ländlicher Regionen, Motivationsprobleme (*Arnold* 1985, S. 347-348).

3. Übertragungsvoraussetzungen

Aus deutscher Sicht ist darauf hinzuweisen, daß die vom Ausland so sehr geschätzten Erfolge des dualen Systems allerdings auf Voraussetzungen beruhen, die in anderen Ländern nicht oder in sehr viel geringerem Maße gegeben sind:

- Das duale System der Bundesrepublik ist im Grunde Jahrhunderte alt. Seine Wurzeln reichen bis zu den mittelalterlichen Zünften des Handwerks. Das Beispiel der Lehre "Meister – Geselle – Lehrling" wurde mit Beginn der Industrialisierung auch von der Industrie übernommen und gilt bis heute. Die begleitende Berufsschule kam relativ spät hinzu. Vieles, was heute geschieht, ist nur aus dieser langen Tradition heraus zu verstehen. Das gilt vor allem für die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe." In allen Ländern, in denen bei der Ordnung des Lehrlingswesens nicht an bestehende Traditionen angeknüpft werden kann, sträuben sich viele Unternehmen dagegen, Lehrlinge einzustellen und auszubilden. Deshalb kommt es in solchen Fällen darauf an, eine Ordnung des Lehrlingswesens zu entwickeln, bei der die Wirtschaft von vornherein nicht nur beratend, sondern führend und voll verantwortlich an der Organisation der Lehrlingsausbildung beteiligt ist und sich die Tätigkeit des Staates auf Lenkung und Beratung beschränkt" (*Wissing* 1963, S. 70).

1196

- Die Jugendlichen der Bundesrepublik Deutschland verfügen beim Einstieg in das duale System über einen relativ hohen Grad von allgemeiner Bildung, mit steigender Tendenz. Bei der Hauptschule sind es in einigen Bundesländern schon 10 Jahre vorausgegangener allgemeiner Bildung. Realschulabsolventen und Abiturienten kommen in steigendem Maße hinzu. Auf dieser Grundlage läßt sich Berufsausbildung leicht aufbauen.
- Jede betriebliche Ausbildung steht und fällt mit der Existenz qualifizierter Ausbilder. Ihnen kommt eine Schlüsselrolle für die Ausbildung zu. Die Bundesrepublik verfügt über mehr als 800.000 Ausbilder. Entweder haben diese die Meisterprüfung oder sie haben den Nachweis nach einer Ausbildereignungsverordnung erbracht. Wenn dieses Potential fehlt, fehlt die wichtigste Voraussetzung. "In den Entwicklungsländern ist es jedoch den Betrieben im Anfang nur selten möglich, eine einwandfreie und vollwertige Facharbeiterausbildung völlig selbständig zu organisieren. Es fehlen ihnen die hierfür unerläßlichen handarbeitenden Führungskräfte, wie Meister und Vorarbeiter mit ausreichender Betriebserfahrung" (*Wissing* 1963, S. 43).
- Berufsbildung steht in der Bundesrepublik Deutschland in hohem Ansehen, wenngleich ihre Gleichstellung mit allgemeiner Bildung auch hier noch nicht erreicht ist. Das schlägt sich auch nieder bei den Löhnen und Gehältern, die seit vielen Jahren angemessener aneinander angeglichen wurden. Akademische Berufsabschlüsse liegen zwar in der Bezahlung immer noch über der Bezahlung von Facharbeitern und Fachangestellten, aber in der Regel lösen sie keinen "white-collar-trend" aus, wie das in den Entwicklungsländern der Fall ist.
- Die Berufsausbildung der Bundesrepublik ist durchzogen von einem dichten Netz an Mitbestimmung und Mitverantwortung beider Sozialparteien. Sowohl Arbeitgeber als auch Arbeitnehmer sind in allen wichtigen Gremien vertreten, in denen über Berufsbildung beraten und oft auch entschieden wird. Das reicht von der Ebene des Bundes über die Ebene der Länder und zuständige Stellen (Kammern) bis hin zu den einzelnen Betrieben. Viele Fachleute der Berufsbildung des In- und Auslandes sehen hierin den Hauptgrund für das gute Funktionieren der hiesigen Berufsausbildung.

4. Übertragungselemente

Die wichtigste Voraussetzung für die Übertragung dürfte die traditionelle Bereitschaft der Betriebe zur Ausbildung sein. Staaten, in denen

1197

diese Voraussetzung erfüllt ist, wie z.B. in der Volksrepublik China und der Republik Türkei, werden es leichter als andere haben, ein weitgehend vollständiges duales System beruflicher Bildung einzuführen. Solche Staaten wären gut beraten, möglichst alle wichtigen Elemente eines dualen Systems zu übernehmen. Wenn dabei das duale System der Bundesrepublik Deutschland als Modell dienen soll, dann wäre mit ihr eine enge Kooperation auf folgenden Sachgebieten anzustreben:

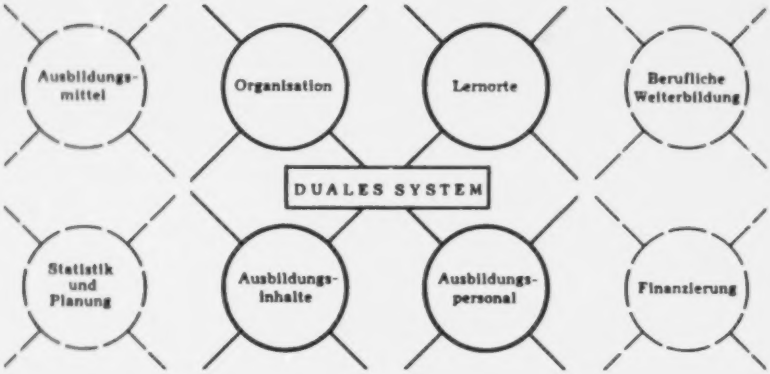
a) Organisatorische Fragen der Berufsbildung
- Zusammenarbeit von Staat und Wirtschaft
- Aufgaben der regional zuständigen Stellen (Kammern)
- Aufgaben der Berufsschulverwaltung
- Überregionale Zusammenarbeit und Abstimmung

b) Aufgaben der Lernorte in der Berufsbildung
- Bedeutung der Klein-, Mittel- und Großbetriebe und die Funktion überbetrieblicher Ausbildungsstätten
- Aufgaben der beruflichen Schulen, insbesondere der begleitenden Berufsschulen
- Aufgaben der Betriebe (Schwerpunkt: Ausbildungsvertrag)
- Zusammenarbeit und Abstimmung zwischen den Lernorten

c) Erarbeitung, Abstimmung und Regelung der Ausbildungsinhalte
- Ausbildungsordnung, Ausbildungsrahmenplan, Ausbildungsplan
- Rahmenlehrpläne, Lehrpläne für berufliche Schulen
- Prüfungsanforderungen, Prüfungsaufgaben
- Abstimmung der Inhalte zwischen den Lernorten

d) Personal in der Berufsbildung
- Stellung und Qualifizierung der betrieblichen Ausbilder
- Aus- und Weiterbildung der Lehrer an beruflichen Schulen
- Bildungsberater und Berufsberater
- Ausbildungsberater für die Betriebe.

Diese Sachgebiete, die von Beginn an Gegenstand einer Zusammenarbeit sein könnten, gelten nicht als abgeschlossener Katalog. Im Verlaufe der Zusammenarbeit könnten weitere Sachgebiete vereinbart werden (z.B. berufliche Weiterbildung, Statistik und Planung, Finanzierung, Berufsbildungsforschung, Ausbildungsmittel, moderne Technologien in der beruflichen Bildung, Mädchen- und Frauenausbildung).



Die vier Hauptelemente (a-d) sind im Prinzip auch schon an anderer Stelle als "Strukturmerkmale" des dualen Systems hervorgehoben worden, die "aufgrund logischer und systematischer Überlegungen zweckmäßig erscheinen und deshalb auch den Entwicklungsländern bei ihren Bemühungen um den Aufbau leistungsfähiger Berufsbildungssysteme empfohlen werden können" (*Arnold* 1985, S. 357).

Es ist naheliegend, daß auch lediglich einzelne Elemente für eine Übertragung in Frage kommen können, wie z.B. der Lehrvertrag, ohne daß damit die Strukturen eines dualen Systems übernommen würden. Schon dadurch ließe sich oft ein Fortschritt erreichen.

5. Übertragungsmethoden

Für die Frage, *wie* sich das duale System der Bundesrepublik auf andere Staaten übertragen läßt, ist es zunächst wichtig zu wissen, wer in der Bundesrepublik Deutschland und im Partnerstaat für das duale System hauptsächlich zuständig ist. In der Bundesrepublik ist das mit dem Berufsbildungsgesetz von 1969 der Bundesminister für Bildung

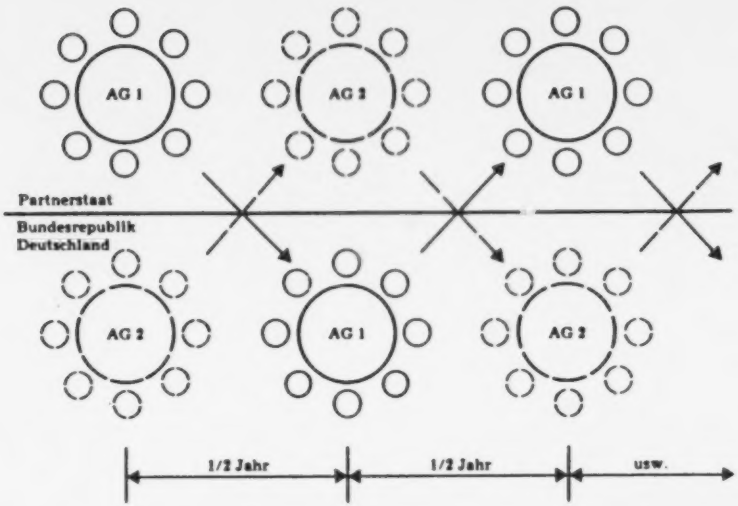
1199

und Wissenschaft, dem die für die Berufsschulen zuständigen Länder zur Seite stehen. Die Länder haben mit der Kultusministerkonferenz (KMK) eine gemeinsame Adresse. In anderen Staaten ist eine klare Zuständigkeit häufig nicht erkennbar. Das erschwert die Kooperationsbemühungen nicht unerheblich. Grundsatz sollte sein, "daß die institutionelle Einbindung der Projekte auf ausreichend hoher Ebene des Regierungs- und Verwaltungsapparates erfolgt, um die Wirkungsmöglichkeiten des Beratereinsatzes nicht von vornherein einzuschränken. Die Möglichkeit der direkten Interaktion mit politisch einflußreichen und durchsetzungsstarken Institutionen oder einzelnen Mandatsträgern ist anzustreben" (*BMZ* 1984, S. 118). Für die Zusammenarbeit könnten gemischte deutsch-partnerstaatliche Arbeitsgruppen gebildet werden, die abwechselnd im Partnerstaat und in der Bundesrepublik Deutschland unter Beteiligung von Dolmetschern zusammentreten. Ziel jeder Arbeitsgruppe wäre die Ausarbeitung von Vorschlägen für die im Partnerstaat verantwortlichen Stellen zur Durchführung des dortigen dualen Systems. Dazu zählen auch konkret ausgearbeitete Regelungen, wie beispielsweise Ausbildungsordnungen, als Hilfen für die Umsetzung.

Die Gruppen würden nach Sachgebieten aus Berufsbildungsfachleuten beider Staaten zusammengesetzt, die möglichst nicht wechseln sollten. Eine Möglichkeit der Gruppenbildung bestünde in der Einrichtung von vier Gruppen gemäß den vier Sachgebieten der Buchstaben a-d (vgl. Abschnitt 4). Von deutscher Seite sollte in jeder Gruppe in der Regel ein Vertreter des Bundes, der Länder (KMK), der Arbeitgeber, der Arbeitnehmer und des Bundesinstituts für Berufsbildung vertreten sein. Die partnerstaatlichen Vertreter wären entsprechend zu benennen. Jede Arbeitsgruppe bestünde aus höchstens zehn Mitgliedern. In der Regel kämen die Arbeitsgruppen zweimal jährlich für die Dauer von jeweils einer Woche zusammen, und zwar abwechselnd im Partnerstaat und in der Bundesrepublik Deutschland. Häufigere und längere Treffen könnten erforderlichenfalls vereinbart werden. Die Treffen sollten regional gestreut stattfinden.

Die Tätigkeit der Arbeitsgruppen sollte durch eine Lenkungsgruppe koordiniert werden, die die Vorschläge der Arbeitsgruppen zu billigen hätte. In der Lenkungsgruppe wären führende Personen der Stellen des Partnerstaates vertreten, die die Mitglieder der Arbeitsgruppen entsandt haben. Ferner sollte je ein partnerstaatlicher Vertreter jeder Arbeitsgruppe an den Sitzungen teilnehmen. Deutsche Fachleute sollten zu den Sitzungen der Lenkungsgruppe hinzugezogen werden können. Es sollte sich dann um solche deutsche Berufsbildungsfachleute handeln, die möglichst viele Sachgebiete der Berufsbildung abdecken und wenn möglich internationale Erfahrungen haben. Sie sollten

1200



ferner in der Lage sein, berufsbildungspolitische Neuerungen und Änderungen auf ihre Durchsetzbarkeit hin zu beurteilen. Häufigkeit und Dauer der Treffen der Lenkungsgruppe sollten flexibel sein; sie fänden in der Regel im Partnerstaat statt. Die von der Lenkungsgruppe gebilligten Vorschläge der Arbeitsgruppen würden der partnerstaatlichen Regierung und den Spitzenorganisationen der partnerstaatlichen Wirtschaft (einschließlich der Gewerkschaften) von der Lenkungsgruppe mit der Empfehlung zur Umsetzung zugeleitet.

Die Tätigkeit der gemischten deutsch-partnerstaatlichen Arbeitsgruppen sollte enden, wenn sie das einvernehmlich festlegen, oder auf Beschluß der Lenkungsgruppe. Die Lenkungsgruppe müßte der Beendigung, im Einvernehmen mit der auf deutscher Seite verantwortlichen Stelle, zustimmen. Das würde entsprechend für die Einsetzung neuer Arbeitsgruppen gelten.

Damit die Ergebnisse der deutsch-partnerstaatlichen Zusammenarbeit auf Dauer fruchtbar werden, ohne daß ständig gemischte Arbeitsgruppen zusammenkommen, sollte die partnerstaatliche Seite möglichst bald damit beginnen, ein nationales Berufsbildungsinstitut zu errichten. Dieses Institut sollte die inhaltlichen und strukturellen Fragen der beruflichen Bildung auf Dauer klären und Ordnungen vorbereiten, die der partnerstaatlichen Seite nach Abschluß der Zusammenarbeit eine angemessene Weiterentwicklung gewähren. Die Bundesrepublik Deutschland sollte die Errichtung dieses zentralen Insti-

1291

tuts im Partnerland soweit wie möglich fördern. Das Institut könnte sich insgesamt an den Funktionen des deutschen Bundesinstituts für Berufsbildung orientieren und dessen Erfahrungen einbeziehen.

Wenn die Arbeitsgruppen feststellen, daß zu bestimmten Sachfragen ein längerer Aufenthalt partnerstaatlicher Fachleute in der Bundesrepublik Deutschland oder deutscher Fachleute im Partnerland notwendig würde, sollte die deutsche Seite den Einsatz dieser Fachkräfte ermöglichen.

Die deutsche Seite sollte auf Vorschlag der Arbeitsgruppen möglichst langfristige Patenschaften zwischen deutschen und partnerstaatlichen Einrichtungen der beruflichen Bildung fördern. Das gilt vor allem für Handwerkskammern, Industrie- und Handelskammern, überbetriebliche Ausbildungsstätten, Berufsschulen, Hochschulinstitute mit Berufsschullehrerstudiengängen, Seminare der methodisch-praktischen Berufsschullehrerausbildung, Einrichtungen der Weiterbildung für Berufsschullehrer, Einrichtungen der Aus- und Weiterbildung betrieblicher Ausbilder sowie für Hersteller von Lehr- und Lernmitteln.

Für die Einrichtung der Arbeitsgruppen wäre es wichtig, aus beiden Staaten kompetente Personen zu benennen, die soweit wie möglich bis zum Abschluß der Maßnahmen nicht wechseln sollten. Von partnerstaatlicher Seite wäre sicherzustellen, daß die Teilnehmer an den Arbeitsgruppen (und der Lenkungsgruppe) ebenfalls über ein Höchstmaß an Sachverstand zu den zu erörternden Fragen verfügen.

Art und Umfang des Experteneinsatzes bestimmen sich aus der Anzahl der Arbeitsgruppen. Es würde sich ausschließlich um Kurzzeitexperten handeln, die über ein Höchstmaß an fachlicher Kompetenz ihres jeweiligen Gruppenthemas verfügen müßten.

Zu den einzelnen Fragen sollte sich jeder deutsche Experte in einem Kurzvortrag gegenüber der partnerstaatlichen Seite während der Sitzung der Arbeitsgruppe äußern, wie das umgekehrt der partnerstaatliche Experte gegenüber der deutschen Seite tun sollte (Dolmetschereinsatz!). Anschließend würde in gemeinsamer Diskussion versucht, die partnerstaatliche Regelung zu der jeweiligen Sachfrage im Hinblick darauf zu verändern (oder ausdrücklich zu bestätigen!), daß das oberste Ziel der Zusammenarbeit erreicht würde, d.h. daß auf der Grundlage bestehender oder neu zu schaffender rechtlicher Grundlagen wenn möglich landesweit möglichst viele Lehrlinge eine qualitativ anspruchsvolle Ausbildung erhalten könnten. Zum Schluß jeder Arbeitsgruppensitzung wäre ein gemeinsamer schriftlicher Vorschlag auszuarbeiten, der der Lenkungsgruppe zur Billigung und Weiterleitung zuzustellen wäre. Die Vorschläge könnten auch praktische Hilfen für eine direkte Umsetzung sein (z.B. Entwürfe von Ausbildungsordnungen).

1202

Wenn für das Verständnis der zu erörternden Fragen Besichtigungen sinnvoll wären, so sollten diese sowohl im Partnerland als auch in der Bundesrepublik in das jeweilige Programm einer Arbeitsgruppe von vornherein aufgenommen werden.

Es ist bereits gesagt worden, daß Fachkräften des Partnerlandes ein längerer Aufenthalt in der Bundesrepublik Deutschland (und deutschen Fachkräften im Partnerland) ermöglicht werden sollte. Den Fachkräften des Partnerlandes sollte damit, entsprechend den Vorschlägen der Arbeitsgruppen, die Möglichkeit geboten werden, sich in der Bundesrepublik Deutschland begleitend zu bestimmten Fachfragen aus- und weiterzubilden. Diese Möglichkeit einer Aus- und Weiterbildung in der Bundesrepublik sollte nicht auf die partnerstaatlichen Mitglieder der Arbeitsgruppe beschränkt werden. Wenn es sich bei allen Maßnahmen um Personen handelt, die zuvor längere Zeit in der Bundesrepublik Deutschland waren, dann wäre dieses auch aus sprachlichen Gründen von großem Vorteil.

In der Vergangenheit ist von deutscher staatlicher Seite versucht worden, durch den Einsatz von Langzeitexperten andere Staaten beim Auf- und Ausbau ihrer Berufsbildungssysteme zu beraten (Regierungsberatung). Dieser Weg dürfte allenfalls dann zum Erfolg führen, wenn es nur noch darum geht, bestimmte Einzelfragen zu klären, für die der Langzeitberater kompetent ist. In der Regel sind jedoch so viele Problemfelder gleichzeitig in die Kooperation einzubeziehen, daß dafür geeignete Langzeitberater nicht zur Verfügung stehen. Soweit es Personen mit der dafür erforderlichen hohen und breiten Qualifikation in der Bundesrepublik Deutschland überhaupt gibt, stehen sie in der Regel lediglich für kurze Einsätze zur Verfügung. Außerdem kann ein Langzeitberater auch dann nicht zu dem gewünschten Erfolg kommen, wenn ihn mehrere Kurzzeitberater zusätzlich unterstützen. Die unerläßliche Breitenwirkung im Partnerland kann dadurch nicht ausgelöst werden.

6. Alternativen zum dualen System

In Gesprächen mit ausländischen Fachleuten der beruflichen Bildung, insbesondere aus den Entwicklungsländern, spielt immer häufiger die Frage eine Rolle, welches Berufsbildungssystem denn das für ihre Länder geeignetste System sei. Aus deutscher Sicht sollte man sich hüten, voreilig allein das hiesige duale System zu favorisieren, wie es schon geschehen ist. "Das duale System mit dem Schwerpunkt auf der betrieblichen Ausbildung ist bei uns aus dieser Diskussion als Sieger hervorgegangen. In seinen Grundprinzipien ist es auch in den Entwicklungsländern sinnvoll" (*Köhler* 1986).

1203

Nur wenige Entwicklungsländer haben bereits eine Stufe erreicht, die ihnen ein duales System im deutschen Sinne überhaupt erst ermöglicht. "Erst nachdem im Laufe der Zeit ein Teil der Ausbildung in die Betriebe verlagert wurde und später des weiteren mit dem Aufbau eines Berufsprüfungswesens begonnen wurde, kann auf einer vierten Stufe der Entwicklung die Wirtschaft auf breiter Basis verantwortlich an der Ordnung der Berufsausbildung für handarbeitende Berufe beteiligt werden. Es scheint, daß es nur auf diese Weise möglich ist, den gewerblichen Nachwuchs so auszubilden, daß er nach Qualität und Quantität den sich fortlaufend wandelnden Bedürfnissen der Gesamtwirtschaft eines industrialisierten Landes entspricht" (*Wissing* 1967, S. 365).

Hilfreich für die Diskussion wäre eine Gegenüberstellung verschiedener Berufsbildungssysteme. Das kann im Grunde nur durch umfangreiche Vergleiche geleistet werden. Aber auch ein kurzer Einblick in typische Merkmale verschiedener Berufsbildungssysteme, die als bekannt vorausgesetzt werden, kann Anregung zur Diskussion sein. Dafür werden folgende fünf Systemvarianten herausgestellt: Duales System der Berufsausbildung, Schulische Berufsausbildung, MES-Ausbildung, Nationale Berufsbildungsdienste und Training on the Job.

Systeme	charakteristische Merkmale
Duales System (z.B. Bundesrepublik Deutschland)	Langzeitausbildung, praktische Ausbildung realitätsnahe im Betrieb, theoretischer Unterricht systematisch in Schulen, Lehrvertrag, Lehrlingsvergütung, hohe schulische Vorbildung, keine Eingangsvoraussetzung, gute Vermittlung der Absolventen, etwa 400 Ausbildungsberufe, Zusammenarbeit Staat/Arbeitgeber/Arbeitnehmer, neutrale anerkannte Prüfungen, Finanzierung auf vielen Schultern, schneller Eingang moderner Technologie. *Problem:* Abhängigkeit vom freiwilligen Ausbildungsplatzangebot der Betriebe, geringe weitere Allgemeinbildung.

Schulische Berufsausbildung (weltweit)	Langzeitausbildung, praktische Ausbildung realitätsfern in Schulwerkstatt, theoretischer Unterricht systematisch in Schulen, kein Lehrvertrag, keine Lehrlingsvergütung, hohe schulische Vorbildung, formale Eingangsvoraussetzungen, wenig Ausbildungsgänge, häufig doppeltqualifizierende Abschlüsse, nicht neutrale Schulprüfungen ohne Anerkennung, fehlende Zusammenarbeit mit Sozialpartnern, Finanzierung allein aus öffentlichen Mitteln, gute weitere Allgemeinbildung. *Problem:* Zuwenig Ausbildungsplätze, hohe Jugendarbeitslosigkeit, schlechte Vermittlung der Absolventen, hohe öffentliche Mittel, white-collar-Problem, problematischer Eingang moderner Technologie.
MES-Ausbildung (ILO/weltweit)	Kurzzeitausbildung, Lernortunabhängigkeit (auch selbstlernen), kein Lehrvertrag, keine Lehrlingsvergütung, geringe schulische Vorbildung, keine formale Eingangsvoraussetzungen (auch Analphabeten), viele Ausbildungsgänge (einige tausend Teilqualifikationen), ungeregelte Prüfung und Zusammenarbeit des Staates mit den Sozialpartnern, geringe Kosten. *Problem:* Mangelhafte Allgemeinbildung, mangelhafte Einstellung auf moderne Technologie.
Nationale Berufsbildungsdienste (SENAI/Lateinamerika)	Langzeitausbildung, praktische Ausbildung teilweise realitätsfern in Schulen, theoretischer Unterricht systematisch in Schulen, Lehrvertrag, Lehrlingsvergütung, hohe schulische Vorbildung, formale Eingangsvoraussetzungen, begrenzte Zahl der Ausbildungsgänge, nicht neutrale Prüfungen, häufig ohne Anerkennung, Zusammenarbeit des Staates mit den Sozialpartnern, Fond-Finanzierung durch Betriebe. *Problem:* Begrenzte Zahl von Ausbildungsplätzen, hohe Jugendarbeitslosigkeit, problematische Übernahme der Absolventen, geringe weitere Allgemeinbildung, problematischer Eingang moderner Technologie.

Training on the Job (z.B. Japan)	Langzeitausbildung, keine Trennung von praktischer und theoretischer Ausbildung, Arbeitsvertrag statt Lehrvertrag, voller Lohn, extrem hohe schulische Vorbildung, Aufnahmeprüfung, extrem viele auf Unternehmen abgestellte Ausbildungsgänge, keine formale Abschlußprüfung (persönliche Beurteilung), Gewerkschaftsmitbestimmung im Betrieb, einzelbetriebliche Finanzierung ohne öffentliche Mittel, optimaler Eingang moderner Technologie. *Problem:* Lebenslange Fixierung auf den Ausbildungsbetrieb.

7. Fazit

Die Antwort auf die Frage dieses Aufsatzes hängt davon ab, wo sie gestellt wird. Es gibt nicht das Berufsbildungssystem, das in der Lage wäre, alle Probleme aller Staaten gleichermaßen zu lösen. Dafür variieren die Erfordernisse, Voraussetzungen und Möglichkeiten von Land zu Land zu sehr. Der schon gezogenen Schlußfolgerung kann nicht zugestimmt werden. Das duale System der Bundesrepublik Deutschland ist nicht "aus dieser Diskussion als Sieger hervorgegangen", so sehr man sich das auch gerade aus deutscher Sicht wünschen mag. Die Diskussion ist noch längst nicht beendet; sie könnte auch in der Bundesrepublik zum Umdenken führen. Die staatliche Bildungshilfe der Bundesrepublik Deutschland im Bereich der beruflichen Bildung richtet sich traditionell vorwiegend auf die Schaffung von Facharbeitern gewerblich-technischer Berufe mit möglichst hohem Qualifikationsniveau. Am besten in vergleichbarer deutscher Ausprägung. "Der Versuchung, den quantitativen Output der Ausbildung steigern zu helfen, indem bei gleichem Aufwand mehr Menschen weniger intensiv und anspruchsvoll ausgebildet werden, sollte widerstanden werden. Ein ausreichendes Reservoir an hochqualifizierten Fachkräften auf allen Ebenen ist selbst für schwachentwickelte Länder eine der Voraussetzungen zur Bewältigung ihrer ökonomischen und sozialen Probleme und Krisensituationen" (*BMZ* 1984, S. 112).

Der hierfür ursächliche Ansatz, daß nämlich anders ein gut funktionierendes Wirtschaftssystem nicht zu erreichen sei, ist bislang wissenschaftlich keineswegs bewiesen (sofern er überhaupt beweisbar ist). Andere Industrienationen mit gut funktionierenden Wirtschaftssystemen verfügen nicht über Facharbeiter, die im deutschen Sinne ausgebildet sind. Sie gehen eigene Wege für deren Ausbildung, die sich gründlich vom hiesigen Weg unterscheiden (z.B. USA,

12[illegible]6

Japan). Vor allem aber richtet sich die Bildungshilfe der Bundesrepublik Deutschland auf Jugendliche mit einem relativ hohen Grad allgemeiner Bildung, weil anders eine deutsche Facharbeiterqualifikation nicht erreichbar ist. Die überwältigende Mehrheit der Jugendlichen in Entwicklungsländern verfügt aber nur über einen sehr geringen Grad allgemeiner Bildung (oder sie sind sogar Analphabeten). Diese überwältigende Mehrheit, die ständig wächst, wird von deutscher staatlicher Bildungshilfe überhaupt nicht erreicht. Wenn man Chancengleichheit auch für Entwicklungsländer gelten lassen will (und es wäre bedauerlich, wenn das nicht gewollt wäre!), dann ist es höchste Zeit, sich neu zu orientieren.

Literatur

Arnold, R.: Das duale System – Ein Modell für den Aufbau leistungsfähiger Berufsbildungssysteme in Entwicklungsländern? In: Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung, 2 (1985) 2, S. 343-369.

BMZ (Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit): Querschnittsanalyse der Teilberichte zur Inspektion "Gewerbliche Berufsausbildung" in acht Ländern Afrikas, Asiens und Lateinamerikas. Bonn, August 1984 (unveröffentlicht).

Herrmann, H. u. R. Zedler: Berufliche Bildung für die Dritte Welt – Leistungen der deutschen Industrie. Köln 1984.

Kinscher, W.: Die rechtliche Gestaltung des dualen Ausbildungssystems, Versuch eines Vergleichs der Rechtsvorschriften in der Bundesrepublik Deutschland, in Österreich und in der Schweiz. Vortragsmanuskript. Wien 1973 (unveröffentlicht).

Köhler, V.: Bildung und wirtschaftliche Zusammenarbeit – Selbstverständnis und Beitrag öffentlicher Entwicklungshilfe. Vortragsmanuskript zur Fachtagung des Bundesverbandes der deutschen Industrie in Köln am 13.3.1986 (unveröffentlicht).

OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung): Untersuchung der Jugendbeschäftigungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Paris, 7. November 1980 (beschränkte Verteilung).

Wissing, J.: Gutachten über eine Mitwirkung der Bundesrepublik Deutschland auf dem Gebiet der Berufserziehung in Indien. Essen 1963 (unveröffentlicht).

1207

Wissing, J.: Das "Duale System" oder welches sonst? In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 62. Band (1966) 5, S. 347-352.

Wissing, J.: Modell einer Ordnung der gewerblichen Berufsausbildung in Entwicklungsländern. In: Stratenwerth, W. (Hrsg.): Berufserziehung zwischen Tradition und Fortschritt. Köln 1967, S. 356-372.

12 8

Bildung durch Wissenschaft?

– Gedankengänge auf der Jahresversammlung der Westdeutschen Rektorenkonferenz (WRK) in Heidelberg –

Mehr als dreihundert Teilnehmer hatten sich zur Jahresversammlung 1986 der Westdeutschen Rektorenkonferenz (WRK) in Heidelberg angesagt. Knapp die Hälfte von ihnen gehörte dem Kreis der "Magnifizenzen" an, den gewählten Vorsitzenden der Universitäten und Fachhochschulen. Die weiteren Teilnehmer vertraten verschiedene Arbeitsbereiche der WRK oder kamen aus der Bildungs- und Wissenschaftsverwaltung, aus interessierten Verbänden und Fördereinrichtungen oder aus der Wirtschaft.

Ihre Jahresversammlungen dienen der WRK nicht zur Politikfindung. Die je aufgegriffenen Themen werden auch nicht nach Art eines wissenschaftlichen Kongresses mit dem Ziel behandelt, den gegebenen Wissens- und Diskussionsstand nachzuzeichnen; unter den Referenten zum diesjährigen Thema "Bildung und Erziehung durch Wissenschaft" gab es überhaupt keine Erziehungswissenschaftler. Die Jahresversammlungen bieten dagegen den stets wechselnden Inhabern des Präsidenten- bzw. Rektorenamtes Gelegenheit zum Kennenlernen und Kontaktaufnehmen, und dieser Anlaß wird akademisch am Thema organisiert. Man muß dies mit bedenken, will man Diskussionsstil und Argumentationsverhalten der Versammlung verstehen und bewerten.

Unter diesen Überlegungen und im Hinblick auf das Jahresthema 1986 scheint mir die Annahme plausibel, daß die Heidelberger Referate und insbesondere Diskussionen Aufschluß geben über die weithin nicht fachwissenschaftlich gebundenen und gestützten, gleichwohl pädagogischen Gedanken einer Gruppe, die großen Einfluß auf die Bildungspolitik und auf die Geschicke der Disziplin "Erziehungswissenschaft/Pädagogik" hat. Ich werde daher einige Grundzüge der Äußerungen über das, was Bildung sei und über die Orientierung, die sie geben solle, herausarbeiten.

Die Themenwahl der WRK steht in Zusammenhang mit der aktuellen Situation. Die Universitäten sehen mit Erleichterung und Gestaltungswillen den Jahren entgegen, in denen die aufgezwungene "Überlast", die starke Bindung der Hochschullehrer in der Lehre auf Kosten der Forschung, der Zwang auch zur Ausbildung in unpersönlichen Massenveranstaltungen, zu Ende geht.

Ersten Versuchen der Finanzminister, die Hochschulhaushalte zu beschneiden und im Zuge des Rückgangs der Studentenzahlen die Überlastrelationen fortzuschreiben, werden – so scheint es – die Universitäten entschiedenen Widerstand entgegensetzen. Qualitative Neuorientierung nach quantitativer Expansion waren die Stichwörter, mit denen die Bundesministerin für Bildung und Wissenschaft, Wilms, die Erwartungshaltung in ihrem Grußwort umriß.

Daß diese qualitative Neuorientierung keine nur mehr vage Erwartung, sondern eingelagert ist in eine allgemeinere Situationswahrnehmung, belegen die für 1987 angekündigten neuen Gespräche zwischen WRK und der Kultusministerkonferenz, deren Vorgänger bislang stets zu größeren Bewegungen im Bildungswesen geführt haben, und die parallele Aufmerksamkeitsrichtung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, die ihren Zweijahreskongreß erst zwei Monate zuvor unter das Thema "Allgemeinbildung" gestellt hatte (vgl. ti 2, 1986, S. 150).

Die Bildungswirksamkeit des Studiums – darüber waren sich Referenten und Diskutanten in Heidelberg einig – ist mit der "Überlast" der Universitäten abhandengekommen. Ob allerdings die Professoren, die in der abschließenden Podiumsdiskussion ihr eigenes Studium als durch persönliche Vorbilder geleiteten Weg zu Bildung und wissenschaftlichem Bewußtsein darstellten, in der Tat ihre eigene damalige Realität und erst recht eine repräsentative Hochschulsituation geschildert hätten, wurde füglich bezweifelt.

Übereinstimmung bestand auch über den Grundsachverhalt, den Rüegg, Altpräsident der WRK, im Pausengespräch auf die Formel brachte: Wissenschaftswissen ist eine Sache außerhalb, Bildung dagegen etwas Subjektives, Persönliches. Wie diese Transformation von Externem zu Subjektivem verlaufe bzw. zu gestalten sei und welche Bedingungen hierfür anzunehmen seien, darüber gab es durchaus kontroverse Auffassungen, obwohl die Philosophen und Philologen in dem vom Programm gestalteten Teil der Versammlung nahezu unter sich diskutierten, die Sozialwissenschaftler ganz ausgeschlossen waren und die Naturwissenschaftler in einigen ihnen zugewiesenen Kurzreferaten zum Thema Bildung kaum Stellung genommen haben.

Bildung als subjektives Resultat der Auseinandersetzung mit Wissen wurde als Können besonderer Art bezeichnet. Frühwald, Literaturwissenschaftler, veranschaulichte das Gemeinte an zwei Beispielen:

- Wenn ein Zwölfjähriger im Lateinunterricht den Unterschied zwischen einem "ut consecutivum" und einem "ut finale" verstanden

1210

hat, dann verfügt er über eine geistige Handlung, die ihm auch dann bleibt, wenn er die lateinische Grammatik längst vergessen hat.

– Literaturwissenschaft kann als Erkenntnismodell aufgefaßt werden. Sie entwickelt unter anderem "die Fähigkeit, die Fähigkeit zu entwickeln, historische Sachverhalte zusammenzusetzen und mit eigenen Werthaltungen zu konfrontieren".

Als weitere Vorstellungen in dieser Richtung wurden genannt: Informationen auswählen können, Wissen in Zusammenhängen ordnen können, es verantwortlich anwenden können (Berchem, Romanist, Präsident der WRK); besondere Formen des Umgangs mit Wissen gemäß bestimmten Rationalitätskritierien, nämlich Reproduzierbarkeit und Kontrollierbarkeit, sprachliche Klarheit, Intersubjektivität und Begründung (Mittelstraß, Philosophie); Urteile aufschieben, solange sie nicht abgesichert sind, die eigene Anteilnahme zurückstellen hinter die Würdigung des Faktischen und die Angemessenheit der Wissensgrundlagen (Höhler, Literaturwissenschaft). Sie fügte hinzu: "Wer in der Schule häufig aufgefordert wurde, sich "einzubringen", der wird es schwer haben, die Würde eines Gegenstandes, seine Forderung an das eigene Arbeitsethos einzusehen." Frau Höhler hob die Emotionalität hervor, die mit der Erfahrung formaler Fähigkeiten verbunden ist. "Wenn Schüler belastet werden und zum Genuß ihrer Kräfte gebracht werden, dann werden sie sich immer selbst belasten, um dies zu erreichen. Warum gelingt es uns so schlecht, Schülern das zu zeigen?" Wissenschaftliche Arbeitshaltungen seien besonders dann aufzubauen, wenn die Erfahrung vermittelt werden könnte, daß gerade die Distanz zur eigenen Person die persönliche Entfaltung begünstigt.

Mit der Forderung nach solchem Können, in der Erziehungswissenschaft als formale Fähigkeiten bezeichnet, wandte sich u.a. Mittelstraß gegen Auffassungen, die methodisch kontrolliertes Denken als rationalistisch und damit gerade bildungsfeindlich ablehnen. An Marquard (Philosophie, Referent auf der Jahresversammlung der WRK 1985) gewandt, forderte er, die "erzählende" (narrative) Wissensweitergabe, die durchaus historische und literarische Wahrnehmungsfähigkeiten entwickeln könne, zu ergänzen durch gedankliche Argumentation und Konstruktion.

Die starke Betonung der formalen Fähigkeiten als Anteil der Wissenschaften am Aufbau von Bildung relativiert die mit der Frage nach Bildung immer auch verbundene Frage nach einem inhaltlichen Kanon. Ganz im Sinne der WRK-Stellungnahme von 1969 zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe argumentierte Berchem, daß Bildung durch Wissenschaft weder durch ein studium generale noch durch Ringvorlesungen vermittelt werden könne.

1211

"Der zentrale Ansatz muß das jeweilige Fachstudium sein. Aus ihm heraus müssen die Bildungswerte entwickelt werden, die über die fachlichen Berufsqualifikationen hinausgehen." Dies war das ursprüngliche, inzwischen vergessene Konzept der Leistungskurse in der Neugestalteten Gymnasialen Oberstufe.

Die traditionale Gegenposition entwickelte Baumgartner (Philosophie) aus einer historischen Analyse: Die Gemeinsamkeit der wissenschaftlich Gebildeten und ihrer Wertorientierungen wurde in Mittelalter und Neuzeit durch die Gemeinsamkeit ihres Wissens begründet. Bildung in diesem Sinn ist sozial, als gruppenkonstituierendes Merkmal ausgelegt.

Mit dem Gegensatz, der sich hier andeutet, ist die Frage nach der orientierenden Funktion von Bildung aufgeworfen, die alle Vorträge und weithin auch die Diskussionen durchzog. Vermag Wissenschaft eine Bildung zu fördern, die Orientierung des Denkens und Handelns ermöglicht?

Zunächst: Darüber, daß Bildung nicht nur in formalen Fähigkeiten bestehe, sondern Wissen sowie moralische und ästhetische Dimensionen einschließe, bestand Konsens. Streitig war dagegen eine moralische Kraft der Wissenschaft, die in Bildung Eingang finden könne. Berchem konstatierte, daß es in den letzten Fragen keine besondere und erst recht keine im Vergleich zur Allgemeinheit höhere Moral der Wissenschaft gebe. Dennoch müsse von einer besonderen Verantwortung der Wissenschaft für Fragen ausgegangen werden, die erst durch ihre Arbeit aufgeworfen worden seien. "Ihre besondere Pflicht ist es, solche Fragen und Entscheidungen soweit rational aufzuarbeiten und vorzubereiten, als sie mit den Mitteln der Wissenschaft zugänglich sind. Dieses Bewußtsein der besonderen Verantwortung und die Fähigkeit, hier zwischen den Kategorien des Wissens, des Meinens und des Glaubens zu unterscheiden, muß frühzeitig als Element der Bildung durch Wissenschaft in die Ausbildung einbezogen werden.

Zu der Frage der Verantwortlichkeit eines Wissenschaftlers für die Folgen seiner Arbeit gab es kontroverse Auffassungen. Während Hinrichsen (Medizin) forderte, daß Wissenschaftler auf absehbare Folgen hinweisen sollten, aus Erfahrung systematisch lernen und Reversibilität der Folgen sichern müßten, lehnte Mittelstraß diese weitgehende Zuständigkeit ab. "Hier ... hat sich der Wissenschaftler etwas aufreden lassen, das im Grunde Sache der Politik und damit Sache Aller, aller Bürger ist; darunter dann auch des Wissenschaftlers, aber eben nicht in dessen Rolle als Wissenschaftler, sondern in dessen Rolle als Bürger. Es ist eben nicht das Problem, daß wir eine Wissen-

1212

schaft haben, die ihre Konsequenzen nicht verantwortet, sondern daß wir in politischen Formen leben, die mit ihrem immer gewaltiger werdenden Orientierungswissen ihrem immer gewaltiger werdenden wissenschaftlichen und technischen Verfügungswissen nicht mehr nachkommen." Die in den letzten Jahren immer wieder diskutierte Aufteilung der Wissenschaften in solche, die Verfügungswissen bereitstellen, und solche, die Orientierung schaffen, wurde zurückgewiesen. Orientierung kann nicht von außen auf die Wissensproduktion aufgesetzt werden, sondern muß als umgebende Kultur die Arbeit in den Disziplinen leiten.

Hierzu wiederum ist Bildung Voraussetzung. Die Frage wird erneut zurückgelenkt auf den moralischen Ertrag der wissenschaftlichen Arbeit. Auch hier gab es keine einheitliche Antwort. Baumgartner bescheinigte der Wissenschaft durchaus Wertorientierungen. Sie vermittele ein wissenschaftliches Ethos und Rationalitätsstandards vor allem methodischer Art, aber auch Wertorientierungen, die weltanschaulichen Charakter besitzen. Mit einem logisch gewagten historischen Gang durch die Wissenschaftsentwicklung versuchte er nachzuweisen, daß der (fast) unvermeidliche Zwang für die Einzelwissenschaften entstanden sei, je besondere Weltsichten zu entwerfen. Da dies aber Rückgriffe auf außerhalb der Disziplin Liegendes notwendig mache, die ebenfalls dissoziierte Philosophie aber auch keinen Anhalt geben könne, müßten die von den Wissenschaften ausgehenden Orientierungen unkontrolliert und ideologisch geraten.

Mittelstraß sah die Orientierungsfunktion der Wissenschaften positiver. Er schrieb ihren Rationalitätskriterien direkt moralische Kraft zu. "Sie sind nämlich gar nicht auf rein methodische Aspekte beschränkbar; sie verbinden vielmehr wissenschaftliche Rationalität mit einer moralischen Form. Bezogen auf diese moralische Form aber ist Wissenschaft ... stets auch eine Idee oder, mehr noch, eine Lebensform." Bildung durch Wissenschaft überträgt diese Lebensform auf den Gebildeten.

Natürlich, die Diskrepanz dieser Überlegungen mit der Realität fiel auf. Doch sie entmutigte nicht, denn: Die Wissenschaft brauche, wie Berchem in seinem Schlußwort ausführte, ein Menschenbild, auch wenn dieses ein nie ganz erreichtes Wunschbild bleiben sollte.

Gudrun-Anne Eckerle

1213

II. REZENSIONEN

Hans Heckel, Hermann Avenarius: Schulrechtskunde. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft.

Neuwied und Darmstadt: Luchterhand 6. Aufl. 1986. 489 S., DM 68,-.

Wenn ein Werk binnen drei Jahrzehnten in sechster Auflage erscheint, spricht das für sich. Die fünfte Auflage vor einem Jahrzehnt wurde noch von Hans Heckel und Paul Seipp verfaßt. Nun legt Hermann Avenarius – unter Mitarbeit von Helmut Fetzer – die sechste, völlig neu bearbeitete Auflage vor. Die Gliederung hat sich bewährt und blieb weithin erhalten. Neue Abschnitte gelten Entwicklungen, die sich im letzten Jahrzehnt stärker durchsetzten, z.B. dem Datenschutz. Vom Umfang her dürfte das Werk etwa um ein Drittel erweitert worden sein. Schon dies deutet an, daß viele neue Einzelregelungen berücksichtigt wurden. Hilfreich ist, daß erstmals Anmerkungen auf wichtige Quellen hinweisen. Auch der Anhang wurde erweitert und enthält eine Übersicht über die wichtigen schulrechtlichen Verfassungsbestimmungen, Gesetze und Rechtsverordnungen, über amtliche Veröffentlichungen, Anschriften, Schulrechtsliteratur, Lehrbücher, Kommentare und Lexika zum Beamtenrecht sowie allgemeine juristische Literatur und Zeitschriften. Ein differenziertes Sachregister schließt das Werk ab.

Im Vorwort erinnert Avenarius daran, daß die Schule heute weitgehend "verrechtlicht" sei: "Das Schulwesen ist viel intensiver als früher durch die formende Hand des Gesetzgebers ausgestaltet. Darüber hinaus hat die Rechtsprechung die Rechte von Schülern und Eltern gegenüber der Schule gestärkt und auf diese Weise dem Schulrecht rechtsstaatlich geprägte Konturen vermittelt. ... So gehört das Schulrecht nicht mehr zu den vergessenen und unterentwickelten Gebieten des öffentlichen Rechts."

Wie Avenarius betont, mußten die meisten Kapitel des Buches neu geschrieben werden, da sich im letzten Jahrzehnt in den normativen Grundlagen des Schulrechts und in der schulrelevanten Rechtsprechung viel geändert hat. Unverändert blieb die Zielsetzung des Werkes, einen Gesamtüberblick über Recht, Aufbau und Verwaltung des Schulwesens, über Rechtsverhältnisse des Lehrers und die Rechtstellung des Schülers sowie die Schulgemeinschaft zu geben. Es richtet sich vornehmlich an Eltern, Lehrer, Fachleute der Schulaufsicht und kann gleichzeitig als Leitfaden in der Lehrerbildung und Lehrerfortbildung dienen.

Häufig wird das Werk in Landtagsdebatten zitiert. Das kann nicht verwundern, ist doch das Buch um sachgerechte Analysen der Schulpolitik bemüht. So heißt es z.B. zum Föderalismus im Bildungswesen: "Versucht man, den Kulturföderalismus als Problem zu erfassen, so erweist sich eine Einheitlichkeit um jeden Preis als ebenso fragwürdig wie die Vielfalt um

jeden Preis. Dem Vorzug der Einheitlichkeit steht der Vorzug der Vielfalt gegenüber, der in der Berücksichtigung sozialer, historischer und regionaler, politischer und konfessioneller Besonderheiten liegt und zugleich einen Wettbewerb zwischen den Bundesländern mit unterschiedlichen bildungspolitischen Konzeptionen und Strukturen ermöglicht. ... Untragbar sind andererseits Verschiedenheiten, die die Einheitlichkeit des deutschen Bildungswesens ernstlich gefährden und einen Schulwechsel von Land zu Land erschweren" (S. 18). Dabei macht das Werk auf Schritt und Tritt deutlich, daß abgesehen von zentralen strukturellen Differenzen, die z.B. durch das Stichwort "Gesamtschule und gegliedertes Schulsystem" angedeutet werden, in der Bundesrepublik Deutschland ein hohes Maß an Einheitlichkeit im Bildungswesen wieder gesichert werden konnte. So wird z.B. die Arbeit der KMK und der BLK wie folgt gewürdigt: "Die Selbstkoordination der Länder hat verhindert, daß der Kulturföderalismus zu einer völligen Zersplitterung des Schulrechts führte. Zudem löste die Entwicklung von Technik, Wirtschaft und Verkehr eine Vereinheitlichung der Lebensverhältnisse aus, die auch im Schulwesen unitarisierende Tendenzen zur Folge hatte. So ist das Schulrecht trotz mancher Abweichungen terminologischer, organisatorischer oder finanztechnischer Art im Kern gleichförmiger, als man gemeinhin denkt" (S. 17).

Würde man in einer Synopse die sechs Auflagen der Schulrechtskunde zusammenstellen, ergäbe sich in den Grundzügen eine Geschichte des deutschen Schulwesens mit allen seinen rechtlichen Verflechtungen seit 1945. Auch bei der neuesten Auflage ist besonders anzuerkennen, daß es wiederum gelungen ist, schwierige juristische Sachverhalte allgemeinverständlich darzustellen.

Christoph Führ

U. Petermann: Training mit sozial unsicheren Kindern.

München: Urban & Schwarzenberg 1986. 173 S., 38,- DM.

Vor drei Jahren erschien Frau Petermanns "Training mit sozial unsicheren Kindern" in der ersten Auflage. In dieser Zeitspanne läßt sich viel praktische Arbeit aufweisen. Bei ungefähr 40 sozial unsicheren Kindern wurden allein in der Arbeitsgruppe um Frau Petermann über 20 Trainingsverläufe einzelfallanalytisch ausgewertet. Unter den verschiedensten Gesichtspunkten erfolgten Modifizierungen und Erweiterungen des Trainings, und genau unter diesem Gesichtspunkt ist die Neuauflage zu betrachten. Wer ein völlig neues Buch erwartet, kommt hier nicht auf seine Kosten. Die

1215

Feinheiten liegen im Detail. So wurden die ersten fünf Kapitel nur geringfügig geändert.

Das Behandlungskonzept ist theoretisch fundiert durch die Theorie der erlernten Hilflosigkeit von *Seligman* und den Theorien zum Modellernen von *Bandura*. Die Vorgehensweise stützt sich vornehmlich auf Ansätze der kognitiven Verhaltenstherapie, bestimmte Rollenspielverfahren, und familienbezogene Interventionen. Die Behandlung der Kinder gliedert sich in:
- Das Einzeltraining mit dem Kind
- Freie Spielaktivität der Kindergruppe
- Das Gruppentraining
- Die Elternberatung

Für den Praktiker zeigt sich nun der Wert des Buches: Das gesamte Training wird, gegliedert nach der Trainingskonzeption, bis ins Kleinste beschrieben. Orientiert an den Therapiezielen für jede Trainingsstunde werden Instruktionen für den Trainer geliefert, werden mögliche Stundengliederungen beschrieben und mit Beispielen illustriert.
Alle Materialen des Trainings werden dargeboten. So gibt es Inhaltsprotokolle der Videosituationen, ergänzt durch beigefügte Fotos. Ebenso werden alle Rollenspielsituationen für die Gruppenstunden, mit Fotos versehen, vorgegeben. Der Materialteil reicht vom Therapeut-Kind-Vertrag, über Regeln für das Tokenprogramm, den Detektiv-Bogen, den Arbeitsblättern mit unterschiedlichen Gesichtsausdrücken, dem Superman- und Was-habe-ich-Spiel (zum Wahrnehmen und Diskriminieren eigener Ängste beim Kind), dem Verlern-Erlern-Spiel, bis zu vorgegebenen Comicgeschichten (zur Reflektion von Sozialverhalten).

Für die Indikationsstellung wird der Beobachtungsbogen für sozial unsicheres Verhalten (BSU), und ein Elterninterviewbogen, entwickelt von der Autorin, in Anlehnung an die verhaltenstheoretischen Vorstellungen zur Diagnostik von *Kanfer & Saslow*, dargeboten.

Diese Vielzahl der Materialien verdeutlicht auch den Charakter des Trainings: *Flexibilität*.
Und diese wird durch die Neuauflage noch erhöht. Im Kapitel 6 werden neben der Darstellung von möglichen Ursachen kritischer Therapiesituationen sowie einer Vielzahl von Lösungsvorschlägen für solche Ziele, praktische Vorgehensweisen und Materialien zum Training mit sozial unsicheren *Vorschulkindern* geliefert. Es handelt sich hierbei um eine Umgestaltung der Trainingsmaterialien auf eine sprachfreie Basis.

Abgerundet wird das Buch mit den Kapiteln 6.4 "Neue empirische Ergebnisse" und 6.5 "Perspektiven", in denen u.a. auf die Probleme der "Mehrfachbeeinträchtigungen" und die Ebene der "Konzeptorientierten Materialentwicklung" eingegangen wird.

1216

Das Buch ist all denen, die sich theoretisch und/oder praktisch mit verhaltensauffälligen Kindern und deren Familien beschäftigen, zu empfehlen. Hier findet der Leser nicht nur eine theoretisch fundierte Grundlage, eine ausgereifte Indikationsstellung, eine Vielzahl von Fallbeschreibungen, sondern auch viele, wirklich gute und anwendbare Materialien.

Hans-Jörg Walter

Hermann Röhrs (Hrsg.): Die Schulen der Reformpädagogik heute. Handbuch reformpädagogischer Schulideen und Schulwirklichkeit.

Düsseldorf: Schwann-Bagel 1986. 420 S., DM 78,-.

Der Herausgeber des Handbuches "Die Schulen der Reformpädagogik heute" verfolgt zunächst die Absicht, den wißbaren Bestand "über die pädagogisch verantwortlich und erfindungsreich gestaltete Schule" zu "sichern" und zu "erweitern", dann will Röhrs auch "das Bewußtsein dafür schärfen, daß Planung und Gestaltung einer Schule ein wissenschaftlicher Akt" sei, der mit "kritische(r) Sichtung aufweisbarer und bewährter Motive" zu beginnen habe. "Vor allem" geht es ihm jedoch um den "Ideenreichtum der reformpädagogischen Bewegung", die sich seit ihrem Beginn um die Jahrhundertwende gleichfalls heute noch vollziehe und geradewegs kontinuierlich fortschreite. Dieses Ziel hält er auf zweierlei Weise für zweckdienlich erreichbar: Einerseits durch "thematisch bewußt breiter gehaltene() Grundsatzbeiträge und andererseits durch "die Vergegenwärtigung der jeweiligen Schulmodelle". Dabei ist er sich durchaus der in einem begrenzten Sammelband eben auftretenden Unzulänglichkeiten eines dergestaltigen Unterfangens bewußt, da nicht alle in Frage kommenden Schulmodelle beschrieben und erörtert werden können und insbesondere der "internationale Aspekt in der Auswahl nicht vollauf" berücksichtigt werden konnte.

Das Handbuch gliedert sich formal in zwei Teile, denen ein bedeutungsvoller Grundsatzbeitrag des Herausgebers vorangestellt ist, der dem Buch einen außerordentlich gelungenen Rahmen verschafft. Dieser grundlegende Beitrag, "Die Schulen der Reformpädagogik – Glieder einer kontinuierlichen internationalen Bewegung" (S. 13-64), umfaßt folgende sieben Überschriften: I. "Die Pluralität reformpädagogischer Ansätze" (S. 13-19), II. "Die Schulen der Reformpädagogik während der Zeit des Nationalsozialismus" (S. 19-42), der sich in fünf Absätze gliedert: a) "Die Ausgangsposition – Umwertung aller Normen" (S. 19-21), b) "Die Schulen angesichts politischer Skrupellosigkeit und pädagogischer Ohnmacht" (S. 21-27), c) "Die Alternativen: Opponieren, Taktieren, Paktieren" (S. 27-34), d) "Die Einschätzung der Reformpädagogik durch den Nationalsozialismus" (S. 34-41)

1217

und e) "Der Faschismus – eine permanente Gefahr" (S. 41/42). III. "Über das Verhältnis der DDR-Pädagogik zur Reformpädagogik" (S. 42-45), IV. "Die Schule – ein zentrales Aufgabenfeld der Reformpädagogik" (S. 45-48), V. "Das werktätige Philosophieren" (S. 48-50), VI. "Die Schulen der Reformpädagogik heute" (S 50-54) und VII. "Die Übertragbarkeit reformpädagogischer Grundeinsichten auf die gegenwärtige Schule" (S. 54-60), inklusive eines ausführlichen Literaturverzeichnisses (S. 60-64).

Der erste Teil, "Die Schulen der Reformpädagogik heute" (S. 65-239), beschreibt die Schulen der "traditionellen Reformpädagogik", die die neuere Schul- und Bildungsgeschichte modell- und beispielhaft vorgeprägt haben. Dieser Teil umfaßt insgesamt dreizehn kurzgefaßte Beiträge von jeweils 10-16 Seiten. Hier beschreiben Erziehungspraktiker und -theoretiker verschiedene Schulmodelle und stellen Grundsatzbeiträge zur Diskussion: "Die Lietz-Schulen" (R. Lassahn/B. Ofenbach), "das Beispiel Spiekeroog" (H. Henke), "die Odenwaldschule" (G. Becker), "die Ecole d'Humanité in Goldern" (M. Näf), "Salem" (M. Knoll), "die Montessori-Philosophie und ihre erziehungspraktische Relevanz" (W. Böhm), "die Montessori-Schulen" (G. Scheid), "die Rudolf Steiner-Schulen" (K.J. Fintelmann/P. Schneider), "Werkhaus-Werkschule Merz" (V. Merz), "Arbeitsmethoden der Freinet-Pädagogik in der Schule" (H. Jörg), "die Jenaplan-Schulen" (Th. Klassen), "die Schullandheime" (F. Pöggeler) und "Schule im Exil" (H. Feidel-Mertz). Abgesehen von den Grundsatzbeiträgen sind die übrigen – ebenso wie im zweiten Teil – durchweg mit einem, das Schulmodell gekennzeichnenden Doppeltitel versehen (wie z. B., "Ecole d'Humanité in Goldern – der Neubeginn Geheebs").

Im zweiten Teil, "Die Alternativschulen auf dem Hintergrund der Reformpädagogik" (S. 241-401), beschreiben zwölf Autoren Schulen der "jüngeren" oder "zweiten" Reformpädagogik in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg auf jeweils 8 bis 18 Seiten, ergänzt durch sog. Grundsatzbeiträge: "Der Typus der Freien Elternschule" (M. Behr), "die Bielefelder Laborschule" (H. v. Hentig), "die Glocksee-Schule" (O. Negt), "Freie Schule Bochum" (M. Bruns), "integrierte Erziehung durch Montessori-Heilpädagogik" (Th. Hellbrügge), "die Gesamtschule" (W. Flößner), "die Internationale Gesamtschule" (H. Röhrs), "die humane Schule" (P. Paulig), "Oberstufen-Kollegs im Geiste Kurt Hahns" (D.B. Sutcliffe), "die Kurzschulen" (U. Händel), "die Wiederherstellung von Nachbarschaft – Community Schools" (J. Zimmer) und "Alternativbewegung und Alternativerziehung" (V. Lenhart). Schließlich folgen kurze, jedoch recht informative Autorenskizzen mit Veröffentlichungshinweisen (S. 403-410) sowie "Personen-" (S. 411-416) und "Sachregister" (S. 417-420).

Insgesamt fällt dabei auf, daß einige, international bekannte, ausländische Schulmodelle eben nicht explizit dargestellt sind: wie das vielmehr aus antiautoritären Wurzeln entsprossene "Summerhill" (ein 1921 von A.S. Neill in Suffolk, Großbritannien, gegründetes Landschulheim, das freilich schon mehrfach populärwissenschaftlich vermarktet wurde) und die "Ef-

1218

terskole in Tvind" (eine staatlich geförderte und seit 1974/75 bestehende Internatsschule in Dänemark). Immerhin bleiben sie nicht völlig unberücksichtigt, sondern sind im ohnehin ausführlichen Sachregister mehrmals nachgewiesen. Dagegen sind andere, vielleicht eher exotisch zu nennende ausländische Alternativschulmodelle nicht aufgeführt: wie z.B. die seit 1971 existierende "Escuela Viva", (eine staatliche Ganztagsschule in der verarmten Landregion, Extremadura, in Spanien). Nicht mehr bestehende Schulmodelle, wie die sog. "Schülerschule", (eine 'privat'-konfessionelle Ganztagsschule, die zwischen 1955 und 1967 in Barbiana in der Nähe von Florenz bestand und von dem in diese abgelegene Bergpfarrei abgeschobenen Pfarrer Don Lorenzo Milani (1933-67) geleitet wurde), sind ohnedies nicht thematisiert und können dem Herausgeber nicht angelastet werden. Zwar sind diese jüngeren Schulmodelle gewiß der ausländischen Alternativschulbewegung zuzurechnen, aber ihre Herkunft und Konzeption aus reformpädagogischem Gedanken- und Ideengut wäre damit keineswegs bereits abgeklärt oder auch nur annähernd gesichert.

Die einzelnen, stets mit einer vorangestellten und untertitelten Abbildung versehenen Beiträge sind überschaubar gegliedert. Vereinzelt eingearbeitete tabellarische Entwicklungsgeschichten pädagogischer Schulkonzeptionen wie ergänzte Anlage, Schemen und Übersichten bieten dem Leser einen leicht nachzuvollziehenden, zusammengefaßten Überblick. Alle Beiträge verfügen über eigene Literaturverzeichnisse. Übrigens wechselt der Text durchgehend zwischen großer und kleiner Drucktype und ermöglicht dem Leser, kleingedruckte längere Zitate, programmatische Äußerungen oder "Fakten und Zahlen" auszulassen. Allerdings ist es nicht empfehlenswert, das Kleingedruckte stets zu übergehen, insbesondere dann nicht, wenn es sich um Auszüge aus Quellen handelt.

Dieses Handbuch ist nicht nur eine informative Sammlung "gültiger und beispielhafter Modelle", sondern ein gediegener Versuch, "leitende() reformpädagogische() Fragen" zu erörtern und "den Weg zu ihren primären Lösungsmodellen" aufzuzeigen.

Werner Keil

Kurt Hahn: Erziehung und die Krise der Demokratie. Reden, Aufsätze, Briefe eines politischen Pädagogen. Herausgegeben von Michael Knoll.

Stuttgart: Klett-Cotta 1986. 110 S., DM 26,- (Sonderausgabe der Schule Schloß Salem zum 100. Geburtstag von Kurt Hahn).

Vor 12 Jahren starb hochbetagt Kurt Hahn. Mit seinem Namen sind Schulen, wie z.B. Salem, Gordonstoun in Schottland,das Atlantic-College in

1219

Wales, eng verbunden. Im Juni 1986 jährte sich Hahns Geburtstag zum 100. mal. Es war ein glücklicher Gedanke, aus diesem Anlaß eine handliche Sammlung politisch-pädagogischer Texte Hahns zu veröffentlichen. Einige in der Emigration erschienene Publikationen sind nun erstmals in deutscher Übersetzung zugänglich, anderes stammt aus Privat- und sonstigen Archiven.

Michael Knoll hat dem Band eine knappe informative Einführung vorangestellt. Sie umreißt den Lebensweg Hahns, der aus dem jüdischen Großbürgertum Berlins mit alter Rabbiner- und Lehrertradition stammt. Nach Studien in Oxford und Göttingen wurde er im Ersten Weltkrieg in politische Beraterstäbe im Umkreis des Auswärtigen Amtes verschlagen. So kam er früh in enge Kontakte mit Männern der politischen Führungsschicht des kaiserlichen Deutschlands, vor allem mit Prinz Max von Baden, dem letzten kaiserlichen Kanzler. Immer gelang es Hahn – auch in der Emigration in England –, "ein System von Bekanntschaften" – Professoren, Journalisten, Aristokraten" (S. 10) zu entwickeln und einflußreiche Persönlichkeiten für seine Erziehungskonzeptionen zu gewinnen. Knoll resümiert: "In fünf Jahrzehnten schuf Karl Hahn eine internationale Erziehungsrepublik, die wohl ihresgleichen nicht hat: Heute erstreckt sie sich über fünf Kontinente. ... Salem und die daraus hervorgehende Erziehungsbewegung sollten Modelle abgeben für eine Reform des traditionellen staatlichen Bildungswesens. Im Mittelpunkt standen dabei nicht Unterricht und Belehrung, sondern Charaktererziehung. ..." (S. 11).

Früh erkannte er die Gefahr der "nationalsozialistischen Bewegung". Eindrucksvoller Beleg dafür ist ein Brief Hahns aus dem Nachlaß des Philosophen Leopold Ziegler vom 15. September 1930. Dort heißt es: "Meine Beunruhigung wäre viel geringer, wenn ich mir sagen könnte, diese Staatsfeinde sind alles Idioten oder Schurken. Unter den sechseinhalb Millionen befindet sich eine große Anzahl von ehrlich Verzweifelten, die keinen Ausweg sehen. Die nationalsozialistische Jugend umschließt bestes Menschenmaterial (sic! Der Rez.). Ich kenne diese jungen Leute, die heimlich ihre kriegerischen Lieder singen und mit dem Opfertod rechnen, wie mit etwas, was sie nicht schreckt. Ihr Gesichtsausdruck mahnt häufig an die Kriegsfreiwilligen des Jahres 1914. Was ist die wirkliche Kraftquelle der Nationalsozialisten? Von der wirtschaftlichen Not abgesehen, ist es der Ekel über die Korruption des deutschen Parlamentarismus" (S. 52 f.). Jüngst hat Golo Mann seinem Lehrer in seinen "Erinnerungen und Gedanken" herzliche und kritische Worte des Gedenkens gewidmet. Viele von Hahns Impulsen wirken weiter.

Christoph Führ

1220

Benno Schmoldt: Spuren eines Pädagogen aus Schule - Unterricht -Wissenschaft. Ausgewählte Beiträge und Schulreden aus 30 Jahren Tätigkeit in Berlin 1954 bis 1984.

Berlin: Marhold 1986. 152 S., DM 20,-. (Materialien und Studien zur Geschichte der Berliner Schule nach 1945. Bd. 7).

Zu den wichtigsten Quellen der Schulgeschichte, vor allem des 19. Jahrhunderts, gehören Schulreden. Heute erreichen solche Reden kaum noch die Öffentlichkeit und werden nur noch selten gedruckt.

Benno Schmoldt, Berliner des Jahrgangs 1920, hat noch eine an jenes Jahrhundert erinnernde, Schule und Hochschule überbrückende Karriere gemacht: Wissenschaftlicher Assistent, Studienrat, Fachleiter, später Leiter eines Studienseminars, Oberschulrat und Referent für Lehrerbildung beim Berliner Senator für Schulwesen, schließlich ordentlicher Professor für Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Berlin bzw. an der Freien Universität.

Die neun, bisher nicht veröffentlichen Schulreden aus den Jahren zwischen 1955 und 1983 sind aus verschiedenen Anlässen entstanden. Die Rede von 1956 erinnert z.B. an den 17. Juni 1953. Sie ist im Blick auf die Empfehlung der Kultusministerkonferenz von 1978 "Zur Behandlung der deutschen Frage im Unterricht" trotz zeitlicher Distanz und politischer Veränderungen noch aktuell. Die Reden reflektieren zeitgeschichtliche Entwicklungen und gelten in den sechziger Jahren didaktischen Fragen. In einem weiteren Abschnitt werden verschiedene Veröffentlichungen Schmoldts zusammengefaßt, z. B. zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe, zum Deutschunterricht und zur Arbeitsstelle für Schulgeschichte Berlins.

Der Band schließt ab mit Überlegungen zum Bildungsbegriff. Schmoldt erinnert in diesem Zusammenhang an Worte des langjährigen Generalsekretärs der Kultusministerkonferenz, Kurt Frey, der sich zur Frage "Was ist Bildung?" wie folgt äußerte: "Wer sich formal schriftlich oder mündlich intelligent auszudrücken weiß, womöglich ein ganzes Buch geschrieben hat, gilt in der deutschen Gesellschaft etwas. Wie er sich im täglichen Leben, im Beruf, zur Familie und zu den Nachbarn verhält, ist nahezu belanglos. ... Zivilcourage wächst nicht von selber in unseren so lernbegierigen Schulen und Hochschulen ohne inneres Leben, wenn nicht ein tiefgreifender Wertungs- und damit Gesinnungswandel zur Frage des Gebildetseins und des sozialen Verhaltens von unserer westdeutschen Gesellschaft gewollt wird" (S. 145). Dieser Sammelband bietet Aufschlüsse über erlebte Zeitgeschichte in Schule und Unterricht. Mancherlei praxisnahe Anregungen sind vor allem der Lehrerbildung förderlich.

Christoph Führ

1221

Jürgen W. Goebel, Martin Hackemann, Jürgen Scheller: Rechtsfragen des Elektronischen Publizierens. Ausgewählte Beiträge zum Recht des Elektronischen Publizierens. Beiträge und Berichte Reihe A Nr. 3. Herausgegeben von der Gesellschaft für Information und Dokumentation m.b.H. (GID).

Frankfurt: IDD-Verlag für Internationale Dokumentation. Werner Flach KG 1985. 108 S., DM 24,-.

Neue Techniken wollen nicht nur erlernt und in ihrer Bedeutung für die hergebrachten Arbeitsabläufe erkannt werden, wie jeder einschlägig Befaßte aus eigener, manchmal leidvoller Erfahrung bestätigen kann – neue Techniken bringen auch neue Rechtsfragen mit sich oder alte Rechtsfragen im neuen Gewand. Das gilt auch für das elektronische Publizieren. Die Autoren der hier zu besprechenden Studie greifen drei ausgewählte Fragenkomplexe auf, die die Beziehungen zwischen Autor, Verlag und Nutzer betreffen, wenn die "papiergebundene" durch die "papierlose" Publikationsform abgelöst wird, und möchten dadurch eine Diskussion in Gang setzen. Sie weisen darauf hin, daß die ständig fortschreitende technische Entwicklung die Überprüfung der rechtlichen Überlegungen erfordern kann, wie diese auch in der Praxis zu erproben seien.

Das Buch ist in der "traditionellen Printform" (S. 11) hergestellt worden. Es ist mit Inhalts-, Abkürzungs- und Literaturverzeichnis sowie einem Gesetzesanhang ausgestattet. Die Anmerkungen sind in einem besonderen Abschnitt zusammengefaßt. Das ruft sogleich die dringende Bitte an alle hervor, die sich mit der Technik des elektronischen Publizierens befassen, möglichst bald praktikable Programme zu entwickeln, die es ohne großen Aufwand erlauben, Anmerkungen als Fußnoten auf ihren angestammten Platz am Ende der jeweiligen Seite unter den Text zu setzen, zu dem sie gehören.

Die Autoren verwenden den Begriff "Elektronisches Publizieren" als Sammelbegriff für das Publizieren mit Hilfe elektronischer Techniken. Sie schließen den gesamten Produktionsprozeß von der "Textverarbeitung" bei dem Autor bis zur Herstellung und Verbreitung des Werkes durch elektronische Drucksysteme und die Nutzung neuer Trägermedien ein. Als "idealtypischen Fall" des elektronischen Publizierens betrachten sie die Herstellung des Manuskripts durch den Autor in maschinenlesbarer Form; die Übermittlung des Manuskripts an den Verlag im Weg der Datenfernverarbeitung; die redaktionelle Bearbeitung dort mit Hilfe elektronischer Datenverarbeitung; und die "Verbreitung" durch Einspeicherung in eine Datenbank, auf die der Nutzer online über einen Terminal Zugriff hat (S. 15).

Jeder dieser Schritte bedarf der tatsächlichen und der rechtlichen Analyse, um zu ermitteln, ob das bestehende Recht auf die neuen Sachverhalte anwendbar ist und ob es ergänzt werden muß. Um nur den letzten Schritt herauszugreifen: Mir erscheint zweifelhaft, ob die nicht nur hier

1222

anzutreffende Auslegung, wonach bereits das Einspeichern eines Textes als Verbreitung im Sinne des Urheberrechts angesehen wird, aufrechterhalten werden kann. Wenn der Urheber der Einspeicherung seines Werkes zustimmt, bestimmt er doch zunächst über das "Ob" und das "Wie" der Veröffentlichung (§ 12 Abs. 1 UrhG), ohne sich der Rechte der Vervielfältigung und der Verbreitung (§§ 16 und 17 UrhG) zu begeben. Er (oder der Verleger, dem er seine Verwertungsrechte übertragen hat) bietet dem Nutzer aufgrund dieser Rechte die Gelegenheit, unter bestimmten Bedingungen ein Exemplar des Werkes abzurufen, wobei der Nutzer die Vervielfältigung gewissermaßen selbst übernimmt und dem Verleger auch den Arbeitsgang des Verbreitens abnimmt. So gesehen wäre der Abruf aus einem "Originalspeicher" in jedem Fall urheberrechtlich relevant, auch wenn er zur persönlichen Nutzung erfolgt. Anstelle des Kaufvertrages über ein Buch oder eine Zeitschrift müßte ein Abrufvertrag treten, in dem das Entgelt festgelegt wird. Sollte es nicht technisch möglich sein, den Abruf von einer (elektronisch erklärten) Verpflichtung des Nutzers zur Zahlung eines Entgelts abhängig zu machen? Nachdem auch die technischen Möglichkeiten der Weiterverwertung eines einmal abgerufenen Werkes sehr vielfältig geworden sind, wäre die Kontrolle der weiteren Nutzung ebenfalls einfacher, wenn jedem Abruf ein entsprechender Vertrag oder auch nur eine "Anmeldung" vorausgehen müßte. Ist der technische Aufwand gerade hierfür nicht mehr vertretbar (vgl. S. 54)?

Doch diese Gedankenskizze führt schon näher in den zweiten der drei von den Autoren behandelten Fragenkomplexe: den, der die Verwirklichung der urheberrechtlichen Verwertungsrechte betrifft (S. 48 ff.). Den ersten Komplex überschreiben sie "Zugang von Autoren und Nutzern", wobei sie unter anderem zu klären suchen, ob und wie ein Autor die in tatsächlicher Hinsicht für ihn bestehenden "technischen Hürden", das heißt den in der Regel finanziell begründeten Mangel an technischer Ausrüstung, mit Hilfe von Ansprüchen gegenüber dem Verleger überwinden kann (S. 24 ff.). Der dritte Komplex ist schließlich der Ausgestaltung des Verlagsvertrages gewidmet, für den ein Musterentwurf unterbreitet und erläutert wird (S. 62 ff.). Es wäre erfreulich, wenn diese Schrift den Anstoß zu der von den Autoren gewünschten breiten Diskussion geben würde, damit die durch die technische Entwicklung ausgelösten Rechtsfragen nicht nur rechtzeitig erkannt, sondern auch rechtzeitig einer angemessenen Lösung zugeführt werden.

Ursula Fehnemann

Hubert L. Dreyfus: Die Grenzen künstlicher Intelligenz – Was Computer nicht können.

Königstein/Ts.: Athenäum 1985. 373 S., DM 38,-.

Die englische Erstausgabe des Buches erschien bereits 1972 unter dem Titel 'What computers can't do – The Limits of Artificial Intelligence'.

Die deutsche Erstausgabe von 1985 ist mit einem neuen Vorwort des Autors versehen und somit nochmals als Diskussionsgrundlage autorisiert. 'Von den Mikrowelten zur Alltagswelt: Die KI-Forschung in einer Sackgasse' lautet die Überschrift des Vorworts, die auch die Hauptthese des Buches wiedergibt.

Die erste englische Ausgabe von 1972 hatte einen ersten Teil, der den Verlauf der Forschung beschreibt; einen zweiten Teil, der die Grundannahmen der KI darlegt; einen dritten Teil, in dem Dreyfus menschliche Spezifika intelligenten Verhaltens herausarbeitet und den Grundannahmen des zweiten Teils gegenüberstellt. In der Conclusio erörtert der Autor Grenzen und Zukunft der künstlichen Intelligenz.

In der zweiten englischen Auflage wurde eine 70-seitige 'Bilanz-1979' hinzugefügt, in der die Entwicklung der Zwischenzeit bilanziert und bewertet wird. Trotz der Fortschritte bleibt Dreyfus bei seiner Grundthese, daß eine prinzipielle Unmöglichkeit der vollständigen Objektivierbarkeit und Formalisierung *menschlichen* Alltagshandelns und *menschlicher* Alltagsintelligenz besteht. Diese Schranke kann die KI nur überwinden, wenn es gelingen würde, eine allgemeine Lernfähigkeit in Computerprogramme einzubauen, was 'noch nicht einmal am Horizont der KI-Forschung auszumachen' (S. 15) ist.

Das Buch ist eine tiefgründige, philosophische Analyse des Forschungsansatzes der Künstlichen Intelligenz. Nur einige Punkte können herausgegriffen werden. Dreyfus erstellt eine Klassifikation menschlicher Intelligenzaktivitäten deren Kriterium ist, inwieweit sie durch Programme nachvollzogen werden können. Als sehr schwierig oder unmöglich in einem Programm zu formalisieren, stuft er u.a. ein:

- Lernen durch Praxis,
- Lernen am Beispiel,
- Problemlösen durch Einsicht,
- Erkennen paradigmatischer Fälle.

Immer schnellere Computer und immer höherer Aufwand erlauben zwar, komplexere Ansätze zu realisieren (z.B. relativ hohes Niveau von Schachprogrammen), beseitigen aber nicht den Punkt, daß 'Intelligenz... nicht vom übrigen menschlichen Leben getrennt werden kann' (S. 329).

Dieser Standpunkt hat wichtige Implikationen für die Anthropomorphisierung des Computers und in der Umkehrung für ein mechanistisches Menschenmodell. Das gilt auch für die Versuche, die offensichtliche Stagnation des Computer-im-Unterricht-Ansatzes durch intelligente tutorielle Systeme zu überwinden. Die These von Dreyfus bedeutet, daß es sich nicht um intelligente Systeme im eigentlichen Sinne handeln kann, sondern

1224

bestenfalls intelligent konzipierte und programmierte technische Hilfsmittel. Solche Überlegungen sollten am Anfang aller Systementwicklungen in diesem Bereich stehen, damit die Schwerpunkte entsprechend gesetzt werden können.

Hermann Zayer

Walter Volpert: Zauberlehrlinge – Die gefährliche Liebe zum Computer.

Weinheim: Beltz 1985. 200 S., DM 28,-.

Der Computer, ein mächtiges Instrument der sogenannten Neuen Technologien, hat in der arbeitsteiligen Industriegesellschaft seinen Einzug gehalten und ist weiter auf dem Vormarsch. Hinsichtlich der sozio-kulturellen Perspektive, insbesondere für das Bildungssystem, sind die Auseinandersetzungen über Bedingungen und Folgen, Chancen und Verantwortbarkeit dieser Technologie in vollem Gange. Je tiefgreifender die Änderungen sind, die im gesellschaftlichen Gefüge erwartet werden, um so wichtiger ist es, diese Diskussion ernsthaft zu führen, ohne an der Oberfläche der Problematik zu bleiben

Diesem Anspruch wird das Buch nicht gerecht. Ideologisch auf andere Ideologien ('Technikgläubigkeit ... ein geschlossenes weltanschauliches System', S. 19) einzuschlagen, ist wenig sachdienlich. Niemand fühlt sich angesprochen, alle können zustimmen: Auseinandersetzungen auf dieser Ebene sind unergiebig. Das Buch enthält viele Gesichtspunkte (z.B.: Taylorismus, Kreativitätssackgasse, Daten-Netze), die einer eingehenden Erörterung wert wären. Diese Chance wird durch die Verwendung undifferenzierter Szenarien und eine schlagwortartige, an der Oberfläche bleibende Darstellung vergeben.

Diese Wertung ist am Beispiel des Kapitels 'Computer-Schoolkids' (S. 156ff) zu belegen. Der Ausgangspunkt ist kurz zusammengefaßt folgender: Die neue Informationstechnik dringt in die Schulen ein. Wichtige Personen erheben warnend ihre Stimme, und "Der Spiegel" verfaßt eine Titelgeschichte mit den zentralen Begriffen 'Revolution des Unterrichts' bzw. 'Alarmstimmung'.

Der Autor behauptet die Interessengleichheit von Regierung ('Technik-Weltmeisterschaft') und Industrie ('Basisqualifikation' bzw. 'Gewöhnungseffekt'). Von dieser Position aus wird dann der Computer als Mittel und als Gegenstand des Lehrens und Lernens erörtert. Einzelne Aspekte (z.B.: Bastelkurse, prozedurales Konzept, LOGO) der umfangreichen Problematik werden herausgegriffen und bruchstückhaft, ohne inneren Zusammenhang abgehandelt. Die ausgedehnte Diskussion curricularer,

1225

didaktischer und methodischer Probleme und möglicher Ansätze wird nicht eingebracht. Zum Schluß des Kapitels wird als Konsequenz gefragt,' ob hochherzige pädagogische Konzepte angesichts einer banalen und außengelenkten Computerisierung der Schulen etwas werden ausrichten können' (S. 164).

Diese Thematik hätte, wie die anderer Kapitel auch, die Darstellung in einem eigenen Buch erfordert und nicht eine Abhandlung auf zehn Seiten. Der letzte Abschnitt des Buches ist überschrieben 'Wir sind keine Computer' und widmet sich der Frage 'Was tun?'. Einige der Antworten lauten: Sich gegen die Maschinisierung unserer Welt zur Wehr setzen (S. 183), von der extremistischen Technik-Gläubigkeit ablassen (S. 185), sich nicht selbst zur Maschine erklären und in vorfabrizierte Phantasie-Welten abdrängen lassen. Wir sind keine Computer. Wir wollen keine Computer werden (S. 191).

Ja, natürlich – niemand fühlt sich angesprochen, alle können zustimmen – siehe oben.

Hermann Zayer

Deutschland. Porträt einer Nation.

Bd. 1: Geschichte. Mit einer Einleitung von Richard von Weizsäcker.
Bd. 2: Gesellschaft, Staat, Recht. Mit einer Einleitung von Werner Maihofer.
Bd. 3: Wirtschaft. Mit einer Einleitung und einem Nachwort von Norbert Walter.
Bd. 4: Kunst und Kultur. Mit einer Einleitung von Alphons Silbermann.
Bd. 5: Bildung, Wissenschaft, Technik. Mit Einleitungen von Hellmut Becker und Klaus Michael Meyer-Abich sowie einem Nachwort von Klaus Michael Meyer-Abich.

Gütersloh: Bertelsmann Lexikothek Verlag 1985. Jeweils 440 Seiten je Band, DM 168,-.

Ein Werk dieses Standards kann nur ein "Medien-Gigant" wie Bertelsmann verkraften. Hier ist, um es auf einen griffigen Nenner zu bringen, geklotzt und nicht gekleckert worden. Die ersten fünf hier anzuzeigenden Bände erschienen im Herbst 1985, ein Jahr später die Bände 6-9 mit Porträts der deutschen Bundesländer, der Landschaften, Städte und Menschen sowie der abschließende zehnte Band zum Thema "Deutschland, Europa und die Welt".

Bei der Gestaltung der Bände zahlen sich die jahrzehntelangen Erfahrungen des Lexikothek Verlages aus. Mehr als 300 namhafte Autoren sind

1226

mit Beiträgen vertreten. Auf 4.400 Seiten werden die vielfältigen Aspekte der deutschen Geschichte, Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur beschrieben. Mehr als 5.000 Fotos, Landkarten, Grafiken, Zeichnungen und historische Faksimiles erleichtern den Zugang. Ein solch umfassendes anspruchsvolles Nationalporträt gab es bislang noch nicht. Erfreulicherweise ist die DDR voll mit einbezogen, so daß man dieses Werk auch als ein gesamtdeutsches Ereignis bezeichnen kann. Auffällig zurück tritt hingegen die historische Rolle Österreichs, bis 1866 Präsidialmacht des Deutschen Bundes; der "Anschluß" 1938 wird mehr summarisch erwähnt. Ähnlich verhält es sich mit der Schweiz. Das heutige "Deutschland" als Richtpunkt führt leicht zu historisch-perspektivischen Verkürzungen.

Eingeleitet wird das Werk durch einen Essay des Bundespräsidenten. Richard v. Weizsäcker äußert sich zu der Frage: "Was ist eigentlich: deutsch?" Dort ist nun zu lesen: "Die Geschichte des Deutschen Reiches in diesem Jahrhundert und die im deutschen Namen begangenen Untaten haben den Begriff *deutsch* verunstaltet und schließlich Deutschland geteilt. Viele meinen, daß wir Deutsche in eine Identitätskrise geraten seien. Wenn man von einem Menschen sagt, er habe seine Identität verloren, dann meint man damit, er sei krank. Sind wir Deutsche in diesem Sinne krank? Haben wir die Orientierung für unsere Geschichte und unser Wesen verloren? Wissen wir nicht mehr, wer oder was wir sind? Davon kann nach meiner Überzeugung keine Rede sein. Wir haben unsere Merkmale, die uns von anderen Völkern unterscheiden. Wir finden sie in unserer Geschichte und geographischen Lage, unserer Sprache und Kultur, in der geistigen Kraft und der Staatlichkeit, der sozialen Struktur und der wirtschaftlichen Leistung der beiden deutschen Staaten, in den Beziehungen zu Nachbarn und anderen Völkern. Das Erbe unserer Geschichte hat uns helle und dunkle Kapitel überantwortet" (S. 10). Klare, kritische und selbstbewußte Worte zugleich! So wird der Leser von Anfang an auf das große Thema der Bände eingestimmt: Es geht um eine Standortbestimmung und Standortbesinnung der Deutschen. Unter den Autoren finden wir Politiker, Publizisten und Wissenschaftler. Ein wissenschaftlicher Beirat hat das Projekt mit kritischem Rat begleitet. Zu den Beratern und Gutachtern zählten u.a. die Professoren Hellmut Becker, Ralf Dahrendorf, die Historiker Wolfram Fischer und Horst Fuhrmann, Werner Maihofer, Norbert Walter und Peter Wapnewski sowie der schweizer Publizist François Bondy. Verantwortlicher Chefredakteur war Dr. Gert Richter, vielfach bewährt als Autor und Herausgeber.

Der *erste* Band greift weit in Deutschlands Vor- und Frühgeschichte zurück. Bis hin zur Studentenbewegung und dem "Machtwechsel 1982" wird die jüngste Geschichte skizziert. Bekannte Historiker, wie Herbert Jankuhn, Horst Fuhrmann, Ferdinand Seibt, Heinrich Lutz, Michael Stürmer, Andreas Hillgruber, und Publizisten, wie Klaus Harpprecht und Sebastian Haffner, kommen zu Wort. Doch entstand beileibe kein "Handbuch der deutschen Geschichte". Die Skizzen der einzelnen Epochen, z.B. über das salisch-staufische Reich, die Reformation, den Dreißigjährigen Krieg, werden aufgelockert durch Essays. So schreibt z.B. Christian Graf von

1227

Krockow über den deutschen Osten, über Besiedlung und Vertreibung. Wir finden Essays zur Geschichte der deutsch-polnischen Nachbarschaft, zur Arbeiterbewegung, über Leben und Wirken der Juden, zur politischen Kultur in Deutschland.

Der *zweite* Band vereinigt rechts- und staatswissenschaftliche, sozial- und politikwissenschaftliche Beiträge. Insbesondere Gegenwartsfragen der Bundesrepublik und der DDR, ihre verschiedenartigen Gesellschaftsordnungen, Staatsverfassungen und Rechtsstrukturen werden beschrieben. Der frühere Bundesinnenminister Maihofer, heute Präsident des europäischen Hochschulinstituts in Florenz, leitet den Band ein. Parteipolitische Prominenz ist unter den Autoren reichlich vertreten: z.B. Peter Glotz, Heinz Kühn, Gerhard Stoltenberg, Bernhard Vogel und Hans-Jochen Vogel. Aktuelle Fragen, wie Asylrecht, innere Sicherheit und Terrorismus, werden umrissen.

Der *dritte* Band wird von Professor Dr. Norbert Walter, dem Leiter der Konjunkturabteilung im Institut für Weltwirtschaft in Kiel, eingeleitet. Zur Wirtschaftsverfassung der Bundesrepublik heißt es: "Hat einer der größten deutschen Ökonomen, Karl Marx, doch recht? Bestimmt das Sein das Bewußtsein? Die Wirtschaftsverfassung der Bundesrepublik Deutschland besitzt unverkennbar Merkmale, die mit den geschichtlichen Erfahrungen der Deutschen in den ersten viereinhalb Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts zu erklären sind. Es sind die deutschen Traumata zweier großer Inflationen. ... Es ist die Angst vor den politischen Folgen des wirtschaftlichen Ruins, wie am Ende der Weimarer Republik, und es ist schließlich die Erfahrung mit der totalitären Zwangswirtschaft des Dritten Reiches. ... Das Wirtschaftswunder war nicht Ergebnis nimmersatten Abenteurertums und dynamischen Vorwärtsdrangs der Deutschen; es war das Ergebnis der Anstrengung nahezu aller Deutscher, Not und Elend hinter sich zu lassen. Wie so vieles, wurde auch diese Bemühung mit einer nicht untypischen Perfektion zu Ende gebracht" (S. 10). Ein Drittel des Bandes gilt wirtschaftsgeschichtlichen Themen und reicht von der Agrargesellschaft des Mittelalters bis zur industriellen Entwicklung der Gegenwart. Ein Dutzend Beiträge beschäftigt sich mit Wirtschaft und Industrie der DDR. Im Mittelpunkt des Bandes steht die Wirtschaft der Bundesrepublik Deutschland. Der Band eignet sich vorzüglich zur Grundinformation über unser Wirtschaftssystem. Das oft beklagte Wissensdefizit der Abiturienten im Blick auf wirtschaftliche Zusammenhänge ließe sich beseitigen, wenn ein Band - wie der vorliegende - stärker in den Unterricht der Oberstufe der Gymnasien einbezogen würde. Er orientiert über Ordnung und Entwicklung der wichtigsten Wirtschaftsbereiche, über die Wettbewerbsordnung, die wirtschaftliche Bedeutung des Staates, die Geld- und Währungsordnung, das soziale Netz, den Umweltschutz, die Atomenergie, Gewerkschaften und Verbände, Möglichkeiten und Grenzen der sozialen Marktwirtschaft.

1228

In seinem Nachwort schreibt Norbert Walter: "Die Symptome der Wirtschaftskrise, in der sich die Bundesrepublik in den achtziger Jahren befindet, sind die notorisch hohe Arbeitslosigkeit, die unzureichende Investitionsneigung und die anhaltende Wachstumsschwäche. Diese Krisenerscheinungen werden unterschiedlich gedeutet" (S. 427). "Die Vorstellung jedoch, die deutsche Gesellschaft sei derart unbeweglich geworden, daß sie zur Korrektur hemmender Vorschriften und zur Abschaffung oder Umgestaltung hinderlicher Institutionen nicht mehr in der Lage ist, widerspricht der historischen Erfahrung von der Kraft und dem Einfallsreichtum der Menschen. Immer dann, wenn die Not es erforderlich machte, gelang den Deutschen der Neubeginn, den man zuvor für unmöglich gehalten hatte. Die vielen jungen Menschen, die in den achtziger Jahren auf den Arbeitsmarkt drängen, werden die überkommenen institutionellen Verkrustungen aufbrechen. Mit den Jungen wird neue Dynamik entstehen" (S. 431).

Im *vierten* Band umreißt der Kölner Kunstsoziologe Alphons Silbermann einleitend Grundströmungen deutscher Kulturgeschichte vom Mittelalter bis zur Gegenwart. Silbermanns Essay "Vom Beitrag der Juden zum Kultur- und Geistesleben" ruft die enge und fruchtbare Symbiose von Deutschen und Juden in Erinnerung. Dieses Thema hätte sogar eine noch eingehendere Würdigung verdient. Hier sei aus einem immer noch aktuellen Buch des inzwischen verstorbenen Friedrich Heer "Warum gibt es kein Geistesleben in Deutschland" (1978) zitiert: "Deutsches Geistesleben ist, vom 18. zum 20. Jahrhundert, undenkbar ohne die Explosionen jüdischer Elemente. Zwischen Moses Mendelssohn, Heinrich Heine, Karl Marx, Sigmund Freud und Albert Einstein haben deutsch-jüdische Denker und Philosophen (aus einer großen Schar nur zwei Namen: Simmel und Husserl, der Lehrer Heideggers), Politologen, Ärzte, Psychologen, Tiefenpsychologen, Biologen, Chemiker, Physiker, Bakteriologen, dazu Rechtsdenker, Schriftsteller, Kritiker, den Großraum eines deutschen Geisteslebens geschaffen; eines deutschen Geisteslebens, in das die Juden Osteuropas einströmten, die in Prag, Wien, Budapest, sodann im engeren deutschen Staatsverband, vorzüglich in Berlin, Hamburg, Heidelberg, Leipzig, Heimat gewannen. Deutsche Juden und andere Juden, die in dieser deutschen Geisteswelt sich gebildet haben ..., bilden nach ihrer Flucht aus Hitler-Europa unersetzliche Fermente des englischen und amerikanischen Geisteslebens" (Heer, S. 68 f.). "Deutschland ist unersetzlich verarmt durch die Ausscheidung seiner Juden. Ein unersetzlicher Verlust für das deutsche Geistesleben, das es nicht mehr gibt. Alles ist da provinziell geworden, ohne Sinn für Nuancen, für Zwischentöne" (Heer, S. 73 f.)

Im Unterschied zu den anderen Bänden ist der vierte Band von einem kleinen Kreis von Autoren verfaßt. Dies fördert Geschlossenheit. Die Thematik ist weit gespannt: Kulturförderung, Kulturpolitik, Kulturwirtschaft, der Unterhaltungsmarkt, Mode und Wohnen, Sozialgeschichte der Sprache, Literaturgeschichte, Theatergeschichte, Kunstgeschichte, Musikgeschichte, Filmgeschichte, Sportgeschichte, aufgelockert durch Beiträge über Zirkus und Varieté und Kabarett.

1229

Der *fünfte* Band über Bildung, Wissenschaft und Technik wird von Hellmut Becker und Klaus Michael Meyer-Abich, derzeit Hamburger Senator für Wissenschaft und Forschung, eingeleitet. Hellmut Becker äußert sich zur Frage: "Was ist Bildung?" (S. 10-14) und bemerkt: "An die Stelle des verbindlichen Bildungskanons ist ein breites Bildungsangebot mit der Möglichkeit der Auswahl durch den Lernenden getreten. Ein fester Kanon, der in der Diskussion von vielen Seiten immer wieder verlangt wird, steht im Widerspruch zu unserem pluralistischen Wertesystem, in dem eine vom Staat verordnete Auswahl der Bildungsinhalte und damit der Wertentscheidungen im Widerspruch zu den Vorstellungen unserer demokratischen Grundordnung stehen würde. So ist an die Stelle eines von einer elitären Gesellschaft getragenen Kanons der allgemeinen Bildung das breite Angebot von Bildungsmöglichkeiten getreten, aus denen eine beispielhafte Auswahl erfolgen soll. Diese Wandlung des Bildungsbegriffs ist nicht ohne schwere Erschütterungen vor sich gegangen. ... In diesem Zusammenhang hat der früher übliche Begriff der abgeschlossenen Bildung seinen Sinn verloren. Bildung ist nicht mehr etwas, was man in einem bestimmten Stadium seines Lebens abschließen kann" (S. 14). War sie das je?

Bildungsgeschichtliche Überblicke werden zu Pädagogik, Schule, Universität und Hochschule von Peter Lundgreen, zur Geschichte der Berufsausbildung von Karl Wilhelm Stratmann, zur Erwachsenenbildung von Hans Tietgens beigesteuert. Im Aufriß werden das Bildungssystem der DDR und das der Bundesrepublik skizziert. Auch im Abschnitt "Wissenschaft, Forschung, Technik", der etwa zwei Drittel des Bandes umfaßt, finden sich bildungshistorische Essays, z.B. über Leibniz, Kant, Alexander von Humboldt, Karl Marx, Max Weber, Carl Schmitt. Die Wissenschaftsentwicklung im Dritten Reich, wie in der Emigration, wird beschrieben. Aus den Überblicken seien einige Themen herausgegriffen: Psychoanalyse, Verhaltensforschung, Informatik, Ökologie zwischen Industrie, Landwirtschaft und Naturschutz. In seinem Nachwort "Technischer Fortschritt ohne Ende? Grenzen der Machbarkeit" schreibt Klaus Michael Meyer-Abich: "Seit den siebziger Jahren entwickelt sich vor allem in den westlichen Industriegesellschaften eine allmählich zunehmende Kritik der technischen Entwicklung. Ein Grund dafür ist, daß mit technischen Innovationen immer wieder Lebensfragen beantwortet werden. ... Die politische Tragweite von Wissenschaft und Technik ... steht heute also ganz außer Frage. ... Etwa die Hälfte aller Wissenschaftler und Techniker arbeitet mittlerweile in der Waffentechnik oder in ihrem Umkreis, aber auch die friedlich gemeinte Technik hält nicht mehr so recht, was man sich einst von ihr versprochen hatte. Da sind zunächst die sog. Nebenwirkungen, besonders augenfällig in Gestalt der Umwelt- und Ressourcenprobleme. ... Der technische Fortschritt von heute dient in zunehmendem Maß nur noch dazu, die unerwünschten Nebenwirkungen des technischen Fortschritts von gestern wieder auszugleichen" (S. 427). Diese nachdenklichen Worte verdeutlichen die "Grenzen der Machbarkeit".

Zusammenfassend sei festgestellt: Das Werk ist auf eine breite Leserschaft zugeschnitten, Leser, die nicht nur "informiert", "gebildet", sondern

1230

oft auch schlicht "unterhalten" sein wollen. Dabei appelliert die geglückte Verbindung von Text und Bildern an den Leser, sich selbst ein Urteil zu bilden. Das Werk sollte in keiner Schul- oder Lehrerbibliothek fehlen. Für den Oberstufenunterricht der Gymnasien bietet es wertvolle Anregungen.

Christoph Führ

Wolfgang Zorn: Bayerns Geschichte im 20. Jahrhundert. Von der Monarchie zum Bundesland.

München: C.H. Beck 1986. 790 S., DM 78,-.

Der Autor, Professor für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte an der Universität München, widmet sein Werk dem Andenken des im April 1986 hochbetagt verstorbenen Max Spindler, der das maßgebliche Werk der bayerischen Landesgeschichte, das im gleichen Verlag erschienene sechsbändige "Handbuch der bayerischen Geschichte", herausgab. Das Handbuch reicht bis 1970, beschränkt sich jedoch im Blick auf unser Jahrhundert auf Umrisse. Hier nun bietet Wolfgang Zorns stattlicher Band etwas völlig Neues: Kein Handbuch mit vielen Einzelbeiträgen verschiedener Autoren, sondern ein lebendig geschriebenes Werk aus einem Guß. Eine Fülle von Ereignissen und Gestalten, von Kriegen, Revolutionen, von kulturellen und sozialen Entwicklungen ist in ungewöhnlicher Weise verdichtet. Ereignis- und Personengeschichte werden mit Durchblicken auf strukturelle Entwicklungen verbunden. Dabei wird bis 1945 die bayerische Rheinpfalz mit einbezogen. Hier ist der Versuch, "erzählende Geschichte wieder zu beleben, aber gleichzeitig sozial- und strukturgeschichtliche Gesichtspunkte der modernen, sozialwissenschaftlich angeregten Geschichtsschreibung unaufdringlich in sie einzuschmelzen" (S. 9) in überraschendem Maße gelungen. Beispielhaft ist die Skizze des Hitlerputsches vom November 1923 (S. 278 f.). Wer zu diesem Buch greift, wird sich schnell festlesen und gefesselt sein von dem frischen Zugriff des Autors. Besondere Hinweise gelten führenden Persönlichkeiten in Staat und Gesellschaft, die außerhalb Bayerns zur Wirkung gelangten. Mit Wärme wird der Leistungen des bayerischen Adels, der Kirchen und Universitäten gedacht. Über der führenden Rolle Münchens kommen die anderen Städte keineswegs zu kurz. Dies würde ein Ortsregister noch verdeutlichen. Ist doch dem Band nur ein Personenregister beigegeben. Man mag darüber streiten, ob ein Sachregister zweckmäßig gewesen wäre. Vielleicht hätte es jedoch den Benutzern manch nützliche Hilfe geleistet. Besonders hervorgehoben sei das abschließende 7. Kapitel über Literatur und Quellen. Unter Verzicht auf die übliche Bibliographie wird hier "aus der Forschungswerkstatt und dem literarischen

1231

Zeitspiegel" ein Überblick über den derzeitigen Stand der Forschung geboten. Ausführliche Bemerkungen gelten ungedruckten Quellen. Mehr als 30 Seiten Anmerkungen schließen den Band ab.

Zorn ist zuzustimmen: "Zum Gesamtgegenstand dieses Buches gab es bisher keinen vergleichbaren Versuch einer Darstellung" (S. 694).

Christoph Führ

Hartmut Boockmann: Die Stadt im späten Mittelalter.

München: C.H. Beck 1986. 357 S. mit 521 Abbildungen, DM 98.

Der Autor, der in Göttingen Mittlere und Neuere Geschichte lehrt, ist durch sorgfältige Arbeiten zur Geschichte des Mittelalters, vor allem auch über den Deutschen Orden, ausgewiesen. In seinem neuen Werk erschließt er uns die einstige Wirklichkeit spätmittelalterlicher deutscher Städte. Mehr als 500 mit Bedacht ausgewählte Bilder führen uns das Leben der spätmittelalterlichen Stadt und ihrer Bewohner vor Augen. In 26 Skizzen werden die Bilder jeweils in ihren historischen Zusammenhang gestellt. Dabei hat sich der Autor besonders bemüht, "die spätmittelalterlichen Städte im ganzen sichtbar zu machen und auch zu deren Recht und Verfassung und zur städtischen Gesellschaft vorzudringen" (S. 7). Die meisten der Bilder und historischen Bauten sind nicht vor dem Ende des 14. Jahrhunderts entstanden. Da die vom spätmittelalterlichen Deutschland geprägte städtische Kultur weit nach Osteuropa hineinreichte, wurden auch Hansestädte wie Reval und Krakau einbezogen. Die kommentierenden Skizzen eröffnen zugleich einen Zugang zur neueren Literatur, auf die am Schluß besonders hingewiesen wird.

Um den weiten Radius des Werkes anzudeuten, hier stichwortartig einige Kapitel: Die Stadt vor der Mauer, die Stadt im ganzen, Tore, Türme, Mauern und Waffen, die städtischen Häuser, das Innere der Häuser, tägliches Leben, Hygiene und Gesundheit, Handel und Verkehr, Handwerk und Gewerbe, Rathäuser, Recht und Rechtspflege, Kämpfe um die Macht und um die Verfassung, die Stadt als Residenz. Welch große Rolle die Kirche im Leben der mittelalterlichen Stadt spielte, wird in einer Vielzahl von Abschnitten deutlich: Begräbnis und Totengedächtnis, die städtische Pfarrkirche, Klöster und andere geistige Immunitäten, Spitäler, Wallfahrten, Frömmigkeit, Aberglaube, Häresie. Die Kirchen waren die bei weitem größten Gebäude der Stadt: "Die großen spätmittelalterlichen Stadtpfarrkirchen beeindrucken auch den heutigen an Hochhäuser und große Hallen gewohnten Betrachter allein schon durch ihre Dimensionen" (S.191). "Die Kirche war der vornehmste öffentliche Ort in der Stadt, und die Familien,

1232

die ihre Toten hier ehrten, dokumentierten damit nicht nur ihren sozialen, sondern auch ihren politischen Rang. In Nürnberg finden sich an den Wänden der beiden Großpfarrkirchen deshalb nur die Namen der regierenden Familien" (S. 179). So waren die Kirchen, was uns Heutigen kaum noch bewußt ist, zu einem beträchtlichen Teil Totenhäuser und dienten dem Totengedenken. Besondere Abschnitte gelten auch den Juden in den Städten des 15. Jahrhunderts, den Zünften und Bruderschaften.

Für Bildungshistoriker ist der Abschnitt "Schulen und Bildung" (S. 333-342) von besonderem Wert. Dort heißt es z.B.: "Schon in den frühen Städten ist gelesen und geschrieben worden, weil hier von Anfang an Geistliche tätig waren. Deshalb sind die frühesten Stadtschulen Latein-Schulen gewesen, in denen das gleiche gelehrt wurde wie in den älteren Kloster- und Stiftsschulen. ... Um 1500 dürfte der Grad der Alphabetisierung in den Städten hoch gewesen sein, so wenig sich genaue Zahlen nennen lassen. In den großen Städten könnte günstigenfalls jeder dritte erwachsene Mann lesefähig gewesen sein. Die Zahl der Schreibfähigen war niedriger. Daß in den Darstellungen der Verkündigung an Maria, die von den Malern bzw. von deren Auftraggebern in ein reiches städtisches Milieu verlegt wurden, Maria so oft als eine Besitzerin von Büchern oder als fromme Leserin gezeigt wird, dürfte als ein Indiz dafür zu verstehen sein, daß die Frauen der städtischen Oberschicht tatsächlich lesen und schreiben konnten" (S. 333).

Wer dieses Buch gelesen hat, wird alte deutsche Städte mit anderen Augen als zuvor sehen. Auch insofern ist dieses Buch ein großer Gewinn.

Christoph Führ

Wolfgang Ruppert (Hrsg.): Die Arbeiter. Lebensformen, Alltag und Kultur von der Frühindustrialisierung bis zum "Wirtschaftswunder".

München: C.H. Beck 1986. 512 S. mit 135 Abbildungen, DM 78,-.

Früher hätte man ein solches Werk als "Kulturgeschichte" bezeichnet. Methodologische Moden lassen diesen Begriff zu Unrecht verstaubt erscheinen. So heißt man es denn heute "Lebensformen, Alltag und Kultur". Wolfgang Ruppert, Professor für Ästhetik in Bielefeld, hat mit rd. 30 Mitarbeitern die Geschichte der Arbeiter vom Beginn der Industrialisierung bis in die Gegenwart facettenreich dargestellt. Besonders geglückt ist die Auswahl der Bilder des Bandes. Sie bieten Momentaufnahmen von großer Eindrücklichkeit. Besser als Worte zeigen sie, wieviel Armut es bei uns in Stadt und Land gab, aber auch, wie Arbeiter bemüht waren, Formen der Geselligkeit und der "Arbeiterkultur" zu entwickeln. Daß all dies heute

1233

Interesse findet, deutet an, daß die Arbeiterbewegung längst ein historisches Phänomen geworden ist, also ein Stück Geschichte, das uns zunehmend ferner rückt.

Der Herausgeber hat den 38 Beiträgen eine Einführung vorangestellt, in der er den Aufbau des Werkes erläutert: "Die Texte dieses Buches wollen ... erzählen, um an anschaulichen und authentischen Beispielen die Nähe zur Lebenssituation der Betroffenen zu erreichen, ohne aber darüber die gebotene wissenschaftliche Exaktheit und Einordnung zu vernachlässigen" (S. 17). Der Schwerpunkt der Berichte liegt in den Jahren zwischen 1860 und 1920. Umstritten wird sicher immer bleiben, wie weit wirklich von "klassentypischen Kulturformen der Arbeiter" (S. 18) gesprochen werden kann. Handelt es sich nicht auf Schritt und Tritt um Derivate der sog. "bürgerlichen Kultur"? Der leicht verschwommene Begriff der "Industriekultur" führt auch nicht recht weiter. Ruppert stellt dem Band ein gutbürgerliches Familienfoto seiner Urgroßeltern von 1892 voran. Der Urgroßvater war Bleistiftarbeiter. Eine typische deutsche Bürgerfamilie, möchte man unter dem Eindruck dieses Fotos sagen.

In wenigen Stichworten sei umrissen, worum es in den Beiträgen geht: Zum Beispiel um die Arbeiterschaft "zwischen Ständen, Schichten und sozialer Klasse" (S. 22); Arbeiterfrauen; Eisenbahnarbeiter; Gastarbeiter; um die innere Struktur der Arbeiterschaft; um Wohnung und Verdienst; Arbeitszeit; Freizeit und Urlaub; Ernährung; Sexualität; Erziehung; das Arbeiterfest des ersten Mai; Zukunftsentwürfe; Arbeitergenossenschaften; Konsumgenossenschaften; Presse; Arbeiter- und Volksbildung; Arbeitersport; Freidenker; Naturfreundebewegung; Motorisierung; Sozialdemokratie; kommunistische Politik und Arbeiterkultur; christliche Arbeiterbewegung. Der Beitrag über die Gewerkschaften bietet eine Kurzbiographie von Hans Böckler, ein besonders lesenswerter und informativer Beitrag.

Bestimmte blinde Flecken in diesem Band sind jedoch unverkennbar. Schon in der Bibliographie vermißt man einen Hinweis auf Ernst Jüngers klassisches Werk "Der Arbeiter. Herrschaft und Gestalt" (1932). Die Landarbeiter hätten vielleicht eine eingehendere Beschreibung verdient. In dem Abschnitt über die christliche Arbeiterbewegung wird zwar auf das katholische Vereinswesen näher eingegangen, parallele evangelische Ansätze werden übersehen. Im Beitrag über die Sozialdemokratie wird nicht recht deutlich, welch führende Rolle sie in der Internationale spielte. Vom Sozialistengesetz ist zwar vielfach die Rede, wenig jedoch von den staatlichen Bemühungen um Arbeiterschutzgesetzgebung, die schließlich am Beginn einer Entwicklung steht, ohne die unser heutiger Sozialstaat undenkbar wäre und die maßgeblich die internationale Diskussion anregte.

Christoph Führ

1234

Ulrich Engelhardt: Bildungsbürgertum. Begriffs- und Dogmengeschichte eines Etiketts.

> Stuttgart: Klett-Cotta 1986. 274 S., DM 96,-. (Industrielle Welt. Schriftenreihe des Arbeitskreises für moderne Sozialgeschichte. Herausgegeben von Werner Conze. Bd. 43).

Dieses Werk des Heidelberger Historikers Ulrich Engelhardt ist ein großer Wurf. Es entstand in engem Zusammenhang mit den weitgreifenden Arbeiten des Arbeitskreises für moderne Sozialgeschichte (Heidelberg), der das umfängliche Werk "Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland" herausgibt, auf das hier schon mehrfach hingewiesen wurde. Die dieses Lexikon ergänzende begriffsgeschichtliche Studie ist Teil eines Schwerpunktprogrammes des Arbeitskreises zum Thema "Bildungsbürgertum im internationalen Vergleich". Über den von Werner Conze und Jürgen Kocka herausgegebenen Band "Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert wurde hier bereits berichtet (H. 2/1985, S. 384 f.). Der Verfasser widmet sein Werk dem kürzlich verstorbenen Vorsitzenden des Arbeitskreises Werner Conze sowie den Mitgliedern Reinhart Koselleck (Bielefeld), Otto Gerhard Oexle (Hannover) und M. Rainer Lepsius (Heidelberg).

Die Arbeit konzentriert sich auf eine Begriffs- und Dogmengeschichte folgender Termini:

- Gelehrtenstand, gelehrte Stände im Mittelalter und in der frühen Neuzeit;
- Gebildete Stände/Klassen im ausgehenden 18. und frühen 19. Jahrhundert;
- Gebildeter Mittelstand in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts;
- Gebildetes bzw. studiertes Bürgertum in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts;
- Bildungsbürgertum im 20. Jahrhundert.

Wie schwierig es ist, den Begriff "Bildungsbürgertum" historisch abzugrenzen, macht Engelhardt in seiner Einleitung deutlich und erinnert an das Wort des Münchner Historikers Karl Theodor von Heigel von 1911, nicht bloß Bücher, sondern auch Begriffe und Worte hätten ihre Schicksale (S. 11 f.). Dies gelte gerade auch für die Begriffs- und Ideologiegeschichte von "Bürgertum", die vielfältig und in sich widersprüchlich bis heute geblieben sei. Schon Friedrich Engels scheute sich 1858 nicht, von "bürgerlicher Aristokratie" und "bürgerlichem Proletariat" zu sprechen. Engelhardt zitiert den trefflichen Satz von Ernst Nolte: "Je genauer irgendein Bürgertum der Neuzeit untersucht wird, um so deutlicher tritt es in verschiedene und häufig miteinander kämpfende Abteilungen auseinander: in Handels-, Industrie- und Finanzbourgeoisie sowie in die mannigfaltigsten Untergruppen eines Kleinbürgertums, das an seinen Rändern unmerklich in die Schichten der Besitzlosen einerseits und des Amts- und Bildungsbürgertums andererseits übergeht" (S. 18).

1235

Bekanntlich begann sich das deutsche Bildungsbürgertum im 18. Jahrhundert als "Stand der Gebildeten" zu profilieren. Dabei wird unter "Bildungsbürgertum" vor allem jener Teil des Bürgertums im 19. Jahrhundert verstanden, dessen soziale Lebenslage und individuelle Lebenschance vornehmlich abhängig war vom Besitz von Bildungspatenten: "Als 'Kernmasse' sind demgemäß anzunehmen die Inhaber akademischer oder wenigstens präakademischer Bildungspatente (Hochschul- oder zumindest Gymnasialabsolventen); dazu gehören vorab die - vielfach beamteten oder doch quasibeamteten sowie 'freien' - Repräsentanten mehr oder minder traditionell 'gelehrter' Berufe, also Theologen, Juristen, Mediziner, Gymnasial- und Hochschullehrer, zudem 'höher gebildete' Schriftsteller, Redakteure, Journalisten u.ä.m., außerdem Vertreter vergleichsweise 'neuer' Gebildetenprofessionen, wie Ingenieure, Architekten usw." (S. 27).

Die von Engelhardt herangezogene Quellenbasis ist außergewöhnlich umfangreich. Das Literaturverzeichnis umfaßt mehr als 13 Seiten. Auf dieser Grundlage werden Entwicklungen vom späten Mittelalter bis ins 20. Jahrhundert ins Visier genommen. Die "Vorgeschichte" des "Bildungsbürgertums" wird also weit zurückverfolgt. Wir können hier - aus Raumgründen - Engelhardts Pfaden durch das begriffsgeschichtliche und literarische Dickicht nicht im einzelnen folgen. Auch eine Fülle an literaturhistorischen Bezügen wird aufgearbeitet; dabei können natürlich z.B. Theodor Fontane, Heinrich und Thomas Mann, Hermann Hesse u.a. nicht fehlen. Wenn auch das Bildungsbürgertum spätestens seit 1918 zum historischen Relikt wurde, so ist der Begriff nach wie vor, meistens unter pejorativem Akzent, virulent. So schließt das Werk bezeichnenderweise mit einem Zitat aus dem Jahre 1837: "Der Ausdruck bleibt, die Sache ist verschwunden." So sei dieser Band, der die "Geschichtlichen Grundbegriffe" ergänzt, in deren erstem Band der Begriff "Bildungsbürgertum" noch nicht gebührend berücksichtigt wurde, vor allem Bildungshistorikern empfohlen.

Christoph Führ

1236

III. ANKÜNDIGUNGEN UND HINWEISE

Standards erziehungswissenschaftlicher Forschung

Resolution der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Wissenschaft ist nicht nur ein begriffliches, sondern auch ein soziales System. Wissenschaftler können die ihnen zugewiesene Aufgabe nur unter der Voraussetzung erfüllen, daß die Freiheit von Forschung und Lehre gesichert ist. Mit diesem grundgesetzlich verbürgten Recht korrespondieren Pflichten, insbesondere die Pflicht, für die Gewährleistung der Würde des Menschen einzutreten.

Bestrebungen, die Freiheit der Forschung direkt oder indirekt einzuschränken, und die auch in der Erziehungswissenschaft geführte Diskussion um die soziale Verantwortung des Wissenschaftlers für Vollzug und Resultat wissenschaftlichen Handelns veranlassen die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Standards erziehungswissenschaftlicher Forschung zu formulieren.

Erziehungswissenschaft soll unser Wissen über und unser Verständnis für Voraussetzungen, Abläufe und Wirkungen von Erziehungsprozessen vermehren und dazu beitragen, dieses Wissen und Verständnis zum Wohle einzelner Menschen und der Gesellschaft zu nutzen. Erziehungswissenschaftler sollen ihre Fachkompetenz nur für Ziele einsetzen, die mit diesen Prinzipien vereinbar sind, und sich nach Kräften bemühen, den Mißbrauch ihrer Wissenschaft zu verhindern.

Um diese Ziele zu erreichen, verpflichten sich die Mitglieder der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, die nachfolgend formulierten Prinzipien zu beachten:

Freiheit und gesellschaftliche Verantwortung des Wissenschaftlers

Verantwortung des Wissenschaftlers für die Einhaltung professioneller Standards

Verantwortung des Wissenschaftlers für die Information und den Schutz der von Untersuchungen betroffenen Personen

1 Zur Freiheit und gesellschaftlichen Verantwortung des Wissenschaftlers

1.0 Das Grundrecht der Wissenschaftsfreiheit (Artikel 5 III GG) erlegt jedem Wissenschaftler die Verantwortung für Form und Inhalt seiner wissenschaftlichen Tätigkeit auf. Freiheit und Verantwortung des einzelnen Wissenschaftlers können durch seine Dienstpflichten im Rahmen demokratischer Institutionen begrenzt, aber die Grund-

rechte dürfen dadurch nicht außer Kraft gesetzt, sondern müssen im Rahmen der wissenschaftlichen Aufgaben beachtet werden.

Aus diesen Grundsätzen ergeben sich nachstehende Folgerungen:

1.1 Nach § 3 Abs. 2 des Hochschulrahmengesetzes umfaßt die Freiheit der Forschung "insbesondere die Fragestellung, die Grundsätze der Methodik sowie die Bewertung des Forschungsergebnisses und seine Verbreitung".
Erziehungswissenschaftler haben ihre Fragestellungen, ihre Methoden, ihre Interpretationen und ihre Ergebnismitteilung selbst zu verantworten und sind nicht nur berechtigt, sondern verpflichtet, verfassungswidrige Eingriffe in diesen Verantwortungsbereich abzuwehren.

1.2 Diese Grundsätze gelten für Erziehungswissenschaftler auch in weisungsabhängiger Stellung und auch bei Auftragsforschung. Auflagen sind nur insoweit zulässig, als sie ihrerseits verfassungsrechtlich gerechtfertigt sind.

1.3 Alle Erziehungswissenschaftler sollen bei der Veröffentlichung ihrer Ergebnisse angeben, ob für diese Arbeit ein Auftrag und/oder eine projektbezogene Finanzierung gegeben war und welche Auflagen ihnen zur Fragestellung, zur Methode, zur Interpretation und zur Publikation gemacht wurden.

1.4 Die Freiheit der Forschung von Fremdbestimmung ist gleichzeitig ein Appell an die moralische Verantwortung des Forschers, innerhalb der wissenschaftlichen Gemeinschaft demokratische Arbeitsformen zu fördern und neue Fragestellungen und Denkansätze ohne Rücksicht auf ihre Herkunft unvoreingenommen zu prüfen.

1.5 Wenn Mitglieder der DGfE unter Berufung auf ihre Kompetenz als Forscher und Hochschullehrer zu bildungspolitischen oder pädagogisch-praktischen Fragen Stellung nehmen, dann sind sie verpflichtet, Tragweite und Grenzen wissenschaftlicher Aussagen deutlich zu beachten und sich darum zu bemühen, darüber hinausgehende Folgerungen und Wertungen als solche erkennbar zu machen.

2 Zur Verantwortung des Wissenschaftlers für die Einhaltung professioneller Standards

2.0 Professionelle Standards einer Wissenschaft kennzeichnen Stadien in der historischen Entwicklung der Wissenschaften und der Gesellschaft. Sie sind stets im Kontext der historischen, gesellschaftlich mitbestimmten Entwicklung von Interessen, Fragestellungen und Methoden zu sehen. Ihre Anerkennung und Durchsetzung ist auch innerhalb der Wissenschaft immer ein konflikthafter Prozeß, der

1238

prinzipiell nie abgeschlossen ist. Professionelle Standards sind also begrenzt gültige Konventionen, an denen der einzelne Wissenschaftler sein Vorgehen messen, erläutern und seine eigene Position begründen kann.

Erziehungswissenschaftler müssen die Freiheit der Erkenntnisgewinnung mit der Selbstverpflichtung verbinden, ihr Vorgehen in Entsprechung zum jeweiligen Untersuchungsziel darzustellen, zu begründen und rationaler Kritik zugänglich zu machen. Daraus ergeben sich Folgerungen:

2.1 Jeder Wissenschaftler soll die normativen, theoretischen und methodischen Voraussetzungen offenlegen, die in seine Fragestellungen und Vorgehensweisen eingehen. Diese Forderung bezieht sich auch auf eine mögliche Parteinahme für bestimmte Interessengruppen, Weltanschauungen usw.

2.2 Jeder Wissenschaftler soll angeben, wie der Wahrheitsgehalt seiner Aussagen überprüft werden kann und welche Kriterien der Gewißheit er selbst zugrunde gelegt hat.

2.3 Jeder Wissenschaftler muß auf die Verständlichkeit und Kritisierbarkeit seiner Aussagen achten. Alternative Ansätze dürfen nicht verschwiegen werden.

2.4 Jeder Wissenschaftler ist gehalten, Forschungsergebnisse offenzulegen, auch dann, wenn sie der eigenen Theorie bzw. den eigenen Hypothesen widersprechen oder im Hinblick auf bestimmte politische Positionen als nicht opportun gelten.

3 Zur Verantwortung des Wissenschaftlers für die Information und den Schutz der von Untersuchungen betroffenen Personen

3.0 Das Grundrecht auf Forschungsfreiheit ist formal unbeschränkt. Es findet aber seine Grenze dort, wo es andere Grundrechte verletzt. Gerade der Erziehungswissenschaftler muß das Spannungsverhältnis von Art. 5 Abs. 3 zu Art. 1 und Art. 2 Abs. 1 des Grundgesetzes kennen und die Würde sowie die freie Persönlichkeitsentfaltung der Menschen achten, die sich seiner wissenschaftlichen Kompetenz anvertrauen. Die abwägende Entscheidung ist ein konfliktthaltiger Vorgang, wie die Diskussion um Persönlichkeitsschutz und Forschungsfreiheit zeigt. "Dabei auftretende Konflikte lassen sich nur lösen, indem ermittelt wird, welche Verfassungsbestimmung für die konkret zu entscheidende Frage das höhere Gewicht hat" (BVerfGE 28, 243, (261).
Die Datenschutzgesetze konkretisieren Aspekte des Persönlichkeits-

1239

schutzes. Wissenschaftliche Untersuchungen müssen dabei berücksichtigen, daß die Schutzbedürftigkeit der betroffenen Personen sich in verschiedenen Lebensbereichen unterschiedlich darstellt.
Hinsichtlich der Informationen und der Datenweitergabe gelten insbesondere für empirische Untersuchungen folgende Grundsätze:

3.1 Grundsätze zur Information und Datenweitergabe:

3.1.1 Grundsätzlich sollen die Betroffenen über Ziele, Methoden und Ergebnisse der Untersuchung informiert werden, sofern das Ziel dieser oder einer späteren Untersuchung nicht dadurch gefährdet und/oder die Betroffenen nicht dadurch unnötig belastet werden. Als Betroffene gelten die unmittelbar in eine Untersuchung einbezogenen Personen, bei Minderjährigen auch ihre gesetzlichen Vertreter. Die Minderjährigen selbst sollen in altersangemessener Form informiert werden, unbeschadet des Einwilligungsrechtes der gesetzlichen Vertreter.

3.1.2 Wenn Namen der Betroffenen in den Dateien enthalten sind oder durch enthaltene Anschriften, Geburtsdaten, persönliche Leistungsmerkmale u.ä. oder eine Kombination dieser Daten leicht erschlossen werden können, liegt eine "personenbezogene Verarbeitung von Untersuchungsdaten" vor.
Eine "Verarbeitung faktisch anonymer Daten" liegt dann vor, wenn die Dateien keine Namen enthalten und eine Reidentifikation einen Aufwand erfordern würde, der nach vernünftigem Ermessen in keinem Verhältnis zum Informationswert der so zu erhaltenden Daten steht oder wenn die Reidentifikation nur durch strafrechtlich relevante Handlungen möglich wäre.

3.1.3 Untersuchungsergebnisse werden normalerweise ohne Personenbezug veröffentlicht. Sollen Ergebnisse personenbezogen publiziert werden, so muß dazu in jedem Falle eine schriftliche Einwilligung eingeholt werden.

3.1.4 Sofern eine Information der Betroffenen vorgesehen bzw. notwendig ist (vgl. 3.2 – 3.4), muß angegeben werden, wer die Daten zu wissenschaftlichen Zwecken verarbeitet. Eine Weitergabe personenbezogener Daten ist nur mit schriftlicher Einwilligung der Betroffenen zulässig.

Diese Grundsätze müssen sinngemäß für verschiedene Untersuchungsarten konkretisiert werden. Folgende Regelungen sollten bei der Beantragung und Genehmigung eingehalten werden:

3.2 Forschungen, in denen personenbezogene Daten *anonym* verarbeitet werden, erfordern nur eine vorherige Information und Einwilligung

1240

von Elternvertretern, Lehrern, Heimleitern, Behörden, ggf. Schüler-, Jugend- bzw. Teilnehmervertretern o.ä., nicht aber zwingend die Information und Einwilligung *aller* Betroffenen, sofern es sich um die Untersuchung von Vorgängen handelt, die in der betr. pädagogischen Institution ohnehin ablaufen (z.B. der "normale Unterricht" in einer Klasse, die üblichen Aktivitäten in einem Jugendhaus usw.) bzw. um die Verwertung von Daten, die dort üblicherweise registriert werden (z.B. schriftliche Arbeiten, mündliche Prüfungsleistungen, Schulleistungstests u.ä.). Jedoch wird auch in diesen Fällen, soweit möglich, die Information *aller* Betroffenen empfohlen, sofern dadurch nicht Hawthorne-Effekte oder andere Verfälschungstendenzen zu befürchten sind.

3.3 Werden bei Untersuchungen mit personenbezogener, anonymer Datenverarbeitung Forschungsinstrumente eingesetzt, die über die in der betr. pädagogischen Institution ohnehin üblichen Verfahren und Datenregistrierungen i.S. von 3.2 hinausgehen – z.B. Intelligenztests, Persönlichkeitsfragebogen, für Forschungszwecke eingesetzte Tonband- oder Videoaufzeichnungen, standardisierte oder nicht-standardisierte Interviews u.ä. –, so ist die vorherige Einwilligung aller Betroffenen zum Einsatz dieser Verfahren einzuholen. Dabei soll über Ziel und Methode der Untersuchung soweit informiert werden, wie es das Untersuchungsziel erlaubt. Eine Verweigerung der Teilnahme ist nur für die Datenerhebungen mit Hilfe der besonderen Forschungsverfahren, nicht aber für die Teilnahme an den üblichen Vorgängen in der betr. pädagogischen Institution zulässig.

3.4 Es sollte jeweils geprüft werden, wieweit bei manchen Untersuchungen – beispielsweise von impliziten Theorien, Einstellungen, Vorurteilsbildungen usw. oder bei Untersuchungen über die Wirkung manipulierter Vorinformationen zum Beispiel auf die Aufsatzbeurteilung von Lehrern – zunächst ein Verschweigen des Untersuchungszieles oder gar eine vorläufige Falschinformation der Betroffenen unvermeidbar ist.

Für Untersuchungen dieses Typs gilt:

- Bei personenbezogener Datenverarbeitung muß jeder Betroffene nachträglich über das eigentliche Untersuchungsziel informiert werden, und er muß die Möglichkeit erhalten, die Löschung der von ihm erhobenen Daten zu verlangen.
- Bei anonymer Datenverarbeitung ist es notwendig, die Betroffenen nachträglich über das eigentliche Untersuchungsziel zu informieren und ihnen die Notwendigkeit der Informationszurückhaltung zu erklären, sofern nicht spätere Untersuchungen dieser Art dadurch gefährdet werden.

1241

3.5 Untersuchungen, bei denen begrenzte psychische Belastungen der Betroffenen nicht ausgeschlossen werden können, sind nur zulässig, wenn die Erkenntnisse nicht auf andere Weise gewonnen werden können und wenn alle Vorkehrungen für eine geeignete Nachbetreuung getroffen werden, durch die mit Sicherheit über die Untersuchung hinausreichende Beeinträchtigungen ausgeschlossen werden können.

Prof. Dr. Helmut Heid

Projektankündigung

Im Rahmen eines Modellprojektes zur Öffnung der Marburger Hochschule für ältere Erwachsene unter der Leitung von Prof. Dr. jur. Johannes Baltzer werden Fragestellungen der universitären Erwachsenenbildung erforscht.

Die Untersuchungen an Teilnehmern von nichtberufsqualifizierender wissenschaftlicher Weiterbildung laufen über mehrere Semester und erfassen folgende Bereiche:
soziodemographische Teilnehmermerkmale,
Deskription des Studierverhaltens,
Motivationsstruktur und subjektive Bedeutung des Studiums,
Evaluation des Studienangebotes.

Wissenschaftler, die Interesse am Erfahrungsaustausch haben, werden um Kontaktaufnahme gebeten.

Kontaktadresse:
Dipl.-Psych. H. Kaut, Philipps-Universität Marburg,
Kontaktstelle für Senioren-Studium und Alternswissenschaften,
Blitzweg 16, 3550 Marburg, Tel. 06421/12993.

1242

Neuerscheinungen

Aus dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung sind erschienen:

Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte, herausgegeben von Christoph Führ und Wolfgang Mitter

Band 31 Ulrich Mayer: Neue Wege im Geschichtsunterricht? Studien zur Entwicklung der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts in den westlichen Besatzungszonen und in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1953. Köln, Wien: Böhlau 1986. XV, 574 S., DM 86,-. ISBN 3-412-00386-4.

Anhand zeitgenössischer Veröffentlichungen wird aufgezeigt, daß es in den ersten Nachkriegsjahren einen ausgesprochenen Pluralismus im Sinne eines breiten und vielfältigen Spektrums geschichtsdidaktischer Positionen gab. Einige waren inzwischen in Vergessenheit geraten, doch bleiben sie bedenkenswert. Aufgrund von Archivstudien wird die Entwicklung der geschichtsdidaktischen Ansätze am Beispiel je eines Landes der westlichen Besatzungszonen nachgezeichnet. Abschied genommen wird von der Legende des jahrelangen Verbots des Geschichtsunterrichts durch die Alliierten. Deutlich wird, daß im Wechselverhältnis von personellen, administrativen, institutionellen, bildungspolitischen Bedingungen auf deutscher und alliierter Seite Reformansätze der historichen Bildung versandeten. Schließlich beschreibt die Studie, wie sich im Rahmen von Bemühungen um eine länder- und zonenübergreifende Vereinheitlichung insgesamt eine eher liberal-konservative Richtung durchsetzte. Es zeigt sich, daß die oft als Dokument eines Neuanfangs bezeichnete KMK-Empfehlung vom Dezember 1953 in Wirklichkeit der Schlußpunkt einer Epoche kontroverser Diskussion war. Die KMK-Grundsätze sicherten eine relative Einheitlichkeit des Geschichtsunterrichts, führten jedoch auch zu einer gewissen Eintönigkeit in Geschichtsdidaktik und -unterricht der fünfziger und sechziger Jahre.

1243

Studien zur Pädagogischen Psychologie, herausgegeben von Bernhard Kraak

Band 25 *Nevo, Baruch and Jäger, Reinhold S.* (Eds.): Psychological Testing: The Examinee Perspective. Göttingen: Verlag für Psychologie Dr. C. J. Hogrefe 1986. 169 S., DM 28,-. ISBN 3 8017 0276 6.

Every day many thousands of people around the world undergo psychological and educational tests of one kind or another. Students, job applicants, university candidates, counselees, and patients-just to mention a few-are among the vast and diverse clientele of the psychological testing enterprise.
But how much do we, the constructors and users of psychological and educational tests, really know about the attitudes and feelings of examinees toward tests both before and after then? How much information do psychologists, psychometricians and examiners actually possess about the way the examinees perceive tests, testers and the test situation?
The contributors to this book share the belief that the examinee's perspective on testing is both important and relevant, and as such should be incorporated into the improvement of specific tests as well as testing in general.

Forschungsbericht aus der Abteilung Recht und Verwaltung

Clive Hopes: Auswahl und Ausbildung von Schulleitern in Hessen. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 1985. 260 S., DM 15,-.

Ziel der Studie war die Analyse des Auswahlverfahrens von Schulleitern, wie sie in Rheinland-Pfalz und Hessen praktiziert wird. Nach einer Pilot-Studie in diesen beiden Bundesländern wurde eine breiter angelegte Untersuchung in Hessen durchgeführt. Die hierbei herangezogenen Kriterien werden beschrieben. Es werden insbesondere diejenigen herausgestellt, die sowohl den Schulaufsichtsbeamten wichtig erschienen als auch bei erfolgreichen Bewerbern ermittelt werden konnten. Es wird gezeigt, daß Unterschiede zwischen den von Schulaufsichtsbeamten genannten und zum Auswahlverfahren herangezogenen Kriterien und den bei erfolgreichen Bewerbern vorgefundenen Kriterien bestehen. Darüber hinaus wird die Bedeutung der Auswahlkriterien, -verfahren und -methoden für die Ausbildung zum bzw. der Fort- und Weiterbildung als Schulleiter diskutiert. Die hierzu zugrunde liegenden Ansätze werden untersucht. Es werden

1244

Indikatoren für Programme zur professionellen Weiterbildung in Schulleitung definiert sowie die damit in Zusammenhang stehenden Probleme diskutiert. Welche Möglichkeiten es zur Lösung derartiger Probleme derzeit gibt, wird beispielhaft an ausgewählten europäischen und nordamerikanischen Ländern aufgezeigt. Abschließend werden Anregungen für die Planung zukünftiger professioneller Weiterbildungsprogramme gegeben.

1215

ANSCHRIFTEN DER AUTOREN

Dr. Bernd Dewe
Universität Osnabrück, Fachbereich Sozialwissenschaften
Postfach 4469, 4500 Osnabrück
priv.: Thusneldastr. 4, 4900 Herford

Dr. Gudrun-Anne Eckerle
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung,
Schloßstr. 29, 6000 Frankfurt am Main

Prof. Dr. Wilfried Ferchhoff
Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik
Postfach 8640, 4800 Bielefeld 1

Prof. Gene V. Glass
Director of the Laboratory for Educational Research,
University of Colorado, Boulder Co. 80302

Ross Harrold
University of New England, Faculty of Education,
Armidale N.S.W. 2351, Australia

Jakob Horn
Deutscher Volkshochschul-Verband,
Fachstelle für Internationale Zusammenarbeit,
Rheinallee 1, 5300 Bonn 2

Prof. Dr. Klaus Hüfner
Freie Universität Berlin, Fachbereich Wirtschaftswissenschaft
Boltzmannstr. 20, 1000 Berlin 33

Prof. Henry M. Levin
Director of the Institute for Research on Educational Finance
and Governance, Stanford University, School of Education
Stanford Ca. 94305

Dr. Willi Maslankowski
Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft
Heinemannstr. 2, 5300 Bonn 2

1246

Gail R. Meister
Research Assistant at IFG, Stanford University,
School of Education, Stanford Ca. 94305

Prof. Dr. Walter Mertineit
Pädagogische Hochschule Flensburg
Mürwiker Str. 77, 2390 Flensburg

Dr. Hans-Wolf Rissom
UNESCO, Division des Sciences de l'Education,
Contenues et Méthodes
7, Place de Fontenoy, F-75007 Paris

Prof. Dr. Dieter Sadowski
Universität Trier, Fachbereich Wirtschaftswissenschaften
Postfach 3825, 5500 Trier

Rezensenten

Dr. Ursula Fehnemann
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
Schloßstr. 29, 6000 Frankfurt 90

Dr. Christoph Führ
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
Schloßstr. 29, 6000 Frankfurt 90

Dr. Werner Keil
Mühlenweg 2, 2107 Rosengarten

Hans-Jörg Walter
Altenrather Str. 63b, 5204 Lohmar 1

Dr. Hermann Zayer
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
Schloßstr. 29, 6000 Frankfurt 90

1217

MITTEILUNGEN
DER GESELLSCHAFT ZUR FÖRDERUNG PÄDAGOGISCHER FORSCHUNG E.V. (GFPF)

Im Mainzer Rathaus, in dem kreisrunden Stadtratssaal mit seinem angenehmen Ambiente (erbaut nach Plänen des dänischen Architekten Weidling), fand am 14. und 15. November 1986 die GFPF-Jahrestagung statt. Sie stand unter dem Thema "Probleme der Anwendung pädagogischer Forschung. Was fangen wir mit erziehungswissenschaftlichen Forschungsergebnissen an?" Damit war sie vor allem dem Spannungsbogen zwischen pädagogischer Theorie und Praxis gewidmet.

Prof. Dr. Volker Krumm, Universität Salzburg, führte in den Problemkreis aus der Sicht eines Hochschullehrers ein. Gesamtschuldirektor Manfried Weber setzte dem einige Gedanken eines Praktikers entgegen. Und schon entspann sich unter der Leitung von Prof. Dr. Jürgen Diederich von der Universität Frankfurt am Main eine interessante Diskussion. Nach einer Pause mit Kaffee und Tee in den Vorräumen des Stadtparlaments sprachen Prof. Dr. Peter Menck, Universität GH Siegen, "Wie sieht ein Erziehungswissenschaftler das Problem der Wissensanwendung?" und die bekannte Journalistin Sabine Gerbaulet über "Erfahrungen mit der publizistischen Vermittlung zwischen Forschungsergebnissen und Anwendern." Auch nach diesen Vorträgen wurde jeweils ausgiebig diskutiert.

Der zweite Tag begann mit der Darstellung von zwei praktischen Anwendungsbeispielen: Dr. Gerd Jungblut vom Hessischen Kultusministerium berichtete über den Modellversuch "Gemeinsames Lernen in Projekten" und Frau Dr. Ursula Dörger vom Hessischen Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS) über "Förderkonzepte an schulformunabhängigen Gesamtschulen". Nach lebendiger Diskussion folgten Vorträge von Prof. Dr. Bernhard Kraak und Frau Dr. Gudrun Eckerle, beide vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt am Main, "Wie sollten erziehungswissenschaftliche Forschungen angelegt und wie ihre Ergebnisse weitergegeben werden, damit sie sich in der Praxis gut anwenden lassen?" sowie "Zwei Vermittlungsmodelle und ihre Probleme. Wissen auf Vorrat und Wissen zur Handlungsplanung."

Nach den jeweiligen Diskussionen unter der Leitung von Prof Dr. Volker Krumm, Universität Salzburg, folgte eine besonders interessante Schlußdiskussion unter der Leitung von Prof. Dr. Karl Josef Klauer von der Technischen Universität Aachen.

Es ist zu hoffen, daß es möglich sein wird, die wichtigsten Resultate dieser von Frau Dr. Gudrun Eckerle (DIPF) inhaltlich zusammengestellten Tagung in einem GFPF-Materialienband festzuhalten.

Die Jahrestagung enthielt auch wieder eine GFPF-Mitgliederversammlung. Leider war des Ablebens von zwei prominenten Mitgliedern zu geden-

ken, von Willy Dehnkamp, u.a. Bremer Bürgermeister und Bildungssenator, sowie von Prof. Herbert Frommberger, u.a. Stadtrat und langjähriger GFPF-Vizepräsident. Der Geschäftsführer berichtete danach über sieben von der Gesellschaft geförderte Vorhaben sowie über einige weitere Ereignisse aus der abgelaufenen Zeit. Nachdem der Schatzmeister von einer im wesentlichen ausgeglichenen Vermögenslage und die Kassenprüfer von einer ordentlichen Rechnungsführung sprechen konnten, wurde dem Vorstand Entlastung erteilt.

Anschließend ehrte der Vizepräsident, Ministerialdirektor ieR Dr. Franz Letzelter, den seit 1950 amtierenden und sich nun aus Gesundheitsgründen zurückziehenden Präsidenten, Herrn Staatspräsident a.D. Bundesverfassungsrichter a.D. Prof. Dr. Erwin Stein, mit einer ausführlichen Laudatio. Herr Dr. Letzelter schlug vor, Herrn Prof. Dr. Erwin Stein in Ansehung seiner sehr großen Verdienste um die Gesellschaft zum Ehrenpräsidenten zu wählen, was einhellig geschah.

Nunmehr war ein neuer Präsident zu wählen. Mit sehr großer Mehrheit wurde Herr Prof. Dr. Peter Menck von der Universität GH Siegen gewählt, der dem Vorstand schon vorher als a.o. Mitglied angehört hatte. Da Herr Ministerialrat Erhard von der Bank, Kultusministerium Rheinland-Pfalz, und Herr Wolfgang Heinz von der Friedrich-Naumann Stiftung nicht wieder kandidierten, waren drei Wahlen für a.o. Vorstandsmitglieder fällig. Es wurden gewählt (für Herrn MinR von der Bank) Herr Dr. Ottwilm Ottweiler, Leiter des Pädagogischen Zentrums Bad Kreuznach, (für Herrn Heinz) Herr Dr. Klaus Hansen von der Theodor-Heuss-Akademie in Gummersbach sowie (für Herrn Prof. Dr. Menck) Prof. Dr. H. Elmar Tenorth von der Universität Frankfurt am Main.

gez. Hansgeorg Bartenwerfer, Geschäftsführer

1219

Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung

Im Auftrag des Forschungskollegiums des
Deutschen Instituts für Internationale
Pädagogische Forschung

herausgegeben
von

Hermann Avenarius, Hansgeorg Bartenwerfer,
Theodor Hanf, Bernhard Kraak, Wolfgang Mitter,
Hasso v. Recum, Rolf Vente

3. Jahrgang 1986

BÖHLAU VERLAG KÖLN WIEN

1250

Zeitschrift
für
internationale
erziehungs- und sozialwissenschaftliche
Forschung

Im Auftrag des Forschungskollegiums des
Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung
herausgegeben von
Prof. Dr. Hermann Avenarius, Prof. Dr. Hansgeorg Bartenwerfer,
Prof. Dr. Theodor Hanf, Prof. Dr. Bernhard Kraak,
Prof. Dr. Wolfgang Mitter, Prof. Dr. Hasso v. Recum,
Prof. Dr. Rolf Vente

Geschäftsführender Herausgeber:	Prof. Dr. Hasso v. Recum
Redaktion:	Dr. Rosemarie Klaus-Roeder
Anschrift von Herausgebern und Redaktion:	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung Schloßstraße 29-31, Postfach 90 02 80 D-6000 Frankfurt a.M. 90

Der Jahrgang umfaßt 2 Hefte (insgesamt ca. 320 Seiten).
Manuskripte und **Rezensionsexemplare** bitten wir, an die Redaktion zu richten.
Manuskripte sind, möglichst nach Anfrage, in satzfertigem Zustand, einseitig beschrieben zu übersenden. Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Haftung übernommen. Die Verfasser tragen für ihre Beiträge die Verantwortung. Eine Verpflichtung zur Aufnahme von Entgegnungen besteht nicht. – Die Auswahl der Arbeiten zur Rezension behält sich die Redaktion vor. Rücksendung unverlangt zugesandter Rezensionsexemplare kann nicht vorgenommen werden.
Autorenkorrekturen gehen, soweit sie mehr als 10% der Satzkosten eines Beitrags ausmachen, zu Lasten des Verfassers.
Sonderdrucke: Jeder Verfasser erhält kostenlos 20 Sonderdrucke seines Beitrags, weitere (höchstens 30) liefert der Verlag zum Preis von DM 0,15 je Seite. Sie sind vor Drucklegung zu bestellen.
Werbeanzeigen und Beilagen besorgt der Verlag (Nichler Straße 272-274, D-5000 Köln 60).
Die in dieser Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Übersetzung, Nachdruck – auch von Abbildungen –, Vervielfältigung auf photomechanischem oder ähnlichem Wege oder im Magnettonverfahren, Vortrag, Funk- und Fernsehsendung sowie Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen – auch auszugsweise – bleiben vorbehalten. Werden von einzelnen Beiträgen oder Teilen von ihnen einzelne Vervielfältigungsstücke im Rahmen des § 54 UrhG hergestellt und dienen diese gewerblichen Zwecken, ist die dafür nach Maßgabe des Gesamtvertrages zwischen der Inkassostelle für urheberrechtliche Vervielfältigungsgebühren GmbH, D-6000 Frankfurt a.M., Großer Hirschgraben 17-21, und dem Bundesverband der Deutschen Industrie e.V., D-5000 Köln, Habsburgerring 2-12, vom 15.7.1970 zu zahlende Vergütung an die Inkassostelle zu entrichten. Die Vervielfältigungen sind mit einem Vermerk über die Quelle und den Vervielfältiger zu versehen. Erfolgt die Entrichtung der Gebühren durch Wertmarken der Inkassostelle, so ist für jedes vervielfältigte Blatt eine Marke im Werte von DM 0,40 (bzw. DM 0,15) zu verwenden.

© Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung,
Schloßstraße 29-31, Postfach 90 02 80, D-6000 Frankfurt am Main 90
Satz und Druck: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

ISSN-0930-9381

1251

INHALT

HEFT 1

I. BEITRÄGE

Erwin Stein: 1
Der Neuaufbau des hessischen Schulwesens nach 1945

Torsten Husén: 17
Moderne Psychologie und das deutsche Bildungswesen
– Rückblick auf eine internationale Arbeitstagung 1952 in Frankfurt am Main –

Hermann Röhrs: 31
Walter Schultze und die Lehrerfortbildung in Hamburg

Jörg Ziegenspeck: 41
Kurt Hahn und die internationale Kurzschulbewegung
– Ein Beitrag zum 100. Geburtstag des Reformpädagogen –

Ulrich Karpen: 57
The Right to Education and the Equality Principle

Manfred Bönsch: 73
Adaptiver Unterricht

Ralf Vollbrecht: 87
Die biographische Methode in der erziehungswissenschaftlichen Forschung

Soia A. Koester-Thoma: 107
Russisch im Vorschulalter in den nichtrussischen Unionsrepubliken

1252

II. REZENSIONEN 113-144

Heinz-Dietrich Ortlieb:
Die Zukunft unserer Vergangenheit.
Heinz-Dietrich Ortlieb:
Reform der Bildungsreform.
(Christoph Führ)

Ernst Engelberg:
Bismarck. Urpreuße und Reichsgründer.
(Christoph Führ)

Wolfgang Neugebauer:
Absolutistischer Staat und Schulwirklichkeit
in Brandenburg-Preußen.
(Christoph Führ)

Horst Schiffler, Horst Winkeler:
Tausend Jahre Schule.
Hans-Werner Prahl, Ingrid Schmidt-Harzbach:
Die Universität.
(Christoph Führ)

Deutsche Geschichte.
Band 1: Mittelalter. Von *Josef Fleckenstein, Horst Fuhrmann, Joachim Leuschner.*
Band 2: Frühe Neuzeit. Von *Bernd Moeller, Martin Heckel, Rudolf Vierhaus, Karl Otmar Freiherr von Aretin.*
Band 3: 19. und 20. Jahrhundert. *Von Reinhard Rürup, Hans-Ulrich Wehler, Gerhard Schulz.*
(Christoph Führ)

Rolf Eilers (Hrsg.):
50 Jahre Johanna-Sebus-Schule.
(Christoph Führ)

Karl Knop:
Zur Geschichte der Lehrerbildung in Schleswig-Holstein.
(Christoph Führ)

1253

Werner Abelshauser, Anselm Faust
und *Dietmar Petzina* (Hrsg.):
Deutsche Sozialgeschichte 1914-1945.
(Christoph Führ)

Franz Kühnel:
Hans Schemm – Gauleiter und
Kultusminister (1891-1935).
(Willi Feiten)

Harald Scholtz:
Erziehung und Unterricht unterm Hakenkreuz.
(Karoline Reifarth)

Harald Pühl und *Wolfgang Schmidbauer* (Hrsg.):
Supervision und Psychoanalyse.
(Ines Graudenz)

Heinz Mandl und *Günter L. Huber* (Hrsg.):
Emotion und Kognition.
(Rolf Kühn)

Gerhard Krauth:
Leben, Arbeit und Projekt.
(Ulrich Schäfer)

Rolf Derenbach:
Berufliche Eingliederung der nachwachsenden
Generation in regionaler Sicht.
(Horst Weishaupt)

III. ANKÜNDIGUNGEN UND HINWEISE 145

ANSCHRIFTEN DER AUTOREN 152

1254

HEFT 2

I. BEITRÄGE

Henry M. Levin, Gene V. Glass, Gail R. Meister: 155
Different Approaches to Improving Performance at School: a Cost-Effectiveness Comparison

Ross Harrold und Dieter Sadowski: 177
Bildungspolitik im föderativen Staat
– Australische Erfahrungen

Klaus Hüfner und Hans-Wolf Rissom: 193
UNESCO, die Bundesrepublik Deutschland und die internationale Erziehung

Jakob Horn und Walter Mertineit: 217
UNESCO und die internationale Arbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV)
– Eine Zwischenbilanz –

Gudrun-Anne Eckerle: 225
Kriterien der Anwendbarkeit von Forschungsergebnissen

Wilfried Ferchhoff: 239
Zur Lage der qualitativen Sozialforschung in den achtziger Jahren

Bernd Dewe: 283
Sozialwissenschaftliche Erkenntnisse und gesellschaftliche Praxis
– Transformations- und Anwendungsprobleme der Sozialwissenschaften –

Willi Maslankowski: 321
Das duale System oder welches sonst?

1255

Bildung durch Wissenschaft? 337
– Gedankengänge auf der Jahresversammlung der Westdeutschen Rektorenkonferenz (WRK) in Heidelberg –

II. REZENSIONEN 343-365

Hans Heckel, Hermann Avenarius:
Schulrechtskunde.
(Christoph Führ)

U. Petermann:
Training mit sozial unsicheren Kindern.
(Hans-Jörg Walter)

Hermann Röhrs (Hrsg):
Die Schulen der Reformpädagogik heute.
(Werner Keil)

Kurt Hahn:
Erziehung und die Krise der Demokratie.
Herausgegeben von Michael Knoll.
(Christoph Führ)

Jürgen W. Goebel, Martin Hackemann, Jürgen Scheller:
Rechtsfragen des Elektronischen Publizierens.
(Ursula Fehnemann)

Hubert L. Dreyfus:
Die Grenzen künstlicher Intelligenz – Was Computer nicht können.
(Hermann Zayer)

Walter Volpert:
Zauberlehrlinge – Die gefährliche Liebe zum Computer
(Hermann Zayer)

1256

Deutschland. Porträt einer Nation.
Band 1: Geschichte.
Band 2: Gesellschaft, Staat, Recht.
Band 3: Wirtschaft.
Band 4: Kunst und Kultur.
Band 5: Bildung, Wissenschaft, Technik.
(Christoph Führ)

Wolfgang Zorn:
Bayerns Geschichte im 20. Jahrhundert.
(Christoph Führ)

Hartmut Boockmann:
Die Stadt im späten Mittelalter.
(Christoph Führ)

Wolfgang Ruppert:
Die Arbeiter.
(Christoph Führ)

Ulrich Engelhardt:
Bildungsbürgertum.
(Christoph Führ)

III. ANKÜNDIGUNGEN UND HINWEISE 367

ANSCHRIFTEN DER AUTOREN 377

1257

Sozialgeschichte in Deutschland

Entwicklungen und Perspektiven im internationalen Zusammenhang

Herausgegeben von

Wolfgang Schieder und Volker Sellin

Das Sammelwerk *Sozialgeschichte in Deutschland* bietet einen breiten Überblick über den Stand der sozialgeschichtlichen Forschung in Deutschland. Es ist eine Bestandsaufnahme in Einzelbeiträgen über die gegenwärtig wichtigen Gebiete und Themen. Sie zeigt Leistungen und Möglichkeiten, orientiert über Kenntnisstand und Problemhorizont, über das Methodenbewußtsein wie über die Abgrenzung der Sozialgeschichte von anderen Disziplinen. Sie ist dem Andenken Werner Conzes gewidmet, dem die deutsche Sozialgeschichte viel verdankt.

Sozialgeschichte in Deutschland erscheint in vier Bänden der Kleinen Vandenhoeck-Reihe. Die vier Bände gehören zusammen. Jeder behandelt aber einen in sich geschlossenen Themenbereich und steht deshalb zugleich für sich.

Band I: Die Sozialgeschichte innerhalb der Geschichtswissenschaft

Sechs Beiträge. 1986. 135 Seiten, kart. DM 12,80. Kleine Vandenhoeck-Reihe 1517

Inhalt: *Dieter Langewiesche*, Sozialgeschichte und Politische Geschichte / *Hans-Ulrich Wehler*, Sozialgeschichte und Gesellschaftsgeschichte / *Wolfram Fischer*, Sozialgeschichte und Wirtschaftsgeschichte / *Jürgen Kocka*, Sozialgeschichte zwischen Strukturgeschichte und Erfahrungsgeschichte / *Reinhart Koselleck*, Sozialgeschichte und Begriffsgeschichte / *Wolfgang Frühwald*, Sozialgeschichte und Literaturgeschichte.

Band II: Handlungsräume des Menschen in der Geschichte

Sieben Beiträge. 1986. 186 Seiten mit 7 Abb., kart. DM 18,80. Kleine Vandenhoeck-Reihe 1518

Inhalt: *Wolfgang Kollmann*, Bevölkerungsgeschichte / *Arthur E. Imhof*, Historische Demographie / *Karin Hausen*, Familie und Familiengeschichte / *Clemens Zimmermann*, Dorf und Land in der Sozialgeschichte / *Lutz Niethammer*, Stadtgeschichte in einer urbanisierten Gesellschaft / *Wolfgang Zorn*, Territorium und Region in der Sozialgeschichte / *Hans Mommsen*, Nation und Nationalismus in sozialgeschichtlicher Perspektive.

Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen/Zürich

1258

SOZIALWISSENSCHAFTLICHES FORUM

1 **Sozialpsychologische Aspekte der Sexualität im Alter**
Von Hannelore Tümmers. 2., unver. Aufl. 1984. 186 S., 7 Abb. u. 38 Tabellen i. Text. Br. DM 38,—

2 **Die Wirkungen der Institutionalisierung auf das Selbstbild alter Menschen**
Von Lorenz Fischer. 1976. XI, 165 S., zahlr. Tabellen u. Schemata i. Text, ein Fragebogen u. 86 Tabellen i. Anhang. Br. DM 30,—

3 **Jugendbuch und Sozialisation**
Von Bernhard Nauck. 1977. VIII, 525 S., zahlr. Tabellen i. Text. Br. DM 68,—

4 **Studieren als Lebensform**
Eine psychologische Untersuchung von Studienverläufen. Von Rolf G. Dellen. 1977. XI, 415 S., 12 Tabellen u. 13 Abb. i. Text. Br. DM 68,—

5 **Wahlverhalten in Nordrhein-Westfalen 1948–1970**
Eine statistisch-ökologische Analyse. Von Friedhelm Marciniak. 1978. VIII, 206 S., 40 Tabellen und eine karthographische Darstellung i. Text. Br. DM 36,—

6 **Das Bilderbuch als Kommunikationsmedium im Vorschulalter**
Ein Beitrag zur Theorie des Bilderbuches. Von Annegret Latsch. 1978. VII, 211 S., zahlr. Tabellen und Abb. i. Text, 27 Abb. i. Anhang. Br. DM 38,—

7 **Jugendkriminalität in Osteuropa**
Deutungen, Dynamik, Daten. Von Wolf Oschlies. 1979. XIII, 217 S., zahlr. Tabellen und Abb. i. Text. Br. DM 38,—

8 **Schulpolitik und Pädagogik der deutschen Sozialdemokratie an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert**
Von Norbert Schwarte. 1979. XIV, 514 S. Br. DM 64,—

9/I–V **Jugend in Osteuropa**
Band 1: Einführung. Anspruch und Realität kommunistischer Jugendpolitik. Von Wolf Oschlies mit einem Vorwort von Rudolf Lassahn. 1980. XIII, 179 S. Br. DM 35,—
Band 2: Polens Jugend – Kinder der Solidarność? 1982. 308 S. Br. DM 48,—
Band 3: Rumäniens Jugend – Rumäniens Hoffnung. 1983. XII, 271 S. Br. DM 48,—
Band 4: Jugend in der Tschechoslowakei, Kurzer Frühling – Lange Winter. 1985. XII, 393 S. Br. Ca. DM 48,—
Band 5: in Vorbereitung

10 **Zur Psychologie der Versuchsperson**
Eine sozialpsychologische Studie der sogen. „verbalen Konditionierung". Von Rolf H. Bay. 1981. IX, 306 S., zahlr. Tab. u. Grafiken i. Text. Br. DM 48,—

BÖHLAU VERLAG KÖLN WIEN

1259

SOZIALWISSENSCHAFTLICHES FORUM

11 **Streitpunkt Dogma**
Materialien zur Systemtheorie und Systemkritik kommunikativen Handelns in der Kirche. Von Thomas A. Bauer. 1982. 292 S. Br. DM 58,—

12 **Gewerkschaftliche Bildungsarbeit und gewerkschaftliche Reproduktion**
Empirische Untersuchungen zur Jugendbildungsarbeit im Bezirk Westfalen der Industriegewerkschaft Chemie-Papier-Keramik. Von Peter Drewek. 1982. XX, 575 S., 172 Tab. DM 88,—

13 **Devianztheorie und Strafgefangene**
Eine empirisch soziologische Studie. Von F.-W. Meyer und G. Weber. 1981. XIV, 352 S. Br. DM 64,—

14 **Motiv und Zweck**
Studien zum Verhältnis von Individuum und bürgerlicher Gesellschaft. Von Jost Bauch. 1981. 357 S. Br. DM 54,—

15 **Georg Kerschensteiners Abendschule und die Arbeitslehre der Gegenwart**
Von Eike-Volkmar Kötteritz. 1981. XI, 218 S., Abb. und Tabellen i. Text. Br. DM 38,—

16 **Fachwahl unter Numerus clausus-Bedingungen**
Von Hartmut Schweitzer. 1981. XVI, 330 S. Br. DM 56,—

17 **Frühkindlicher Autismus**
Von Mechthild Sievers. 1982. 216 S. Br. DM 42,—

18 **Psychotherapeutische Behandlung von Lernbehinderten und Heimkindern**
Von H. Awiszus-Schneider u. D. Meuser. 1983. XIII, 203 S., zahlr. Tab. u. Graph. i. T. Br. DM 42,—

20 **Ursachenklärung im Unterricht**
Attributionsabhängiges Lehrverhalten und seine Wirkung auf den Schüler. Von Christa Fischer. 1983. 282 S., zahlr. Tab. u. Graph. i. T. Br. DM 54,—

21 **Staat und Hochschulen**
Empirie und Theoriebildung am Fall Baden-Württemberg. Von Wolff-Dietrich Webler. 1985. X, 207 S. 6 Abb. Br. DM 48,—

22 **Tiefenpsychologie und Marxismus**
Eine kritische Analyse ihrer Beziehungen. Von Karl Dienelt. 1983. 133 S. Br. DM 30,—

BÖHLAU VERLAG KÖLN WIEN

1260

WIRTSCHAFTS- UND BERUFSPÄDAGOGIK IN FORSCHUNG UND PRAXIS

Herausgegeben von
Bernhard Nibbrig und Jürgen Tümmers

Gegenstand der Wirtschafts- und Berufspädagogik ist die Erziehung des Menschen für und durch den wirtschaftlichen und beruflichen Lebensbereich. Leitendes pädagogisches Ziel ist es dabei, den Lernenden zu einem kompetenten wirtschaftlichen und beruflichen Handeln im Interesse einer zunehmenden Selbstverwirklichung und situationsgerechten Aufgabenbewältigung zu befähigen.

Die Reihe »Wirtschafts- und Berufspädagogik« berücksichtigt die Prinzipien der Wissenschaftlichkeit, der Praxisorientierung und des Gesellschaftsbezugs. Sie umfaßt deshalb sowohl Monographien zur Erweiterung des wissenschaftlichen Erkenntnisstandes als auch stärker praxisbezogene Abhandlungen – wie Studienbücher und fachdidaktische Beiträge, in denen theoretische Erkenntnisse erarbeitet und in modellhafter Anwendung in Unterricht und Unterweisung dargestellt werden.

1 **Problemlösendes Denken in der Berufserziehung**
Fachdidaktische Grundlagen und praktische Unterrichtsbeispiele. Hrsg. von Jürgen Tümmers. 1980. X, 333 S., zahlr. Tab., Schemata u. Abb. i. Text. Br. DM 54,—

2 **Die programmierte schriftliche Kaufmannsgehilfenprüfung**
Eine wirtschafts- und berufspädagogische Untersuchung. Von Bernhard Nibbrig. 1980. X, 324 S., zahlr. Tab. i. Text. Br. DM 54,—

3 **Frauen in »Männerberufe«?**
Konzeptionen, Modelle und Informationsmaterialien für Berufswahlunterricht und Berufsberatung. Von Jürgen Tümmers. 1982. 328 S. Br. DM 48,—

4 **Fachkräftebedarf und Berufsausbildung**
Von Margit Frackmann. 1982. 306 S. Br. DM 58,—

5 **Behalten und Behaltensförderung bei Erwachsenen in der beruflichen Weiterbildung**
Von Beate Kramer. 1982. 259 S. Br. DM 58,—

6 **Fachdidaktik der Wirtschaftslehre in der Sekundarstufe II**
Wirtschaftswissenschaftliche und wirtschaftsdidaktische Positionen, Orientierungen und Entwicklungen. Hrsg. von Bernhard Nibbrig. 1983. VII, 267 S., Tab. u. Abb. Br. DM 68,—

7 Hans-Jürgen Albers: **Allgemeine sozio-ökonomisch-technische Bildung**
Ca. 240 S. Br. Ca. DM 58,—

BÖHLAU VERLAG KÖLN WIEN

Berufsbildung für Mädchen

Programm, Versuch und Realität

Herausgegeben von Karlheinz A. **Geißler**, Marion **Pilnei** und Karlwilhelm **Stratmann**

1986. VI, 128 Seiten. (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 6.) Kart. DM 24,—.

Seit der Spätphase der ständischen Gesellschaft ist der Ausbildungssektor eine Domäne der Jungen. Mädchen wurde es verwehrt, eine qualifizierte Berufsausbildung zu durchlaufen — angesichts von Art. 3 GG ein gesellschafts- wie berufsbildungspolitisch unhaltbarer Zustand. Da aber, abgesehen von den Dienstleistungsberufen, keine entsprechenden Ausbildungserfahrungen vorlagen, richtete man zunächst sog. Modellversuche „Mädchen in Männerberufen" ein.

Aus dem Inhalt:

M. Pilnei, K. A. Geißler, Zum Beiheft und über das Heft hinaus — H. Faulstich-Wieland, Berufsorientierung und Berufswahl von Mädchen — A. Schlüter, Geschichte der gewerbl. Berufsbildung von Mädchen — A. Giesbrecht, Berufl. Bildung junger Frauen. Individuelle und gesellschaftl. Emanzipation oder Weichenstellung zu lebenslanger Unterprivilegierung? — B. Hegelheimer, Betriebl. Weiterbildung und berufl. Aufstieg — R. Werner, Mädchen in Männerberufen. Männer in Frauenberufen — C. Alt, Überblick über die Modellversuche — P. Diepold, Göttinger Modellversuch zur Erschließung gewerblich-techn. Berufe — U. Hellmann, Ausbildungserfahrungen und berufl. Orientierungen von Mädchen in „Männerberufen"

Politische Bildung in der Forschungsdiskussion

Unter Berücksichtigung von Problemen der Jugendsozialisation und der Erwachsenenbildung. Mit einem Vorwort des Herausgebers.

Herausgegeben von Wolfgang **Michalka**

1986. 130 Seiten. (Neue Politische Literatur, Beiheft 2.) Kart. DM 24,—.

Politische Bildung ist nicht erst heute im Zeichen lautstark propagierter Elitenförderung ins Gerede gekommen. Schon immer war die Diskussion um Absicht, Inhalt und Wirkungsweise politischer Bildung eine Art Barometer für die jeweilige politische Kultur eines Landes und einer Zeit. Kein Wunder also, daß die Zahl der Veröffentlichungen zu diesem politisch virulenten Thema längst ins uferlose gewachsen und selbst für den Fachmann kaum mehr zu übersehen, geschweige denn zu bewerten ist. Ausgewiesene Fachwissenschaftler bestimmen den Entwicklungsstand der politischen und wissenschaftlichen Diskussion, um sowohl Orientierungshilfen als auch Einstiegsmöglichkeiten für diese Problematik bieten zu können.

Aus dem Inhalt:

B. Claußen, Entwicklungen und Tendenzen neuerer Überlegungen zur sozialwissenschaftlich-politischen Bildung — W. Heitmeyer, Darstellung und Analysen zur Jugendsozialisation — D. Oppermann, Von den Lesegesellschaften zur Erwachsenenbildung

Franz Steiner Verlag Wiesbaden GmbH
Postfach 347 · D-7000 Stuttgart 1

1262

VERLAG BÖHLAU WIEN · KÖLN · GRAZ

STUDIEN ZUR QUALITATIVEN SOZIALFORSCHUNG

Herausgegeben von Roland Girtler

Bisher erschienen:

Band 1:

Roland Girtler: Methoden der qualitativen Sozialforschung
Anleitung zur Feldarbeit.

1984. 13×21 cm. 179 Seiten. Broschiert. ISBN 3-205-06320-1.

Band 2:

Karl Schwediauer: Alltag in Steinhof
Leben in einer psychiatrischen Großanstalt.

1984. 13×21 cm. 118 Seiten. Broschiert. ISBN 3-205-06321-X.

Band 3:

Gerhard Jost: Wiener Taxifahrer
Eine freie und gemütliche Berufswelt?

1984. 13×21 cm. 127 Seiten. Broschiert. ISBN 3-205-06322-8.

Band 4:

Josef Loidl: Scheidung – Ursachen und Hintergründe
Ein Beitrag zur Familiensoziologie mit einer Studie über Scheidungsgründe aus der Sicht von Rechtsanwälten.

1985. 13×21 cm. 169 Seiten mit 10 Abb. und 36 Tabellen im Text. Broschiert. ISBN 3-205-06323-6.

Band 5:

Gilbert Norden: Einkommensgerechtigkeit – Was darunter verstanden wird.
Eine Erkundungsstudie.

1985. 13×21 cm. 304 Seiten mit 28 Tabellen i.T. Broschiert. ISBN 3-205-06324-4.

A-1014 Wien, Dr. Karl Lueger-Ring 12, Tel. (0222) 63 87 35 -0*
D-5000 Köln 60, Nichler Straße 272–274, Tel. (0221) 76 53 68/76 73 31

1263

SAMMLUNGEN DER GESETZE, VERORDNUNGEN, ERLASSE, BEKANNTMACHUNGEN ZUM ELEMENTAR- BZW. VOLKSSCHULWESEN IM 19./20. JAHRHUNDERT

In Nachdrucken und Auszügen herausgegeben von Michael Klöcker

Die Schulvorschriften sollen in dieser Reihe systematisch erschlossen werden: in Hinsicht auf unterschiedliche Länder, Regionen, Orte wie auch auf ausgewählte Inhalte, Strukturen und Prozesse. Für die Rechts- und Verwaltungs-, Sozial- und Bildungsgeschichte wird damit eine aufschlußreiche Quellengattung vorgestellt.

Band 1: **Sammlung der Verordnungen und Bekanntmachungen, welche in Bezug auf das Elementar-Unterrichtswesen für den Regierungsbezirk Aachen erlassen worden sind.**
Hg. von K. Ritsch. Aachen 1835. Mit zwei Nachträgen, Aachen 1838 und 1845. 3 Teile in einem Band. Mit einer Einl. neu hg. von M. Klöcker. 1985. 186; VII, 144; VIII, 148 S. Ln. ISBN 3-412-03784-2. DM 174,—

Band 2: **Der Volksschuldienst in der Provinz Westfalen. Die wichtigsten Gesetze, Erlasse, Verfügungen und Entscheidungen, betr. das Volksschulwesen, im Auszuge zunächst für westfälische Lehrer und Lehramtszöglinge zusammengestellt.**
ND der 2., erg. u. erw. Aufl. Arnsberg i. W. 1910. Mit einer Einleit. neu hg. von H. G. Kirchhoff. XIV, 398 S. Ln. ISBN 3-412-03884-9. DM 148,—

Band 3: **Sammlung der gesetzlichen Bestimmungen und Vorschriften des Elementar-Schulwesens im Bezirke der Königl. Regierung zu Düsseldorf:**
nebst einer historischen Einleitung in die Verwaltung des öffentlichen Unterrichts . . . von Hermann Altgelt. 2. Aufl. Düsseldorf 1842. Mit einer Einleit. neu hg. von M. Klöcker. XIII, 268 S. Ln. ISBN 3-412-03984-5. Ca. DM 105,—

Band 4: **Hygiene in preußischen Schulvorschriften**
Eine Zusammenstellung unter besonderer Berücksichtigung der Rheinlande 1800–1945. Mit einer Einleitung von H.J. Apel und J. Bennack. XI, 420 S., 6 Abb. i. T. Ln. ISBN 3-412-04585-3. Ca. DM 148,—

Wir stellen zur Subskription bis zum 30.9.1987:

Band 5: **Das Schulrecht und die Unterrichtsverfassung von Schlesien**
Von H. Simon. Breslau, 1848. Mit einer Einleit. neu hg. und ergänzt (Schulvorschriften für das Herzogtum Schlesien und die Grafschaft Glatz in der 1. Hälfte des 19. Jh.s) von J. G. Stanzel. Ca. 250 S. Ln. ISBN 3-412-06486-6. Subskriptionspreis DM 82,—, danach DM 98,—

BÖHLAU VERLAG KÖLN WIEN

STUDIEN ZUR INTERNATIONALEN ERWACHSENENBILDUNG

Beihefte zum Internationalen Jahrbuch der Erwachsenenbildung

Herausgegeben von Joachim H. Knoll

1 **Erwachsenenbildung in Südostasien**
Von Peter Failer. 1981. XVI, 412 S., zahlr. Tab. und Schemata im Text. Br. DM 88,—
ISBN 3-412-03780-X

2 **Erwachsenenbildung als Gegenstand der internationalen Diskussion**
Dargestellt am Beispiel der UNESCO »Recommendation on the Development of Adult Education« und am Prinzip des lebenslangen Lernens. Von Ute Günther. 1982. IX, 342 S. Br. DM 64,—
ISBN 3-412-02681-6

3 **Lernbedingungen und Lernen Erwachsener in HSA- und FOR-Lehrgängen des zweiten Bildungswegs**
Von Jürgen Walter. 1982. VIII, 471 S. Br. DM 88,—
ISBN 3-412-01182-7

4 **Universitäre Erwachsenenbildung**
Von Wolfgang H. Swoboda. 1983. X, 314 S. DM 58,—

5 **Erwachsenenbildung und Gesetzgebung**
Entstehung, Praxis und Auswirkung d. Niedersächs. Gesetzes z. Förderung d. Erwachsenenbildung (1970–1981).
Von Joachim H. Knoll/Franz Pöggeler/Wolfgang Schulenberg. 1983. XVII, 384 S. Br. DM 58,—

BÖHLAU VERLAG KÖLN WIEN

1265

Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung

3. Jahrgang 1987 Heft 1

BEST COPY AVAILABLE
1266

Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung

Im Auftrag des Forschungskollegiums des
Deutschen Instituts für Internationale
Pädagogische Forschung

herausgegeben
von

Hermann Avenarius, Hansgeorg Bartenwerfer,
Theodor Hanf, Bernhard Kraak, Wolfgang Mitter,
Hasso v. Recum, Rolf Vente

4. Jahrgang 1987 Heft 1

BÖHLAU VERLAG KÖLN WIEN

1267

Zeitschrift
für
internationale
erziehungs- und sozialwissenschaftliche
Forschung

Im Auftrag des Forschungskollegiums des
Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung
herausgegeben von

Prof. Dr. Hermann Avenarius, Prof. Dr. Hansgeorg Bartenwerfer,
Prof. Dr. Theodor Hanf, Prof. Dr. Bernhard Kraak,
Prof. Dr. Wolfgang Mitter, Prof. Dr. Hasso v. Recum,
Prof. Dr. Rolf Vente

Geschäftsführender Herausgeber:	Prof. Dr. Hasso v. Recum
Redaktion:	Dr. Rosemarie Klaus-Roeder
Anschrift von Herausgebern und Redaktion:	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung Schloßstraße 29-31, Postfach 90 02 80 D-6000 Frankfurt a.M. 90

Der Jahrgang umfaßt 2 Hefte (insgesamt ca. 320 Seiten).
Manuskripte und **Rezensionsexemplare** bitten wir, an die Redaktion zu richten.
Manuskripte sind, möglichst nach Anfrage, in satzfertigem Zustand, einseitig beschrieben zu übersenden. Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Haftung übernommen. Die Verfasser tragen für ihre Beiträge die Verantwortung. Eine Verpflichtung zur Aufnahme von Entgegnungen besteht nicht. – Die Auswahl der Arbeiten zur Rezension behält sich die Redaktion vor. Rücksendung unverlangt zugesandter Rezensionsexemplare kann nicht vorgenommen werden.
Autorenkorrekturen gehen, soweit sie mehr als 10% der Satzkosten eines Beitrags ausmachen, zu Lasten des Verfassers.
Sonderdrucke: Jeder Verfasser erhält kostenlos 20 Sonderdrucke seines Beitrags, weitere (höchstens 30) liefert der Verlag zum Preis von DM 0,15 je Seite. Sie sind vor Drucklegung zu bestellen.
Werbeanzeigen und Beilagen besorgt der Verlag (Niehler Straße 272-274, D-5000 Köln 60).
Die in dieser Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Übersetzung, Nachdruck – auch von Abbildungen –, Vervielfältigung auf photomechanischem oder ähnlichem Wege oder im Magnettonverfahren, Vortrag, Funk- und Fernsehsendung sowie Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen – auch auszugsweise – bleiben vorbehalten. Werden von einzelnen Beiträgen oder Teilen von ihnen einzelne Vervielfältigungsstücke im Rahmen des § 54 UrhG hergestellt und dienen diese gewerblichen Zwecken, ist die dafür nach Maßgabe des Gesamtvertrages zwischen der Inkassostelle für urheberrechtliche Vervielfältigungsgebühren GmbH, D-6000 Frankfurt a.M., Großer Hirschgraben 17-21, und dem Bundesverband der Deutschen Industrie e.V., D-5000 Köln, Habsburgerring 2-12, vom 15.7.1970 zu zahlende Vergütung an die Inkassostelle zu entrichten. Die Vervielfältigungen sind mit einem Vermerk über die Quelle und den Vervielfältiger zu versehen. Erfolgt die Entrichtung der Gebühren durch Wertmarken der Inkassostelle, so ist für jedes vervielfältigte Blatt eine Marke im Werte von DM 0,40 (bzw. DM 0,15) zu verwenden.

© Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung,
Schloßstraße 29-31, Postfach 90 02 80, D-6000 Frankfurt am Main 90
Satz und Druck: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

ISSN-0930-9381

1268

INHALT

I. BEITRÄGE

Heiner Drerup:
Identitätsprobleme der Erziehungswissenschaft 1

Klaus Schleicher:
Umweltprobleme sind auch Innenweltprobleme 31

Rudolf Raasch und Gerhard Seidel:
Jugendbewegung 1900-1933 und Jugend von heute
– Eine qualitative und quantitative Betrachtung – 61

Uwe Sander:
Jugend und agrarständische Gemeinschaften –
Wie entläßt die 'stille Revolution' ihre Kinder
auf dem Lande? 103

Rolf Arnold:
Gesellschaftliche Voraussetzungen der
Bildung Erwachsener
– Anmerkungen zu Forschungsstand
und Theoriebildung – 143

Maren Naumann-Etienne:
Sollen wir Hochbegabung
im Elementarbereich fördern? 161

1269

II. REZENSIONEN 173-217

Bildungsgeschichtliche Rezensionen
von Christoph Führ:

Johannes Fried (Hrsg.):
Schulen und Studium im sozialen Wandel des
hohen und späten Mittelalters.

Jaques Le Goff:
Die Intellektuellen im Mittelalter.

Gerhard Ritter:
Die Heidelberger Universität
im Mittelalter (1386-1508).

Geschichte der Stadt Erfurt.
Herausgegeben von *Willibald Gutsche*.

Albert Kapr:
Johannes Gutenberg. Persönlichkeit und Leistung.

Hermann Wiesflecker:
Kaiser Maximilian I.
Band V: Der Kaiser und seine Umwelt.

Cornelis Augustijn:
Erasmus von Rotterdam.

Pädagogik und Reformation. Von Luther bis Paracelsus. Eingeleitet, ausgewählt und erläutert von
Franz Hofmann.

Die politischen Testamente der Hohenzollern.
Bearbeitet von Richard Dietrich.

Friedrich der Große. Herrscher zwischen Tradition
und Fortschritt. Hrsg. von Peter Baumgart, unter
Mitarbeit von K. O. Freiherr v. Aretin u.a.

1270

Karl Otmar von Aretin:
Friedrich der Große.

Christian Graf von Krockow; Karl-Heinz Jürgens:
Friedrich der Große. Lebensbilder.

Preußen. Seine Wirkung auf die deutsche Geschichte.
Vorlesungen von Karl Dietrich Erdmann u.a.

Peter Alter, Wolfgang J. Mommsen, Thomas Nipperdey (Hrsg.):
Geschichte und politisches Handeln.
Theodor Schieder zum Gedächtnis

Thomas Nipperdey:
Nachdenken über die deutsche Geschichte. Essays.

Jahrbuch für die Geschichte Mittel- und Ostdeutschlands. Band 33 u. Band 34: Hrsg. von *Otto Büsch*.
Band 35: Hrsg. von *Otto Büsch* und *Klaus Zernack*.

Martin Buber:
Reden über Erziehung.
(Friedhelm Zubke)

Die Schule und die Perspektiven unserer Kultur.
Hrsg. von *Friedrich W. Busch und Detlef Glowka*.
(Hermann Röhrs)

Juan Tusquets (Hrsg.):
Tarzán contra Robot.
(Maria Miclescu)

Staatsinstitut für Frühpädagogik in München (Hrsg.):
Vom Kindergarten zur Schule.
(Ines Graudenz)

1271

Reinhard Hilke und Henning Hustedt:
Wie finde ich einen Ausbildungsplatz?
(Reinhold S. Jäger)

Willi, Maslankowski:
Grundsätze zur Berufsausbildung der Entwicklungszusammenarbeit 1956 – 1970.
(Uwe Lauterbach)

Qualifikation und Karriere, Personalauswahl und Personalentwicklung in der Bildungsverwaltung. 1985.

Datenbedarf und Datenschutz in der Bildungsverwaltung. 1986.
Hrsg.: Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung. Jahrestagungen, Bd. 6 und Bd. 7.
(Christoph Kodron)

III. ANKÜNDIGUNGEN UND HINWEISE 219

ANSCHRIFTEN DER AUTOREN 223

1278 81

I. BEITRÄGE

Heiner Drerup

Identitätsprobleme der Erziehungswissenschaft

Zusammenfassung:

In der neueren Selbstverständnisdebatte werden der Erziehungswissenschaft Identitätsmängel, bisweilen gar das Fehlen einer disziplinären Identität vorgehalten. In diesem Beitrag werden zunächst unterschiedliche identitätskritische Diagnosen und Besserungsvorschläge diskutiert. Sodann wird analysiert, wie faktisch in Lehrbüchern und enzyklopädischen Texten die Identität der Erziehungswissenschaft als wissenschaftlicher Disziplin unter Zuhilfenahme von Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsethos bestimmt wird. Die exemplarische Analyse des Umgangs mit Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsethos ergibt, daß beide Regelwerke Handlungen und Entscheidungen der Erziehungswissenschaftler nicht determinieren. Beide Regelwerke werden als Mittel disziplinärer Identitätsstiftung verwandt. Sie liefern den Wissenschaftlern flexibel handhabbare Ressourcen, mit deren Hilfe sich unterschiedliche und widersprüchliche Formen des Umgangs mit Theorien und Professionskollegen legitimieren lassen.

Summary:

The continuing fragmentation of education science in West Germany has led to a new discussion about the identity of the discipline. Programmatic contributions to this ongoing dispute have developed new proposals to solve the problems of disciplinary identity. After a critical examination of these contributions scientific text books are analysed where educational scientists have tried to identify educational science as a science with the help of theory of science and ethos of science. The analysis shows that both maxims do not determine the attitudes and behavior of scientists vis-á-vis theories and colleagues. They operate as means of disciplinary identity construction, offer flexible evaluative ressources with the help of which scientists are able to justify different and conflicting options in accordance with their preestablished cognitive and social commitments.

1273

Probleme disziplinärer Identität haben der Erziehungswissenschaft in guten wie in schlechten Zeiten zu schaffen gemacht. Die neuere Selbstverständnisdebatte in dieser Disziplin (vgl. z.B. *Lenzen* 1982; *Henningsen* 1982) dokumentiert, daß es gegenwärtig kein 'Konzept der Erziehungswissenschaft' gibt, welches sowohl innerhalb als auch außerhalb der erziehungswissenschaftlichen Profession als *das* geltende und verbindliche 'Konzept' dieser Wissenschaft anerkannt wird. Konsens besteht nur disziplinintern wie – extern darüber, daß es allenthalben strittig ist, was gegenwärtig die Identität der Disziplin Erziehungswissenschaft ausmacht, ausmachen könnte oder sollte. Die Bilanz, die in neueren identitätskritischen Bestandsaufnahmen für die Erziehungswissenschaft gezogen wird, ist weitgehend negativ gehalten und liefert daher ihrerseits Anlaß für eine kritische Prüfung.

In der folgenden Stellungnahme werden zunächst (I) einige Einschätzungen aus der Phalanx von identitätskritischen Bestandsaufnahmen skizziert, in denen der Erziehungswissenschaft Identitätsmängel, ja das Fehlen einer disziplinären Identität vorgehalten werden und in denen Vorschläge gemacht werden, wie diese Mängel und Defizite ausgeräumt werden können. Vorgestellt und diskutiert werden Vorschläge von Wilhelm Flitner, der die Einheit der Disziplin durch einen zu stiftenden pädagogischen Grundgedankengang zu erhalten wünscht, von Wolfgang Brezinka, der als Identitätsbeschaffungsmaßnahme der Pädagogik eine Kehrtwendung zu der Tradition normativer Pädagogik empfiehlt, und von Dieter Lenzen, dem Herausgeber der neuen Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, für den sich das Problem einer disziplinären Identität durch Identifikation der Disziplin von seiten der Profession lösen läßt. Sodann wird exemplarisch untersucht, wie denn *faktisch* in der neueren pädagogischen Fachliteratur, vor allem in Lehrbüchern und Texten der Enzyklopädie, die Identität der Erziehungswissenschaft als *wissenschaftlicher* Disziplin bestimmt wird, insbesondere wie dies geschieht im Rückgriff auf die Regelwerke der Wissenschaft, d.h.: Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsethos (II; III). Die neuere Entwicklung wissenschaftstheoretischer und wissenschaftssoziologischer Forschungsprogramme hat, wie man wohl nicht umhin kommt festzustellen, auch zu einer Identitätskrise der disziplinären Repräsentanz dieser Regelwerke geführt, so daß diese für eine Identitätszuschreibung nur noch eingeschränkt verwendbar zu sein scheinen. Entgegen manchen überkritischen Einschätzungen kann man jedoch weder davon ausgehen, daß diese Regelwerke für die Disziplin Erziehungswissenschaft irrelevant sind, noch einfach unterstellen, daß sie das

Vorgehen der Erziehungswissenschaftler determinieren. Beide Legenden profitieren jedoch davon, daß der Umgang mit den Vorgaben von Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsethos in der Erziehungswissenschaft bisher kaum erforscht worden ist. Eine exemplarische Analyse der Verwendung von Wissenschaftstheorie (II) und Wissenschaftsethos (III) als Mittel disziplinärer Identitätsstiftung vermag daher sowohl zu einer realistischen Einschätzung des (begrenzten) Nutzens von Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsethos für die Disziplin als auch zur 'Abklärung' identitätskritischer Bestandsaufnahmen der Erziehungswissenschaft beizutragen.

I. Identitätskritische Bilanzen der Erziehungswissenschaft – Mängelbefunde und Kompensationsvorschläge

Erziehungswissenschaft sei eine "Disziplin ohne Disziplin", bei der man sich weder auf Begriffe noch auf Methoden verlassen könne, bei der man nicht wisse, was dazugehört, noch wisse, was nicht dazugehört. Für diese Disziplin, über deren Relevanz zu klagen üblich sei, scheine doch fast alles relevant zu sein, ohne daß sie ihrerseits mit Erfolg beanspruchen und durchsetzen könne, exklusiv für einen abgrenzbaren Gegenstandsbereich allein zuständig zu sein. Es gebe zwar allenthalben Bestrebungen, die auf eine "Disziplinierung der (noch) undisziplinierten Disziplin" hinzielen, doch seien diese Versuche bisher noch nicht sehr erfolgreich gewesen.

Mit dieser pointierten, provokativen Bestandsaufnahme hat der Münsteraner Pädagoge Jürgen *Henningsen* (1982, S. 44-47) eine Einschätzung der Erziehungswissenschaft geliefert, wie sie außerhalb und innerhalb dieser Disziplin häufig anzutreffen ist. So kann man im Eröffnungsband der neuen zwölfbändigen Enzyklopädie Erziehungswissenschaft lesen, daß eine "unverkennbare Identität" der Disziplin Erziehungswissenschaft, verbürgt z.B. durch eine Einheit des Gegenstandes und der Methode, sich bisher noch nicht herausgebildet habe (*Lenzen, Mollenhauer* 1983, S. 17-19). Die Erziehungswissenschaft, so sieht es nicht nur Benner, differenziere sich mehr und mehr in eine "Vielzahl von Einzeldisziplinen, die durch keine wissenschaftliche Systematik, sondern nur mehr durch das lockere Band ihres zum Plural (de)generierten Namens 'Erziehungswissenschaften' zusammengehalten werden" (*Benner* 1983, S. 284). Ähnliches wird auch für die Erziehungspraxis behauptet, die in Form partikularisierter Einzeltätigkeiten und Handlungsfelder durch "kein gemeinsames Verständnis von den Aufgaben und Möglichkeiten pädagogischen Handelns" mehr verbunden werde (ebd.).

1275
PTSI

Diese äußerst kritisch gehaltenen Bestandsaufnahmen sind Teil einer Selbstverständnisdebatte in der Erziehungswissenschaft, für die von etlichen Fachvertretern Entwicklungen, die einst eine als fortschrittlich qualifizierte Etappe der Disziplingeschichte einzuleiten schienen, nunmehr eher als Beginn einer Verfallsgeschichte zu deuten sind. Es ist die Rede vom "Verlust disziplinärer Identität" (*Herrmann* 1982, S. 60), womit – was zumindest eine anfechtbare Annahme ist – die Existenz einer solchen Identität in der Vergangenheit der Disziplin behauptet wird. Und selbst die eher bescheidene Frage, ob denn, wenn schon nicht Fortschritt, so doch noch "eine Kontinuität der Bearbeitung zentraler pädagogischer Probleme in Theorie und Praxis gegeben" sei, wird sogar negativ beantwortet (*ebd.*, S. 71).

Solche identitätskritischen Bilanzierungen sind gegenwärtig nicht nur in der Erziehungswissenschaft, sondern auch in den sozialwissenschaftlichen Nachbardisziplinen anzutreffen. So wird auch für die deutsche Soziologie nicht ohne Ironie festgestellt, daß diese Disziplin nach allen Krisenanalysen (Krisen des Kapitalismus, des Wohlfahrtstaates etc.) nun für sich selbst eine Identitätskrise zu diagnostizieren habe (*Beck* 1982, S. 6). Und Blalock, ehemaliger Präsident der American Sociological Association, befürchtet für die Sozialwissenschaften, daß die kontinuierliche Fragmentierung der Disziplin eine Entwicklung fördere, die er als "Balkanisierung" kennzeichnet bzw. deren ungewolltes Endprodukt er metaphorisch als "brainless monster" beschreibt, als hirnloses Gebilde, das weder sich selbst zu steuern vermöge, noch überhaupt gesteuert werden könne (*Blalock* 1984, S. 8-10; vgl. zur Psychologie: *Holzkamp* 1978, S. 129ff.).

Schließlich sind identitätskritische Vorbehalte auch im Alltag universitärer Ausbildung auf seiten der Studenten und Lehrenden anzutreffen. Die Lehrgestalt der Disziplin Erziehungswissenschaft sei eher diffus, die Heterogenität des theoretischen Angebots lasse zwar nahezu ein Maximum an unterschiedlichen theoretischen Optionen als möglich erscheinen, doch erzeuge sie gleichzeitig Konfusion, Unverbindlichkeit und überlasse die erforderliche Integration der Teilstücke eines heterogenen Lehrangebots den einzelnen Adressaten, die damit häufig überfordert seien. "Kein Wunder, wenn diese Integration nicht stattfindet" (*Glowka* 1985, S. 54), kein Wunder, wenn das, was abprüfbar herauszukommen scheint, allzu häufig niemanden befriedigt.

Diese Stellungnahmen, in denen der Erziehungswissenschaft als Disziplin fehlende oder mangelnde Identität zugeschrieben wird, enthalten in der Regel auch Vorschläge dafür, wie diesen Mängeln und Defiziten abzuhelfen sei. Es gibt eine Fülle solcher Vorschläge,

127 RS!

von tradierten Optionen einer geisteswissenschaftlichen Pädagogik, den Lösungskonzepten einer reaktivierten normativen Pädagogik bis hin zu den Versuchen, Identität durch Identifikation herzustellen.

So empfiehlt Wilhelm Flitner 1976 als Strategie zur Bewältigung der Identitätskrise der Erziehungswissenschaft, die wissenschaftliche Disziplin der Pädagogik stärker an der philosophischen Ethik als Referenzpunkt aller praktischen Philosophie zu orientieren. Der ethische Mittelpunkt, repräsentiert durch den Begriff der Humanitas als Zentralkonzept pragmatischer Wissenschaften müsse in allen Ausbildungsgängen präsent sein als Ausgangs- und Zielpunkt eines zu stiftenden pädagogischen Grundgedankengangs (*Flitner* 1976, S. 3-8). Dieser Lösungsvorschlag sieht sich dem Einwand konfrontiert, daß die gesellschaftlichen und philosophisch-wissenschaftlichen Voraussetzungen dieses Vorschlages nicht mehr gegeben sind (vgl. *ebd.*, S. 7; *Herrmann* 1982), wenn sie denn je gegeben waren.

Eher ruinös für die wissenschaftliche Disziplin Erziehungswissenschaft wäre eine Identitätsbeschaffungsmaßnahme, die *Brezinka* (1986) in seinem ideenpolitischen Plädoyer für eine neuformierte Lehrerausbildung vorschlägt, nämlich "Aufgabe des Aberglaubens an das Heil durch Wissenschaft", Befreiung von der "einseitigen Orientierung am Wissenschaftsbetrieb der Universitäten", Umorientierung der Ausbildung der Studenten auf die Entwicklung eines Berufsethos, einer Berufsgesinnung hin, zu deren Erwerb und Sicherung charakterliche Eignungsprüfung vor dem Studium, Ethiklehrveranstaltungen im Studium und "Lehrerfortbildung" und "soziale Kontrolle" nach dem Studium beitragen sollen (*ebd.*). Diese in der scientific community eher randständige ideenpolitische Option wird sich, so ist zu hoffen, mit einer Mehrheit der Erziehungswissenschaftler nicht realisieren lassen; sie wird allenfalls, so ist zu fürchten, als Pädagogik der Verwaltung zu manchen Gelegenheiten und in manchen Landen reüssieren können. Die von Brezinka – im Widerspruch zu seinen kritisch-rationalistischen Programmschriften – favorisierte Rückentwicklung der Pädagogik in Richtung 'normative Pädagogik' kann auch deshalb kaum auf breite Zustimmung in der wissenschaftlichen Profession hoffen, da den Erziehungswissenschaftlern mehr an einem Weiterbestehen der Wissenschaft gelegen sein muß denn an einer Umrüstung der pädagogischen Fakultäten der Universitäten von Institutionen wissenschaftlicher Bildung zu Stätten der Gesinnungsschulung.

Auf mehr Konsens innerhalb der Profession dürfte ein Lösungsvorschlag treffen, der von Dieter Lenzen, dem Herausgeber der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, gemacht worden ist. Lenzen geht aus von der einfachen Überlegung, daß Enzyklopädien und

1277

Lehrbücher zumindest mit dem Anspruch auftreten müssen, durch ihre Präsentation von Theorien und Programmatiken sowie durch ihre Aufbereitung von disziplinären und interdisziplinären Forschungsentwicklungen faktisch so etwas wie eine Identität der Disziplin stiften zu können. "Der Gegenstand" einer Enzyklopädie, aber auch von Lehrbüchern "gewinnt zwangsläufig Identität, indem er identifiziert wird" (*Lenzen* 1983, S. 11f.). Das heißt: Indem die Herausgeber etwa der Enzyklopädie feststellen bzw. festlegen, welche theoretischen Zugänge zur Erziehungsproblematik sich mehr oder minder durchgesetzt haben und zugleich "genuin erziehungswissenschaftlicher Natur sind oder werden können", versuchen sie durch Identifikation Identität zu stiften. Als "genuin erziehungswissenschaftlich" werden qualifiziert: Geisteswissenschaftliche Pädagogik, materialistische Erziehungstheorie, kritische Erziehungswissenschaft, kritisch-rationale Erziehungswissenschaft und phänomenologische Pädagogik. Diese Ansätze werden auf diese Weise positiv ausgezeichnet und abgegrenzt gegen andere Ansätze, die – wie z.B. Systemtheorie – nur als "interdisziplinäre Ansätze zur Erziehungswissenschaft" qualifiziert werden. Die Identifikationsversuche der Herausgeber können allein durch den Rekurs auf die eher vage gehaltenen Selektionskriterien, die einen Erfolg (Durchsetzung) prämieren bzw. die Qualifikation "genuin erziehungswissenschaftlich" attribuieren, nicht zureichend begründet werden. Zudem steht die Fremdeinschätzung der Herausgeber häufig im Widerspruch zu den eher skeptischen Selbsteinschätzungen der Autoren vieler Beiträge, denn in diesen Selbstpräsentationen der 'Ansätze' wird deren faktische Relevanz häufig nicht sonderlich optimistisch (z.B. Titze, Schmied-Kowarzik) bzw. geradezu defaitisch eingeschätzt (Loch). Und schließlich haftet den Identifikationsleistungen der Herausgeber insofern etwas Willkürliches an, als Loch und nicht etwa Rombach die Position der phänomenologischen Pädagogik darstellt, als Krumm und nicht etwa Brezinka oder Rössner die kritisch-rationalistische Position darstellt und überdies bestimmte Positionen gar nicht (mehr) dargestellt werden. In Lehrbüchern stellen sich ähnliche Selektionsprobleme bei der Benennung der Hauptvertreter von Ansätzen. Lehrbücher und Enzyklopädien lassen sich demnach als teilweise begründete bzw. begründbare Identifikationsangebote von und für Fachgemeinschaften deuten, die Inventur gemacht, die Bestände gesichert, als disziplinäre ausgezeichnet und zur Weiterbearbeitung und Weitergabe freigegeben haben.

Wie geschieht dies nun, wie werden die kognitiven Angebote der Disziplin dargestellt, wie werden sie strukturiert, wie werden sie wissenschaftstheoretisch ausgewiesen und gerechtfertigt, wie geht man

1278

faktisch mit ihnen um, wie – sagt man – müsse man mit ihnen umgehen, sofern man sich konform zum "Ethos der Wissenschaft" verhalten wolle? Entsprechend dem Doppelcharakter (*Spinner* 1985, S. 19ff.) von Erziehungswissenschaft als sozialem System und Erziehungswissenschaft als kognitivem System kann man zwei Regelwerke unterscheiden, die Erziehungswissenschaft als rationale Orientierungsvorgaben zugeschrieben werden und von denen her sich die *Identität* von Erziehungswissenschaft als *Wissenschaft* bestimmen läßt: *Methodologische Regeln*, welche den Erkenntnisprozeß unmittelbar durch über sie angeleitete Prüfverfahren steuern sollen, sowie *ethische Regeln*, die in Form eines Ethos der Wissenschaft der sozialen Einrichtung der Wissenschaft zugrunde liegen sollen und – so wird behauptet – den "Forschungsprozeß indirekt mitbestimmen" (*ders.*, S. 33f.), insoweit sie die Einstellungen und darüber hinaus das Sozialverhalten der Wissenschaftler entscheidend beeinflussen.

Entsprechend diesen beiden analytischen Zugangsmöglichkeiten werden im folgenden Abschnitt Selbstdarstellungen der Erziehungswissenschaft in der Lehrbuchliteratur und in der neuen Enzyklopädie Erziehungswissenschaft exemplarisch zunächst daraufhin untersucht, wie in ihnen wissenschaftstheoretische Überlegungen für eine identitätsstiftende Selbstpräsentation genutzt werden und welche impliziten und expliziten Annahmen über die Leistungsfähigkeit wissenschaftstheoretischer Überlegungen hierfür gemacht werden (müssen). Anschließend ist sodann zu überprüfen, ob und inwieweit das zweite Regelwerk – das wissenschaftliche "Ethos" – dem sozialen System Erziehungswissenschaft zugrunde liegt und welche Folgen sich mit einem solchen Ethos in Verbindung bringen lassen.

II. Wissenschaftstheorie als Mittel disziplinärer Identitätsstiftung

Was das erste Regelwerk angeht, so scheinen *Wissenschaftstheorien* in der Erziehungswissenschaft unverzichtbar zu sein. Entgegen den Klagen mancher Wissenschaftsphilosophen wie z.B. von *Mario Bunge* (1983, S. 15) über die mangelnde Empfänglichkeit von Wissenschaftlern für wissenschaftstheoretische Überlegungen, scheint die Resonanz in den Sozialwissenschaften, insbesondere der Erziehungswissenschaft recht hoch zu sein. Wenn man Zitationsanalysen Glauben schenkt, so zählen Sozialwissenschaftler neben den Wissenschaftstheoretikern selbst zu den Hauptkonsumenten wissenschaftstheoretischer Literatur. Die Wahrscheinlichkeit, daß Sozialwissenschaftler Wissenschaftstheoretiker zitieren, ist mehr als 25 mal so groß, als daß Naturwissenschaftler dies tun (*Rigney* 1981). Nur

1279
ISI

darf man natürlich diese zitationsanalytisch nachweisbaren Bezugnahmen und Selbstverpflichtungen nicht schon mit "reflektierter Anhängerschaft" gleichsetzen (*Hartmann, Dübbers* 1984, S. 165f.). Einige Untersuchungen scheinen darauf hin zu deuten, daß der Verweis auf Wissenschaftstheoretiker nicht unbedingt mehr besagen muß, als daß man von ihnen gehört hat. Das wissenschaftstheoretische Bewußtsein der Mehrzahl der Wissenschaftler scheint von einer eindeutig definierbaren Position relativ weit entfernt zu sein (ebd.). Befragungen einer Rezensionszeitschrift haben ergeben, daß Autoren von Rezensionen und rezensierte Autoren sich nicht einer, sondern häufig gleich mehreren und zugleich widersprüchlichen wissenschaftstheoretischen Positionen zurechneten (ebd.)[1]. Die Treffsicherheit wissenschaftstheoretischer Selbst- und Fremdidentifikationen, die sich manchmal schnell wandeln können (vgl. *Rössner* 1978, 1979), darf man zudem nicht überschätzen. Nicht jeder ist ein Popperianer, weil man ihn dazu ernennt (wie es Niklas Luhmann durch den kritischen Pädagogen Gamm widerfahren ist (*Gamm* 1979, S. 19)) oder weil er sich, wie der Kybernetiker *v. Cube* (1977), so eingeordnet wissen möchte. Wenn jedoch viele Erziehungswissenschaftler, die sich genau besehen für wissenschaftstheoretische Fragen nicht sonderlich interessieren, dennoch dazu tendieren, sich einer wissenschaftstheoretischen Schule zuzurechnen, so kann man dies Faktum auch auf Legitimationszwänge zurückführen. Das heißt: Wissenschaftstheoretische Identitätskarten werden vorgezeigt, weil man sie in der disziplinären Diskussion als "Passierschein" glaubt zu benötigen.

Aber auch diese problematische Form wissenschaftstheoretischer Identitätszuschreibung verweist auf einen der Sache nach legitimen Anspruch, dem sich die Erziehungswissenschaft wie auch andere Disziplinen verpflichtet wissen, nämlich über Gegenstand, Methode, Aufgaben, Geltungsansprüche, Praxisrelevanz etc. öffentlich Rechenschaft abzulegen, indem sie sich auf substantiell gehaltvolle wissenschaftstheoretische Positionen und Programmatiken berufen. Ein solcher Rekurs auf Wissenschaftstheorie ist jedoch nur dann sinnvoll und ergiebig, wenn die beanspruchten wissenschaftstheoretischen Positionen ausformuliert werden können. Die Ordnungsleistung wird nur dann erbracht, wenn die unterschiedlichen Positionen als gehaltvolle Optionen identifizierbar sind, wenn die für sie beanspruchten Kategorien trennscharf sind. Wenig hilfreich ist es jedoch, wenn von pädagogischen Autoren bei der wissenschaftstheoretischen Selbstidentifikation nicht auf übergreifende wissenschaftstheoretische Programme rekurriert wird, sondern die eigene Position als singuläre Position gekennzeichnet wird, man sich gleichsam – wie Blankertz es

12885

pointiert kritisiert hat – nur einen "Künstlernamen" zulegt, indem man der eigenen Pädagogik ein gesellschaftlich anerkanntes "Attribut" voranstellt und für eine "kritische", "konstruktive", "rationale", "kommunikative" etc. Pädagogik plädiert. Wer – so fragt Blankertz zu Recht – vertritt denn eine "unkritische", "destruktive", "irrationale", "unkommunikative" Pädagogik? (*Blankertz* 1979, S. 30). Und wenig aussichtsreich dürfte es daher sein, solche reputationsträchtigen Attribute für die jeweils eigene Position exklusiv zu beanspruchen und anderen Kontrahenten abzusprechen (vgl. hierzu *Schaller* 1979, 1985; *Hoffmann* 1978). Der informative Wert solcher beschreibenden und bewertenden Orientierungshilfen darf daher nicht zu hoch angesetzt werden. In sloganisierter Form eignen sie sich jedoch als Mittel der Informationsselektion und Informationsdarstellung.

Wie werden nun wissenschaftstheoretische Ordnungskonzepte von seiten der Erziehungswissenschaft in Lehrbüchern, Gesamtdarstellungen, Enzyklopädien verwandt? Generell ist zunächst festzustellen, daß sie zur Klassifizierung unterschiedlicher erziehungswissenschaftlicher Theorieansätze genutzt werden. So finden sich in nahezu allen neueren lehrbuchartigen Texten, die eine Gesamtdarstellung der Erziehungswissenschaft zu liefern versuchen, Kapitel zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik, zur erfahrungswissenschaftlichen Pädagogik und zur kritischen Pädagogik. Für diese unterschiedlichen Ansätze werden jeweils wieder unterschiedliche wissenschaftstheoretische Positionen in Anspruch genommen. Hierbei gehen die Autoren in der Regel dreischrittig vor. In einem ersten Schritt identifizieren sie wissenschaftstheoretische Voraussetzungen einer Richtung bzw. eines Ansatzes. Sodann beschreiben sie Konsequenzen für die Theorieentwicklung, -darstellung und -überprüfung. Und schließlich versuchen sie Relevanzansprüche dieser Theorien für die Praxis der Erziehung darzustellen und zu prüfen (vgl. z.B. *Lassahn* 1974; *König* 1975; *Tschamler* 1977; *Wulf* 1978; insbes. *König, Zedler* 1984).

Diese Darstellungen sind sowohl historisch orientiert, indem sie häufig einen disziplingeschichtlichen Trendbericht von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die demzufolge bis Mitte der 60er Jahre dominierte, zu den Positionen einer erfahrungswissenschaftlichen und einer kritischen Erziehungswissenschaft erstellen, als auch systematisch orientiert, indem sie sich entsprechend dem skizzierten Dreistufenmodell artikulieren (Wissenschaftstheorie, erziehungswissenschaftliche Theorien, Praxis der Erziehung). Wie jedoch dieser Zusammenhang zu deuten ist, bleibt in der Regel unklar und strittig. So schreibt beispielsweise Lassahn: "Diese ... Ableitungen" von der Wissenschaftstheorie zu den erziehungswissenschaftlichen Theorien und zur Erziehungspraxis "verstehen sich aber nicht als einfache

1284

Deduktionen. Es handelt sich vielmehr um mögliche variationsreiche und längst nicht immer eindeutige Folgerungen" (*Lassahn* 1974, S. 14), während Wulf in seinen "Theorien und Konzepte(n) der Erziehungswissenschaft" von folgender Annahme ausgeht: "Die Kontroversen zwischen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, der empirischen und der kritischen Erziehungswissenschaft entsprechen den Auseinandersetzungen zwischen der Hermeneutik, dem Kritischen Rationalismus und der Kritischen Theorie" (*Wulf* 1978, S. 12)[2]. Diese These, mit der ein relativ eindeutiges Determinationsverhältnis von der Wissenschaftstheorie zur Wissenschaftspraxis, ja sogar bis hin zur Praxis der Erziehung behauptet wird, ist unhaltbar. Sie orientiert sich an einem verbreiteten Vorurteil über die Reichweite, Relevanz und Leistungsfähigkeit wissenschaftstheoretischer Feststellungen und Festsetzungen. Die Unhaltbarkeit dieser These soll im folgenden exemplarisch für das Verhältnis von kritisch-rationalistischer Methodologie der Erfahrungswissenschaften und empirischer erziehungswissenschaftlicher Forschung nachgewiesen werden. Gerade erfahrungswissenschaftliche Pädagogik konnte für sich beanspruchen, die theoretisch wie methodisch vermeintlich "am meisten konsolidierte Erziehungswissenschaft" zu sein. Und wenn sie es offensichtlich nicht ist, dann – so Tenorth – "gibt es (auch jetzt noch) kein Konzept der Erziehungswissenschaft, in dem ein allgemeines Erkenntnisprogramm und seine erziehungswissenschaftliche Transformation, eine eigene Forschungspraxis und die Bedeutsamkeit für die Handlungspraxis der Erzieher zugleich nicht nur behauptet, sondern auch eingelöst werden könnte" (*Tenorth* 1985, S. 828).

Zwei Legenden sind in diesem Zusammenhang zu kritisieren: Die *erste* Legende von der kritisch-rationalistischen Methodenlehre als Steuerungsinstanz der Forschung und Theoriebildung der Erziehungswissenschaft und die *zweite* Legende (oder Kontralegende) von der Irrelevanz von Wissenschaftstheorie für die Praxis der Erziehungswissenschaft. Zunächst zur ersten Legende, die man noch einer Phase der Vor-Kuhnschen Unschuld zurechnen kann. Ihrzufolge liefert Wissenschaftstheorie – so die hier als verbindlich unterstellte Annahme – allgemeine methodologische Regeln, die von den praktizierenden Fachwissenschaftlern für eine progreßorientierte Prüfung von Hypothesen und Theorien verwandt werden. Wissenschaftstheorie erweist sich auf diese Weise als Sachwalterin wissenschaftlichen Fortschritts. Sie beschränkt sich dieser Annahme zufolge nicht etwa darauf, die gängige Prüfpraxis zu *beschreiben*, sie ist vielmehr darüber hinaus *normativ* orientiert, indem sie verbindlich Struktur und Verfahren der Prüfpraxis festlegt. Sie steuert dieser Annahme zufolge die Theorieentwicklung, indem sie das Prüfverhal-

1282

ten der Wissenschaftler steuert (so z.B. *Reich* 1978, S. 33; kritisch hierzu *Drerup* 1979, Teil V; *Pollak* 1987, S. 280; *Fölling* 1978).

Wissenschaftstheorie hat jedoch dieses Ziel – so wird man die gegenwärtige Situation für die erfahrungswissenschaftliche Tradition bilanzieren müssen –, nämlich eine anwendbare und angewandte praxisanleitende Wissenschaftstheorie für den Bereich der Prüfung von Theorien zu entwickeln, nicht erreicht. Selbst Albert hat inzwischen derartige Ansprüche weitgehend zurückgenommen und sich in seiner Reaktion auf die Kritik der New Philosophy of Science auf die Defensivposition zurückgezogen, wonach der "Nachweis der Unmöglichkeit einer brauchbaren Methodologie" bisher noch nicht erbracht worden sei (*Albert* 1975, S. 210, Anm. 89). Zumindest ist sein Glaube, durch methodologische Regeln die Praxis der Sozialforschung steuern zu können, arg ins Wanken geraten (*ders.* 1980). Die Schwierigkeiten dieses wissenschaftstheoretischen Forschungsprogramms (vgl. *Spinner* 1982; *Fischer* 1983) wurden spätestens in dem Augenblick offensichtlich, indem man mehr und mehr wissenschaftliche Errungenschaften vorfand, die zwei Bedingungen nicht gleichzeitig erfüllten: 1. Sie waren allgemein anerkannt als Exempla erfahrungswissenschaftlichen Fortschritts und 2. sie ließen sich auf Prüfungsprozeduren zurückführen, die den anerkannten methodologischen Standards gehorchten (*ebd.*, S. 236ff.).

Man konnte in dieser Situation auf zwei Weisen reagieren, normativistisch und kognitivistisch: Normativistisch, indem man die normativen methodologischen Erwartungen beibehielt; kognitivistisch, indem man diese Erwartungen korrigierte, die methodologischen Regeln entschärfte, liberalisierte, durch "counterrules" (Mitroff, Lakatos, Feyerabend u.a.) ergänzte, die Wirkung von Kritik durch dogmatische Beharrungsregeln und Differenzierung der analytischen Einheit methodologischer Beurteilungen abschirmte, um so zugunsten des kasuistischen Sachverstands anerkannter erfolgreicher Wissenschaftspraktiker den Effekt der methodologischen Statuten zumindest abzuschwächen, wenn nicht tendenziell, zeitweise oder durch Gegenstandsimmunisierung auf Dauer aufzuheben, wie es durch Kuhn, Lakatos, Feyerabend u.a. geschehen ist (vgl. *Lakatos, Musgrave* 1974).

Diese Liberalisierung, die in der Diskussion der 70er Jahre nach der wissenschaftshistorischen und wissenschaftswissenschaftlichen Wendung metawissenschaftlicher Forschungsprogramme vorherrschend war, darf jedoch nicht grenzenlos sein, da man ansonsten den Eindruck erweckt, daß man unterhand jedweden normativen Anspruch in methodologischen Fragen abgeschrieben hat. Wo keine Normen mehr aufgestellt werden, können auch keine mehr verletzt

werden. Auf diese Weise entsteht durch fortschreitende Destruktion der normativistischen Legende von der Wissenschaftstheorie als einer die Wissenschaftspraxis reglementierende und steuernde Instanz eine *zweite Legende*, die das Verhältnis von Wissenschaftstheorie und Wissenschaftspraxis nicht mehr als *einseitiges Determinationsverhältnis* deutet, sondern nur noch als *Irrelevanzbeziehung*. Als These formuliert: Wissenschaftstheorie vermag weder zutreffend die Prüfpraxis der Erfahrungswissenschaften zu beschreiben noch sie sinnvoll anzuleiten.

Begründet wird diese Einschätzung durch eine Interpretation, wonach von seiten der *New Philosophy of Science* (z.B. Feyerabend, Kuhn) die Irrelevanz – so die Legende – jeglicher methodologischer Verfahren und Werte/Normen für die Prüfung und den Vergleich von Theorien nachgewiesen worden sei. Diese Legende unterstellt Feyerabend einen naiven epistemologischen Anarchismus, indem sie an seine Feststellung, wonach alle methodologischen Regeln und Maßstäbe *ihre Grenzen* haben, die falsche Folgerung anschließt, daß diese Regeln und Maßstäbe "wertlos" seien und "aufgegeben werden müssen", daß man fürderhin ohne Regeln und Maßstäbe leben solle. (*Feyerabend* 1980, S. 81, S. 28; 1977, S. 368; hierzu *Lenk* 1982).

Entsprechend dieser Legende wird auch Kuhn unterstellt, daß aus seiner Sicht Entscheidungen zwischen konkurrierenden Theorien irrational und methodologische Regeln und Werte (wie z.B. Einfachheit, Reichweite, Fruchtbarkeit, Genauigkeit) für diese Entscheidungen irrelevant seien (*Kuhn* 1974, S. 252ff.)[3]. Richtig ist jedoch, daß auch Kuhn nur darauf verwiesen hat, daß zwar diese Werte bei Theorieprüfungen und Entscheidungen zwischen konkurrierenden Theorien und Forschungsprogrammen berücksichtigt werden, daß sie jedoch häufig nicht eindeutig determinieren, wie in spezifischen Situationen zu wählen ist, wie Wertkonflikte und Wertauslegungskonflikte beizulegen sind (*ebd.* S. 253f.). Das heißt: Der Hinweis von Kuhn, daß man historisch nachweisen könne, daß der Rekurs auf Werte *allein* keine methodologischen Entscheidungen zwischen konkurrierenden Theorien zu determinieren vermag, wird radikalisiert zu der These von der Irrelevanz dieser Werte und kritisiert als ein Plädoyer für Irrationalität und Mobpsychologie.

Die Irrelevanzthese erlaubt mehrere Lesarten. Sie kann gedeutet werden als *Feststellung*, wonach etwa Wissenschaftstheorie weitgehend faktisch irrelevant gewesen bzw. geworden ist für die Praxis der Sozial- und Erziehungsforschung (so *Spinner* 1982; *Haft/Kordes* 1984, S. 15, S. 18), den Kontakt zu dieser Forschung verloren hat (*Spinner, Neidhardt* 1985, S. 178), jedoch relevant gemacht werden könnte (Spinner). Für die Erziehungswissenschaft werden in neueren

Beiträgen – so z.B. in der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft von den Herausgebern des Methodenbandes – methodologische Auseinandersetzungen der "wissenschaftstheoretisch-abstrakt" geführten Diskussionen als relativ folgenlos abqualifiziert, der einschlägigen Lehrbuchliteratur – verwiesen wird auf Oppolzer, Benner, Wulf, Reich – wird eine Relevanz für die Forschungspraxis weitgehend abgesprochen (*Haft/Kordes* 1984, S. 18).

Diese Kritik verrät eine gewisse Aversion gegen "abstrakt" geführte wissenschaftstheoretische Auseinandersetzungen, wobei die These von deren Folgenlosigkeit jedoch wiederum vornehmlich als Legende übernommen wird. Als 'Ersatz' für Wissenschaftstheorie plädieren Haft und Kordes für "Methodenkonstruktivismus", d.h. für eine Entwicklung von Forschungsdesigns und für empirische Wissenschaftsforschung als Instrument einer Verbesserung praxisorientierter Bildungsforschung. Allerdings verzichten die Herausgeber des Enzyklopädiebandes zu den Methoden der Erziehungs- und Bildungsforschung nicht gänzlich auf wissenschaftstheoretische Rekonstruktionsmodelle. Nur bleiben diese Modelle weitgehend unexpliziert und unverständlich, da die Herausgeber allem Anschein nach die originären Texte (z.B. von Imre Lakatos) nicht verarbeitet haben und die Sekundärtexte z.T. zitieren, z.T. in sinnentstellender Weise paraphrasieren[4].

Der fragwürdige Umgang von Haft/Kordes mit wissenschaftstheoretischen Konzeptionen kann natürlich nicht als Probe auf die Leistungsfähigkeit dieser Konzeptionen gedeutet werden. Es gibt jedoch zu denken, daß bisher Versuche, diese Konzeptionen auf pädagogische Theorienentwicklungen anzuwenden, allenfalls gefordert, kaum jedoch erfolgreich durchgeführt worden sind. Diese wissenschaftstheoretischen Konzeptionen werden erwähnt (z.B. *Oelkers* 1979), als Basiskonzeptionen in Anspruch genommen, aber faktisch nicht genutzt (z.B. *Müller/Tenorth* 1979), um Theorieentwicklungen zu beschreiben und auf Erkenntnisfortschritt hin zu überprüfen. Erste Versuche (von *König/Zedler* 1985; vgl. auch *König/Ramsenthaler* 1979) Paradigma-Konzeption und Methodologie der Forschungsprogramme für eine Rekonstruktion pädagogischer Wissenschaftsgeschichte zu verwenden, verdeutlichen vor allem die Schwierigkeiten derartiger Anwendungsversuche, insbesondere auf theoretische Konzeptionen geisteswissenschaftlicher Pädagogik, deren Theorien sich nicht dem szientifischen Muster ausformulierter, wohlgeordneter Systeme von Aussagen subsumieren lassen und deren Entwicklungen sich nicht mit den Vorstellungen, die Kuhn bzw. Lakatos für eine Rekonstruktion der Wissenschaftsgeschichte vorgeschlagen haben, beschreiben lassen. Diese Rekonstruktionsmodelle sind für naturwis-

1285

senschaftliche Theorieentwicklungen konzipiert worden und eignen sich daher nicht, in jedem Fall nicht ohne wesentliche Veränderungen, für eine vergleichende Rekonstruktion von erfahrungswissenschaftlichen und geisteswissenschaftlichen Theorieentwicklungen. Diese Einschätzung impliziert natürlich nicht, daß es keinen Sinn macht, diese umgearbeiteten Modelle auf den Bereich erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung zu transferieren. Drei Hinweise erscheinen jedoch zu diesen Versuchen angebracht zu sein.

Erstens: Bei diesen Adaptationsversuchen wird man häufig feststellen, daß viele Ideen *reimportiert* werden, die – wie wissenschaftshistorisch interessierte Wissenschaftstheoretiker feststellen – eigentlich zum Standardrepertoire der Geschichtsschreibung von Literatur-, Kunst- und Politikhistorikern gehören. Kuhns Feststellung für das Verfahren der Periodisierung der Wissenschaftsentwicklung bestätigt das. Er schreibt: "Literaturhistoriker, Musik-, Politik- und Kunsthistoriker und die Geschichtsschreibung vieler anderer menschlicher Tätigkeiten haben ihr Thema längst auf diese Weise beschrieben. Periodisierung durch revolutionäre Umbrüche von Stil, Geschmack und institutioneller Struktur gehören zu ihren Standarderkenntnissen. Wenn ich hinsichtlich solcher Konzeptionen originell war, dann hauptsächlich durch ihre Anwendung auf die Naturwissenschaften, auf Gebiete also, von denen man allgemein dachte, sie entwickelten sich anders" (*Kuhn* 1972, S. 316). Kurzum: Auf dem Umweg über eine wissenschaftshistorisch bzw. wissenschaftswissenschaftlich aufgeklärte wissenschaftstheoretische Diskussion werden diesen Wissenschaften ihre "Standarderkenntnisse" bewußt.

Man wird *zweitens* auch feststellen, daß das intuitive Wissen der Fachwissenschaftler – d.h. ihre 'persönliche Methodologie' – rehabilitiert wird. Hierzu zählt das Wissen über den Einfluß von Traditionen, die Wirksamkeit anerkannter wissenschaftlicher Musterleistungen, die Relevanz von Regeln und "Gegenregeln" für den Umgang mit Theorien, die Relevanz von "Basiswerturteilen" (Lakatos) wissenschaftlicher Koryphäen[5]. Diese Intuitionen praktizierender Wissenschaftler sind lange Zeit von Wissenschaftstheoretikern ignoriert worden, für die Sozial- und Erziehungswissenschaften nur als *rezeptive Instanzen* allgemeiner methodologischer Belehrungen zu berücksichtigen waren, nicht jedoch als kritische Instanzen mit eigenem Sachverstand über den rechten Umgang mit Theorien/Hypothesen.

Die Berücksichtigung dieser Intuitionen wird *drittens* dazu führen müssen, daß der schlichte Common Sense rehabilitiert wird, wonach z.B. man auch nichtintendierte Folgen des Handelns zu berücksichtigen hat, man aus Fehlern lernen kann oder soll usw. Bemerkenswert ist, daß derlei Bestandteile des Common Sense von Wissen-

1286

schaftstheoretikern so erfolgreich okkupiert und sodann mit ihren Namen verbunden worden sind, daß diese Wendungen und Sentenzen gleichsam Patentschutz genießen, der alltägliche Gebrauch von Kennern sodann als Lizenznahme gedeutet wird (vgl. hierzu auch *Feyerabend* 1980, S. 294f.)[6]. Wenn sie auch noch durch Zitation bestätigt wird, so neigt man dazu, dieses Verhalten entsprechend der Annahme eines Großteils der Literatur zur akademischen Zitationspraxis "als eine Art Unterwerfungsverhalten (im Sinne der Anerkennung eines maßgeblichen Einflusses)" (*Hartmann/Dübbers* 1984, S. 30) zu deuten. Zitation als Lizenznahme hat durchaus auch in diesen Fällen einen strategischen Sinn, entlastet sie doch von Argumentationspflichten, wertet Argumente auf, versucht zu überzeugen über Zeugen, deren Reputation auf diese Weise mitgenutzt werden kann. Dies gilt vor allem für Zentralzitationen, mit denen programmatische Selbstverpflichtungen vorgenommen werden auf kritische Theorie, kritischen Rationalismus etc. Nur leisten diese Zitationen als Selbst*ver*pflichtungen weder, was mit ihnen beansprucht wird, nämlich Steuerung der Theorieentwicklung, noch leisten sie als Selbst*ent*pflichtungen, was man von ihnen erhofft: Entlastung von einer wissenschaftstheoretisch reflektierten, um Identität bemühten Analyse disziplinärer Theorieentwicklung.

Als Ergebnis der Analyse der Verwendung wissenschaftstheoretischer Konzeptionen als Mittel disziplinärer Identitätsstiftung ist festzustellen:

1. Wissenschaftstheoretische Konzeptionen werden als Ordnungsschemata verwandt, um Theorieansätze der Erziehungswissenschaft durch Rekurs auf wissenschaftstheoretische Optionen zu identifizieren und von anderen Ansätzen abzugrenzen.
2. Wissenschaftstheorien und erziehungswissenschaftliche Theorieprogramme werden häufig in der Weise einander zugeordnet, daß Methodologien als Steuerungsinstanzen erziehungswissenschaftlicher Theorientwicklung gedeutet werden. Diese Legende hat durch die Kritik von seiten der *New Philosophy of Science* in einem Maße an Plausibilität und Akzeptanz eingebüßt, daß man dazu tendierte, Thesen vom begrenzten Nutzen von Methodologien zur These von einer generellen Irrelevanz allgemeiner methodologischer Überlegungen für erziehungswissenschaftliche Theorieentwicklungen zu radikalisieren. Beide Thesen lassen sich jedoch nicht halten. Vielmehr scheint es so zu sein, daß Wissenschaftstheorien den Erziehungswissenschaftlern ein flexibel handhabbares Instrumentarium von Werten und Regeln liefern, mit deren Hilfe sie Entscheidungen über den Umgang mit Theorien als sinnvoll darstellen und begründen können.

1287

3. Hilfreicher scheint es deshalb zu sein, von den 'persönlichen' Methodologien und dem Umgang der Erziehungswissenschaftler mit ihnen auszugehen, nicht um diese umstandslos zu akzeptieren, sondern um sie als Ausgangspunkt kritischer Auseinandersetzungen ernst zu nehmen (vgl. hierzu auch: *Caldwell* 1984; *Hausman* 1985).

Versuche, allgemeine methodologische Prüfverfahren und Theorievergleichsmodelle auf die Entwicklung erziehungswissenschaftlicher Theorietraditionen anzuwenden, geraten in kaum überwindbare Schwierigkeiten, da diese Verfahren und Modelle nicht für die Analyse der Theoriedynamik in der Sozial-/Erziehungswissenschaft entwickelt worden sind und sich daher für eine an Entscheidungen interessierte Beurteilung kaum verwenden lassen. Derartige Verfahren werden in der Regel nicht von allen Beteiligten als traditionsneutral angesehen[7]. Zudem scheint es wenig Erziehungswissenschaftler zu geben, die zu Recht beanspruchen können, in mehreren Traditionen in gleicher Weise beheimatet zu sein[8] und daher die erforderliche traditionsübergreifende kritische Kompetenz und Rezeptivität verwirklichen zu können. Und schließlich wird man auch unterstellen müssen, daß die unterschiedlichen erziehungswissenschaftlichen Theorietraditionen ein legitimes Interesse an Selbsterhaltung haben und schon deshalb, falls Theorievergleich problemlos möglich wäre, kaum bereit sein dürften, sich auf eliminative Theoriekonkurrenz einzulassen. Aus demselben Grund ist auch zu vermuten, daß sich im sozialen System Erziehungswissenschaft Verhaltensregeln kaum umstandslos realisieren lassen, mit denen in Form eines wissenschaftlichen Ethos das methodologische und soziale Mandat zu organisiertem Skeptizismus verbindlich gemacht wird.

In der Selbstpräsentation und im Selbstverständnis der Disziplin wird die Geltung eines solchen Ethos allerdings behauptet, in der informellen Binnenkommunikation hingegen wird häufig bestritten, daß sich über ein solches Ethos das Handeln der Angehörigen der Disziplin und somit die soziale Identität der Erziehungswissenschaft als *Wissenschaft* bestimmen läßt. Ob und inwieweit dem sozialen System Erziehungswissenschaft ein Regelwerk in Form dieses Ethos zugrunde liegt, soll im folgenden exemplarisch analysiert werden. Zu fragen ist, ob ein solches Ethos gilt und welche Folgen sich hieraus für die Erziehungswissenschaft, vor allem für die Praxis der Kritik in dieser Disziplin ergeben.

1283

III. Das Ethos der Wissenschaft als Mittel disziplinärer Identitätsstiftung

Das "Ethos der Wissenschaft" ist in der wohl einflußreichsten Variante von Merton formuliert worden. Er unterscheidet vier ethische Leitnormen: Die Norm des *Universalismus*, derzufolge die Geltung wissenschaftlicher Erkenntnisse anhand unpersönlicher kognitiver Kriterien zu bewerten ist, also ohne Rücksicht auf Merkmale der Personen und Gruppenzugehörigkeiten; die Norm des *Kommunismus*, derzufolge das wissenschaftliche Wissen öffentlich zu sein hat, d.h. prinzipiell allen zugänglich zu sein hat und somit auch kritisierbar; die Norm der *Desinteressiertheit*, derzufolge Wissenschaftler Wissenschaft um der Wissenschaft betreiben sollen; die Norm des *organisierten Skeptizismus*, die als methodologische und soziale Verpflichtung von den Wissenschaftlern die kritische Prüfung der von ihnen vertretenen Auffassungen verlangt und ihnen auf diese Weise die Verantwortlichkeit für diese Auffassungen zuschreibt (vgl. *Merton* 1972; *Storer* 1972; kritisch hierzu *Stehr* 1978; *Mulkay* 1980a, S. 43ff.).

Mit diesen Normen, deren analytischer Status nie vollständig geklärt worden ist (*Mulkay* 1980a, S. 44), werden basale moralische Imperative beschrieben, die in der Literatur über Wissenschaft anzutreffen sind und für die Außendarstellung von Wissenschaft für Wissenschaft verwandt werden (*Hollinger* 1983, S. 11; vgl. *Gieryn/Bevins/Zehr* 1985, S. 403). Der argumentative "Sprung" besteht nun darin, aus der literarischen Existenz dieser Normen zu folgern, daß sie auch aktualiter als Normen in der *Scientific Community* bzw. in den einzelnen Fachgemeinschaften fungieren. Die Frage ist jedoch, welche faktische Rolle diese Normen in der Wissenschaft spielen. Die Annahme, daß das wissenschaftliche Ethos für die Entwicklung der Wissenschaft förderlich oder gar unverzichtbar sei, beruht auf der Erwartung, daß ein normkonformes Verhalten der einzelnen Wissenschaftler den kollektiven Erkenntnisprozeß fördert, daß zwischen den ethischen Vorgaben, dem hierzu konformen Verhalten und den kognitiven Produkten ein positiver Zusammenhang besteht (vgl. kritisch hierzu *Spinner* 1985, S. 53ff.). Nun hat die kritische Auseinandersetzung jedoch bald zu einer revidierten Einschätzung dieses Ethos geführt, nachdem in den 60er Jahren die Bereitschaft immer mehr abgenommen hat, bisher nicht problematisierten Normen Geltung und Wirksamkeit zu konzedieren, ohne diese Annahmen im einzelnen zu überprüfen. Opfer dieser kritischen Diskussion sind unter anderem jene Annahmen geworden, in denen dem Wissenschaftsethos direkte Relevanz für die Produktivität der Wissenschaft, Vollständigkeit,

1283

Unverzichtbarkeit zugeschrieben und das soziale Handeln von Wissenschaftlern als determinierbar bzw. als determiniert durch die Normen des Ethos der Wissenschaft dargestellt worden ist.

Es ließ sich nachweisen, daß

- das wissenschaftliche Ethos im wesentlichen – wie auch die Herkunft andeutet – für die Außenrepräsentation verwandt wird, es also weder intern als unmittelbar verhaltenssteuernd anzusehen ist, noch als "direkt produktivitätsbegründend" für den Erkenntnisfortschritt. Vielmehr dient es vornehmlich dazu, der Wissenschaft eine soziale und politische Legitimationsbasis zu verschaffen, "indem die Vertretung – zu deren Glaubwürdigkeit auch ein gewisser Grad der Erfüllung gehört – der moralischen Normen durch die Wissenschaftler den *Legitimationsglauben* in der Gesellschaft an die Existenzberechtigung ... von Wissenschaft" aufrechterhält (*Spinner* 1985, S. 56; *Hartmann/Dübbers* 1984, Kap. 1).
- Die Normen des wissenschaftlichen Ethos lassen sich ergänzen durch Gegennormen und erweitern durch eine Fülle von anderen, nicht immer miteinander verträglichen Normen. Allein für die Problematik der Mitteilung von Resultaten (vgl. Kommunismus-Norm) lassen sich mehr als 15 Regeln nennen, mit deren Hilfe unterschiedliche Verhaltensweisen in diesem Zusammenhang sich als sinnvoll und begründet ausweisen lassen (*Mulkay* 1980b, S. 120f.)[9].
- Die Idee eines Ethos der Wissenschaft geht von der Unverzichtbarkeit von Normen wie z.B. der mit dem Postulat des organisierten Skeptizismus geforderten Institution der Kritik aus, ohne funktionale Äquivalente wie etwa den Konsens einer Fachgemeinschaft überhaupt zu berücksichtigen[10]. Stattdessen hofft man durch Verhaltensnormen, die im Rahmen wissenschaftlicher Ausbildung einsozialisiert werden, das Verhalten der Wissenschaftler steuern zu können, wobei man gelegentlich normabweichendes Verhalten einkalkuliert, als Regelverhalten jedoch Normkonformität unterstellt (vgl. *Hartmann/Döbbers* 1984, S. 15).
- Die Standardauffassung des sozialen Handelns von Wissenschaftlern, wie sie in der Konzeption eines Ethos der Wissenschaft vorausgesetzt wird, läßt sich nicht aufrechterhalten. Diese Standardsicht geht davon aus, daß, wenn wiederkehrende Handlungsweisen festzustellen sind, es eine Norm/Regel geben müsse, die solche Handlungsweisen vorschreibt, und Mechanismen sozialer Kontrolle, die gewährleisten, daß Wissenschaftler sich nonkonform verhalten (*Mulkay* 1980a, S. 57f.). Das Standardmodell berücksichtigt jedoch nicht, daß Beziehungen zwischen Regeln und Handlungen "wesentlich undeterminiert" sind, weil "keine Regel

1290

vollständig zu spezifizieren vermag, was als Regelbefolgung zu gelten hat und was als Nicht-Befolgung". Daher müssen Regeln stets unter Berücksichtigung spezifischer Merkmale von Situationen interpretiert werden. Die genaue Deutung einer Regel hängt wiederum ab von interpretativen Verfahren, die wiederum selbst als Ergänzungsregeln formuliert werden können, für die wiederum ergänzende Ergänzungsregeln formuliert werden können (*ebd.* S. 58). Das heißt: Die Normen liefern vornehmlich ein flexibel verwendbares, unterschiedlichen Deutungen unterworfenes evaluatives Repertoire zur Produktion und Rechtfertigung von sinnvollem Verhalten (*ebd.* S. 63). Dies gilt auch für das "methodologische und soziale Mandat" (Merton) des organisierten Skeptizismus und somit der Kritik und damit auch für das Verhältnis der Kritiknorm und der kritischen Praxis von Wissenschaftlern.

Allerdings gibt es bisher kaum Forschungen über die Praxis der Kritik innerhalb wissenschaftlicher Fachgemeinschaften, insbesondere in der Erziehungswissenschaft[11]. Für dieses wissenschaftssoziologische und wissenschaftshistorische Forschungsdefizit ist neben anderen Gründen vermutlich die lange ungebrochene ideologische Vorherrschaft der im methodologischen und sozialen Mandat geforderten kritischen Einstellung in der öffentlichen Diskussion der Wissenschaften zu nennen. Als "Selbstmißverständnis" (Spinner) hat dieses Syndrom sicherlich entscheidend zu einem mangelnden Problembewußtsein beigetragen, obwohl es natürlich auch in der Erziehungswissenschaft stets kritische Stimmen gegeben hat, die auf Defizite der Praxis der Kritik in dieser Disziplin hingewiesen haben. Ein bevorzugter Gegenstand der Kritik war u.a. das Rezensionswesen bzw., jedoch weniger öffentlich, das Publikationswesen der pädagogischen Zeitschriften generell. Nur ist das bisher kaum erforscht worden bzw. konnte kaum erforscht werden, da die Herausgeber dieser Zeitschriften praktisch keine Informationen über die Publikationspraxis liefern, sondern – so z.B. die Zeitschrift für Pädagogik – "ihre Publikationspraxis unter Verschluß" (*Tenorth* 1986, S. 81) halten. Die folgenden Bemerkungen beschränken sich daher auf einige Aspekte der Praxis der Kritik in Rezensionsteilen und nutzen, da es noch keine erziehungswissenschaftliche Rezensionszeitschrift vergleichbar etwa der 'Soziologischen Revue' gibt, einige Ergebnisse einer exemplarischen Analyse der Praxis der Kritik in dieser Nachbarwissenschaft (vgl. *Hartmann/Döbbers* 1984). Leitfrage ist, ob und inwieweit sich das Verhalten von Erziehungswissenschaftlern mit der im Wissenschaftsethos postulierten Norm des organisierten Skeptizismus und der darin propagierten kritischen Einstellung vereinbaren läßt. Lassen sich Erziehungswissenschaftler bei der Ausübung von

1291

Kritik und in der Reaktion auf Kritik von einer solchen Norm (auf welche Weise auch immer) leiten?

In einer redaktionellen Mitteilung der ZfPäd aus Anlaß von Repliken auf die bekannt gewordenen Lehrbuchrezensionen von *Brezinka* (1966) haben die Herausgeber sich für "strengste Maßstäbe" eingesetzt, um den Zustand des pädagogischen Besprechungswesens, "das durch Gefälligkeitsurteile heute erheblich diskreditiert ist", zu verbessern[12]. Eine Analyse der Rezensionen in der ZfPäd (vor allem für die Zeit bis Mitte der 60er Jahre) hat dieses Urteil weitgehend bestätigt und auf offensichtliche Kritikdefizite verwiesen, die dazu geführt haben, daß Rezensenten, Rezensierte und Leser der Kritik entwöhnt worden seien und sie deshalb "als seltenes Ereignis um so schwerer ertragen" (*Tenorth* 1986, S. 26). Das trifft vor allem für die damals (1966) Aufsehen erregende Brezinka-Rezension von zwei pädagogischen Lehrbüchern zu, an die sich die sogenannte Brezinka-Rombach-Kontroverse anschloß, die noch fast 13 Jahre später literarische Nachwehen zeitigte (vgl. *Stettner* 1979).

Typisch für diese Reaktion auf die Brezinka-Rezension ist, daß sie eigentlich alle mit der normativen Kritikverpflichtung durch das Wissenschaftsethos verbundenen Obligationen nicht einlöst, sondern gar das Urteil über die Sache als Urteil über Personen hinzustellen versucht. Gegen die Kritik wird eine problematische Kollegialitätsnorm eingebracht in Form einer Verpflichtung auf "persönliche Toleranz", damit ein Autor nicht befürchten muß, "seiner Grundeinstellung wegen in einer persönlich zu verletzenden Art und Weise herunterkritisiert" zu werden, "daß sein wissenschaftlicher Ruf ein für allemal ruiniert" werde (*Rombach* 1967, S. 64). Kritik wird abgelehnt, indem externe, d.h. positionsfremde Kritik nicht zugelassen wird, da jede Wissenschaft souverän über ihren Modus der Überprüfung verfüge und externe Zensoren zu Recht ablehne (*ebd.* S. 53; vgl. hierzu *Heid* 1983, S. 184). Kurzum: In diesem Fall wird offensichtlich wegen einer falsch verstandenen Kollegialitätsnorm das Kritikmandat weitgehend aufgegeben.

Das Rezensionswesen hat sich seitdem weitgehend verändert, kritische Auseinandersetzungen und Kontroversen werden häufiger, ohne daß sich jedoch gänzlich klären ließe, ob und inwieweit die Rezensionspraxis sich konform zu den Normen des Wissenschaftsethos beschreiben läßt. Will man sich nicht auf eher partikuläre Erfahrungen beschränken bzw. vermeiden, "normgerechtes Denken" bei Wissenschaftlern bereits als Indiz für normkonforme Praxis zu deuten, so ist man auf umfassender angelegte Analysen der Praxis der Kritik angewiesen. Ein Beispiel der Rezensionspraxis: Man muß versuchen, sowohl die Ausübung von Kritik im Rahmen von Rezen-

sionen als auch Reaktionen auf diese Kritik bei den Rezensierten selbst wie bei sonstigen Lesern zu analysieren und auf ihre Verträglichkeit mit der normativen Vorgabe des Wissenschaftsethos hin zu beurteilen.

Eine Untersuchunung einer Rezensionszeitschrift[13] scheint darauf hinzudeuten, daß trotz der Verbreitung eines "normgerechten Wunschdenkens" Rezensenten und Rezensierte sich in der generellen Tendenz nicht normgerecht verhalten. Vielmehr scheint es trotz aller Bekenntnisse zum Kritikideal eine Art Tauschverhalten zu geben: Eigene Belobigung wird mit Gegenlob des Rezensenten durch den Rezensierten, fremder Tadel durch Ablehnung/Abwertung des Tadelnden vergolten, auch wenn die Rezensierten prinzipiell die Auffassung vertreten, daß die Verarbeitung von Kritik durch Rezensenten unabhängig zu sein hat davon, ob diese Kritik zu einem positiven oder eher einem negativen Urteil gelangt ist (*Hartmann/Dübbers* 1984, S. 123, S. 164). Die ideale, im wissenschaftlichen Ethos formulierte Außenmoral wird offensichtlich nicht eingehalten, die realistisch korrigierte Binnenmoral scheint jedoch nicht präsentationsfähig zu sein. Man vertritt auch weiterhin die Moral, an die man sich nicht strikt zu halten vermag.

Für diese Abweichungen lassen sich Gründe nennen. Wenn etwa entgegen dem wissenschaftlichen Ethos Kritik der Öffentlichkeit nicht zugänglich gemacht wird, sondern informell in der Fachgemeinschaft bleibt, 'schulintern' verhandelt wird, als "Kritik unter Freunden" betrieben wird, so kann man das als Versuch werten, die "soziale Negativität" von Kritik abzumildern, den Zusammenhalt der Fachgemeinschaft zu sichern, den Abbruch der Kommunikation zu verhindern. Diese "Doppelmoral" wird, so Hartmann/Dübbers, weitgehend geduldet, nur hat man bei Strafe der Exkommunikation der "allgemeinen Erwartung beizustimmen, Kritik sei unentbehrlich, ein nützliches Korrektiv, ein Beitrag zum wissenschaftlichen Fortschritt. Hartnäckige Herausforderungen dieses Tabus können dazu führen, daß der Nonkonformist zum Exzentriker – man denke an Feyerabend –, zum Romantiker ... oder zur Unperson ... gestempelt wird" (*ebd.* S. 168ff.). Vermutlich ist es auch auf diesen Tabu-Charakter der zentralen Normen des wissenschaftlichen Ethos zurückzuführen, daß Kritiken, die eine Funktionstüchtigkeit dieser Normen in Zweifel ziehen und auf kontraproduktive Folgen hinweisen, stets sehr heftige Gegenreaktionen hervorgerufen haben. Möglicherweise kann man nur mit dieser Diskrepanz von idealer Außenmoral und realistisch abgeschwächter Binnenmoral leben: Einerseits sind diese normativen Vorgaben nicht gänzlich einlösbar, andererseits sicherlich nicht gänzlich verzichtbar. Sie ermöglichen als flexibel verfügbare evaluative

1293

Ressourcen es – hierin ähnlich den wissenschaftstheoretischen Regeln – bestimmte Handlungen/Entscheidungen im sozialen System Erziehungswissenschaft als sinnvoll und legitim auszuweisen, nicht mehr aber auch nicht weniger. Und da Erziehungswissenschaft, wie zu Beginn festgestellt, in eine Vielzahl von Einzelrichtungen unterschiedlicher Tradition sich differenziert hat, diese Einzelrichtungen sich wiederum in unterschiedlichen, sich nur teilweise überlappenden Kommunikationszirkeln und Fachmedien artikulieren, so vermindert diese soziale Differenzierung der Erziehungswissenschaft die Durchschlagskraft der Kritik. Sie schafft Schonräume, ermöglicht Nischenbildung und erhält so die kognitive Varietät der Disziplin. Sie ist überdies "fehlerfreundlich" (*v. Weizsäcker* 1984), da sie einen Pluralismus der Ansätze begünstigt und die Risiken der theoretischen Vielfalt dem Risiko monotheoretischer Traditionen vorzieht.

Als Ergebnis dieser kritischen Bilanzierung von Versuchen, in Lehrbuch- und Enzyklopädietexten eine Identität der Erziehungswissenschaft in Rekurs auf die Regelwerke der Wissenschaftstheorie und des "Ethos der Wissenschaft" herzustellen, ist resümierend festzustellen:

1. Lehrbuch- und Enzyklopädietexte der Erziehungswissenschaft beanspruchen, eine Identität der Disziplin stiften zu können, indem sie die theorieförmigen Ansätze dieser Disziplin identifizieren und für eine Sozialisation des Nachwuchses aufbereiten.
2. Für die Selbstpräsentation der Disziplin werden rationale Orientierungsvorgaben verwandt, wie sie für Erziehungswissenschaft als kognitives System in Form wissenschaftstheoretischer Ordnungskonzepte und für Erziehungswissenschaft als soziales System in Form eines "Ethos der Wissenschaft" vorgeschlagen worden sind.
3. Beide Obligationen vermögen nicht den Umgang mit Theorien durch methodologische Regelsysteme bzw. indirekt durch ein vom wissenschaftlichen Ethos angeleitetes Verhalten der Wissenschaftler zu steuern. Beide Regelwerke sind aber deshalb nicht irrelevant. Vielmehr liefern sie den Erziehungswissenschaftlern flexibel handhabbare evaluative Ressourcen, mit deren Hilfe sich unterschiedliche Formen des Umgangs mit Theorien bzw. soziale Verhaltensweisen von Erziehungswissenschaftlern als sinnvoll und begründet ausweisen lassen.
4. Da nun beide Regelwerke – Methodologien bzw. das Ethos der Wissenschaft – Handlungen und Entscheidungen nicht determinieren, diese vielmehr prinzipiell "undeterminiert" (Mulkay) bzw. "unterdeterminiert" bleiben, können externe Einflüsse um so leichter wirksam werden. Wie nun kognitive, normative und soziale Wandlungsprozesse in der Erziehungswissenschaft zusam-

1294

menhängen, wie sie mit wissenschaftsexternen Wandlungsprozessen (kognitiven, normativen, sozialen) interferieren, ist weitgehend ein offenes Problem.

IV. Anmerkungen

1) Hartmann/Dübbers verweisen auf eine methodisch allerdings nicht sehr ergiebige Umfrage (*Freisitzer* 1977, S. 335ff.).

2) Die methodologische Selbstexplikation vieler kritischer Erziehungswissenschaftler rekapituliert die Entstehungsgeschichte. Die prekäre Koexistenz von "Hermeneutik – Empirie – Ideologiekritik" (Klafki 1976) wird epistemologisch begründet mit der Theorie der Erkenntnisinteressen von Habermas. Zur Kritik dieser Traditionsdeutung: *Keckeisen* 1984, S. 130ff.

3) Die von Kuhn verwandten psychologischen, politischen und religiösen Analogien (wissenschaftliche Erziehung als Indoktrination, wissenschaftliche Umorientierung als Konversion, Wissenschaftsgeschichte als Abfolge von "Palastrevolten" in einer "Bananenrepublik") haben vermutlich zu diesen Fehldeutungen beigetragen (vgl. hierzu *Kisiel* 1982, S. 89).

4) Haft/Kordes beanspruchen für sich die Paradigmakonzeption Kuhns, mit der theoretische und methodische Gemeinsamkeiten von Forschergruppen bezeichnet werden (*Haft/Kordes* 1984, s. 25) *und* die Methodologie der Forschungsprogramme von Lakatos, indem sie sich die "Verfeinerung des methodologischen Falsifikationismus ... in einer Methode des 'progressiven Wandels'" zu eigen machen. Doch haben sie sich nicht ernsthaft mit diesen Konzeptionen auseinandergesetzt, sie stützen sich auf Sekundärtexte (vor allem *Groeben/Westmeyer* 1975), die sie z.T. zitieren, z.T. in einer Weise paraphrasieren, die durch willkürlichen Begriffsaustausch und unpassende "eigenständige" Erweiterungen einen, wenn man es so nennen will, progressiven Sinnwandel hervorrufen: An die Stelle von "Theorie" im Sekundärtext tritt jeweils "Paradigma", anstelle einer "Theorie", die neue Fakten vorhersagen hilft, soll nun die neue Methodologie neue Fakten vorhersagen und, so ergänzen die Autoren, "Sinngehalte" rekonstruieren (*Haft/Kordes* 1984, S. 27). Wie nun eine solche "Methode progressiven Wandels" verwirklicht werden kann, wird natürlich nicht demonstriert. Stattdessen wird den Forschern empfohlen, "progressiven Wandel" selbst zu praktizieren, bisher scheinbar unverbundene Methoden zu einer "eigenen Methodologie 'höheren Grades'" zusammen-

1295

zufassen und es zu riskieren, "gefährlich" zu forschen. "Denn riskant ist echte Forschung ..." (*ebd.* S. 28). Noch riskanter kann Rezeption sein! Was Lakatos angeht, so haben Haft/Kordes nicht bemerkt, daß er die Überzeugung, daß Wissenschaftstheorie Wissenschaftspraktiker anzuleiten hat, weitgehend aufgegeben hat. Die Aufgabe der Wissenschaftstheorie hat er vor allem darin gesehen, Wissenschaftshistorikern Konzeptionen für eine rationale Rekonstruktion der Wissenschaftsgeschichte zu liefern (vgl. *Lakatos* 1971, S. 92; *ders.* 1974).

5) Praktiker wissen um die Möglichkeiten strategischen Verhaltens, über die Wissenschaftler verfügen, durch eine sachliche Differenzierung der analytischen Einheiten, die als kognitive Orientierungskomplexe fungieren (Theorie, Forschungsprogramm), durch eine zeitliche Differenzierung und eine soziale Differenzierung der Anwendung methodologischer Beurteilungen von Theorien, um auf diese Weise z.B. durch 'Schulenbildung' oder durch Verschärfung von Kritik oder Einräumung von großzügigen "Bewährungsfristen" Theorien und Forschungsprogramme zu eliminieren oder überleben zu lassen.

6) Feyerabend wehrt sich dagegen, daß der Hinweis, daß man aus Fehlern lernen könne, bereits als Poppersches Gedankeneigentum identifiziert wird. Popper selbst reklamiert gelegentlich höchst fragwürdige Einflußnahmen für sich, so wenn er behauptet, daß seine Befürwortung, auch die unerwünschten Konsequenzen von bildungspolitischen Maßnahmen zu untersuchen, in England dazu geführt habe, daß man eben das unternommen habe (vgl. *Popper* 1973, s. 88f.).

7) Vgl. hierzu aufschlußreich die Rombach-Brezinka-Kontroverse in der Erziehungswissenschaft.

8) Eine notwendige Voraussetzung für den Theorievergleich ist, daß man die zur Debatte stehenden Theorien versteht. Wenn jedoch das Verständnis von Theorien an eine Traditionszugehörigkeit (im Kuhnschen Sinne einer radikalen Paradigmageleitetheit wissenschaftlicher Tätigkeit) gebunden ist, so darf man sich nicht wundern, wenn in Theorievergleichsdisputen die Kontrahenten einander das rechte Verständnis abzusprechen neigen (vgl. hierzu: *Klinkmann* 1981).

9) Vgl. auch die Hinweise auf die Notwendigkeit von emotionalem Engagement statt emotionaler Neutralität, auf die Relevanz partikulärer Merkmale, strategischer Geheimhaltung etc. bei *Mitroff/Mason* (1981, S. 147f.).

10) Die Reaktion auf Kuhns provokative These, daß gerade die Aufgabe des kritischen Diskurses den Übergang zum Stadium der normalen Wissenschaft markiert, macht deutlich, wie schwer es einer rationalistischen Wissenschaftheorie fällt, traditionelle, 'moralisierte' Vorstellungen zu relativieren.

1296

11) Vgl. *Hartmann/Dübbers* 1984, S. 43. Einige Hinweise finden sich bei *Tenorth* (1986, S. 25ff.). Analysen zum Zitierverhalten finden sich für die deutschsprachige psychologische Zeitschriftenliteratur bei *Nußbaum/Feger* (1978), zur amerikanischen erziehungswissenschaftlichen Literatur bei *Smart/Elton* (1981) und *Turner/Kiesler* (1981). Zur generellen Einschätzung von Zitationsanalysen vgl. *Stock* (1985).

12) Vgl. ZfPäd,13 (1967) S. 38; zit. bei *Tenorth* 1986, S. 26.

13) Vgl. *Hartmann/Dübbers* 1984. Analysen zur Publikationspraxis pädagogischer Zeitschriften in der BRD liegen meines Wissens bisher nicht vor. (Ansätze hierzu bei *Tenorth* 1986). Für die "Zeitschrift für Soziologie" liegen bereits erste Analysen vor (*Sahner* 1982). Einen Versuch, die Lehrgestalt der deutschen Soziologie zu identifizieren, hat *Heitbrede* (1986) vorgelegt.

V. Literaturverzeichnis

Albert, H.: Traktat über kritische Vernunft. Tübingen 1975[3].

Albert, H.: Einleitung. In: Ultee, W.C.: Fortschritt und Stagnation in der Soziologie. Darmstadt/Neuwied 1980, S. 11-13.

Beck, U.: Folgeprobleme der Modernisierung und die Stellung der Soziologie in der Praxis. In: Ders. (Hrsg.): Soziologie und Praxis (Soziale Welt, Sonderband 1). Göttingen 1982, S. 3-23.

Benner, D.: Grundstrukturen pädagogischen Denkens und Handelns. In: Lenzen, D.; Mollenhauer, K. (Hrsg.): Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 1). Stuttgart 1983, S. 283-300.

Blalock, H.M.: Basic Dilemmas in the Social Sciences. Beverly Hills/London/New Delhi 1984.

Blankertz, H.: Kritische Erziehungswissenschaft. In: Schaller, K. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Bochum 1979, S. 28-45.

Brezinka, W.: Die Krise der wissenschaftlichen Pädagogik im Spiegel neuer Lehrbücher. In: ZfPäd, 12 (1966), S. 53-88.

Brezinka, W.: Haben deutsche Lehrer noch ein Berufsethos? In: Die Welt, Nr. 91 v. 19. April 1986.

1297

Bunge, M.: Treatise on Basic Philosophy. Vol. 5: Epistemology & Methodology I: Exploring the World. Dordrecht/Boston/Lancaster 1983.

Caldwell, B.: Some Problems with Falsificationism in Economics. In: Philosophy of the Social Sciences, 14 (1984), S. 489-495.

Cube, F.v.: Erziehungswissenschaft. Stuttgart 1977.

Drerup, H.: Wissenschaftstheorie und Wissenschaftspraxis. Bonn 1979.

Feyerabend, P.: Changing Patterns of Reconstruction. In: British Journal for the Philosophy of Science, 28 (1977), S. 351-369.

Feyerabend, P.: Erkenntnis für freie Menschen. Veränderte Aufl. Frankfurt 1980.

Fischer, K.: Rationale Heuristik. In: Zeitschrift für allgemeine Wissenschaftstheorie, 14 (1983), S. 234-272.

Flitner, W.: Rückschau auf die Pädagogik in futuristischer Absicht. In: ZfPäd, 22 (1976) 1, S. 1-8.

Fölling, W.: Wissenschaftswissenschaft und erziehungswissenschaftliche Forschung. Oldenburg 1978.

Freisitzer, K.: Über Möglichkeiten einer empirischen Untersuchung des Erkenntnisfortschritts in den Wissenschaften. In: Ders./Haller, R. (Hrsg.): Probleme des Erkenntnisfortschritts in den Wissenschaften. Wien 1977, S. 334-340.

Gamm, H.J.: Allgemeine Pädagogik. Reinbek 1979.

Gieryn, Th.F.; Bevins, G.M.; Zehr, St.C.: Professionalization of American Scientists: Public Science in the Creation/Evolution Trials. In: American Sociological Review, 50 (1985), S. 392-409.

Glowka, D.: Über Erfahrungen mit erziehungswissenschaftlichen Studien im Rahmen der Lehrerausbildung. In: Vergleichende Erziehungswissenschaft, (1985), 13/14, S. 44-61.

Groeben, N.; Westmeyer, H.: Kriterien psychologischer Forschung. München 1975.

Haft, H.; Kordes, H.: Vorwort. In: Dies. (Hrsg.): Methoden der Erziehungs- und Bildungsforschung. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 2). Stuttgart 1984, S. 13-39.

Hartmann, H.; Dübbers, E.: Kritik in der Wissenschaftspraxis. Frankfurt/New York 1984.

Hausman, D.M.: Is Falsificationism Unpractised or Unpractisable? In: Philosophy of the Social Sciences, 15 (1985), S. 313-319.

Heid, H.: Die Interdisziplinarität der pädagogischen Fragestellung. In: Lenzen, D.; Mollenhauer, K. (Hrsg.): Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 1). Stuttgart 1983, S. 177-190.

Heitbrede, V.: Identifikation einer Disziplin. In: Soziale Welt, 37 (1986) 1, S. 107-142.

Herrmann, U.: Zur Systematik und Vielfalt erziehungswissenschaftlicher Theorien. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft im Übergang – Verlorene Einheit, Selbstteilung und Alternativen (Jahrbücher für Erziehungswissenschaft 4). Stuttgart 1982, S. 60-77.

Hoffmann, D.: Kritische Erziehungswissenschaft. Stuttgart 1978.

Hollinger, D.: The Defence of Democracy and Robert King Merton's Formulation of the Scientific Ethos. In: Knowledge and Society, 4 (1983), S. 1-15.

Holzkamp, K.: Gesellschaftlichkeit des Individuums. Köln 1978.

Keckeisen, W.: Pädagogik zwischen Kritik und Praxis. Weinheim/Basel 1984.

Kisiel, Th.S.: Paradigms. In: Fløistad, G. (Ed.): Contemporary Philosophy. Vol. 2: Philosophy of Science. The Hague u.a. 1982, S. 87-110.

Klafki, W.: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Weinheim 1976.

Klinkmann, N.: Das systematische Vergleichen von Theorien. In: Soziale Welt, 32 (1981), S. 249-260.

König, E.: Theorie der Erziehungswissenschaft. Band 1: Wissenschaftstheoretische Richtungen der Pädagogik. München 1975.

König, E.; Ramsenthaler, H.: Zum Stand der wissenschaftstheoretischen Diskussion in der Pädagogik. In: ZfPäd, 25 (1979) 3, S. 433-446.

König, E.; Zedler, P.: Einführung in die Wissenschaftstheorie der Erziehungswissenschaft. Düsseldorf 1983.

1293

König, E.; Zedler, P.: Ansätze und Probleme einer Rekonstruktion pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. (MS) 1985.

Kuhn, Th.S.: Postskript – 1969 zur Analyse der Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. In: Weingart, P. (Hrsg.): Wissenschaftssoziologie 1. Wissenschaftliche Entwicklung als sozialer Prozeß. Frankfurt 1972, S. 287-319.

Kuhn, Th.S.: Bemerkungen zu meinen Kritikern. In: Lakatos, I.; Musgrave, A. (Hrsg.): Kritik und Erkenntnisfortschritt. Braunschweig 1974, S. 223-270.

Lakatos, I.: Popper zum Abgrenzungs- und Induktionsproblem. In: Lenk, H. (Hrsg.): Neue Aspekte der Wissenschaftstheorie. Braunschweig 1971, S. 75-110.

Lakatos, I.: Die Geschichte der Wissenschaften und ihre rationalen Rekonstruktionen. In: Ders./Musgrave, A. (Hrsg.): Kritik und Erkenntnisfortschritt. Braunschweig 1974, S. 271-312.

Lassahn, R.: Einführung in die Pädagogik. Heidelberg 1974.

Lenk, H.: Die "Feyerabendglocke" des Szientismus. In: Conceptus, 16 (1982) 37, S. 3-11.

Lenzen, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft im Übergang – verlorene Einheit, Selbstteilung und Alternativen. Stuttgart 1982.

Lenzen, D.: Einleitende Worte des Herausgebers zur Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. In: Ders./Mollenhauer, K. (Hrsg.): Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 1). Stuttgart 1983, S. 17-19.

Merton, R.K.: Wissenschaft und demokratische Sozialstruktur. In: Weingart, P. (Hrsg.): Wissenschaftssoziologie 1. Wissenschaftliche Entwicklung als sozialer Prozeß. Frankfurt 1972, S. 45-59.

Mitroff, I.J.; Mason, R.O.: Creating a Dialectical Social Science. Dordrecht u.a. 1981.

Müller, S.F.; Tenorth, H.E.: Erkenntnisfortschritt und Wissenschaftspraxis in der Erziehungswissenschaft. Zum Progreß der Theorie des Bildungssystems seit der "realistischen Wendung". In: ZfPäd, 25 (1979) 6, S. 853-882.

Mulkay, M.: Sociology of Science in the West. In: Current Sociology, 28 (1980a) 3, S. 1-184.

1500

Mulkay, M.: Interpretation and the Use of Rules: the Case of the Norms of Science. In: Gieryn, Th.F. (Ed.): Science and Social Structure. A Festschrift for Robert King Merton. New York 1980b, S. 111-125.

Neidhardt, F.: Gründe, einen trouble-maker zu loben. Laudatio auf Hans Albert anläßlich der Verleihung des Arthur-Brukhardt-Preises 1984. Mannheim 19. Okt. 1984. In: KZfSS, 37 (1985) 1, S. 175-178.

Nußbaum, A.; Feger, H.: Analyse des deutschsprachigen psychologischen Zeitschriftensystems. In: Psychologische Rundschau, 24 (1978) 2, S. 91-112.

Oelkers, J.: Tradition und Fortschritt in der Erziehungswissenschaft. In: ZfPäd, 25 (1979) 6, S. 831-852.

Pollak, G.: Fortschritt und Kritik. Paderborn/München 1987.

Popper, K.: Zur Theorie der Politik. In: Rechtstheorie, 4 (1973), S. 88-89.

Reich, K.: Erziehung und Erkenntnis. Stuttgart 1978.

Rigney, D.: Science and the Philosophy of Science: An Empirical Note. In: Social Science Quarterly, 62 (1981) 2, S. 362-366.

Rössner, L.: Pädagogik des kritischen Rationalismus. Studienbrief 1. Hagen: Fernuniversität 1978.

Rössner, L.: Analytisch-empiristische Erziehungswissenschaft. In: Schaller, K. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Bochum 1979, S. 113-135.

Rombach, H.: Der Kampf der Richtungen in der Wissenschaft. In: ZfPäd, 13 (1967) 1, S. 37-69.

Sahner, H.: Zur Selektivität von Herausgebern. Eine Input-Output-Analyse der Zeitschrift für Soziologie. In: ZfS, 11 (1982), S. 82-98.

Schaller, K.: Pädagogik der Kommunikation. In: Ders. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Bochum 1979, S. 155-181.

Schaller, K.: Kritische Erziehungswissenschaft am Ausgang ihrer Epoche. In: Bildung und Erziehung, 38 (1985) 3, S. 357-378.

Smart, J.; Elton, Ch.F.: Structural Characteristics and Citation Rates of Education Journals. In: American Educational Research Journal, 18 (1981) 4, S. 399-413.

1301

Spinner, H.F.: Ist der Kritische Rationalismus am Ende? Weinheim/Basel 1982.

Spinner, H.F.: Das "wissenschaftliche Ethos" als Sonderethik des Wissens. Tübingen 1985.

Stehr, N.: The Ethos of Science Revisited. In: Gaston, J. (Ed.): Sociology of Science. San Francisco u.a. 1978, S. 172-196.

Stettner, M.: Die Rombach-Brezinka-Kontroverse. In: Büttemeyer, W.; Möller, B. (Hrsg.): Der Positivismusstreit in der deutschen Erziehungswissenschaft. München 1979, S. 209-243.

Stock, W.C.: Die Bedeutung der Zitatenanalyse für die Wissenschaftsforschung. In: Zeitschrift für allgemeine Wissenschaftstheorie, 16 (1985) 2, S. 304-314.

Storer, N.W.: Das soziale System der Wissenschaft. In: Weingart, P. (Hrsg.): Wissenschaftssoziologie 1. Wissenschaftliche Entwicklung als sozialer Prozeß. Frankfurt 1972. S. 85-120.

Tenorth, H.E.: Transformationen der Pädagogik. In: Fatke, R. (Hrsg.): Zeitschrift für Pädagogik – Gesamtregister (20. Beiheft). Weinheim/Basel 1986, S. 21-85.

Tenorth, H.E.: Besprechung von Lenzen, D.; Mollenhauer, K. (Hrsg.): Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 1). Stuttgart 1983. In: ZfPäd, 31 (1985) 6, S. 821-829.

Tschamler, H.: Wissenschaftstheorie. München 1977.

Turner, C.F.; Kiesler, S.B.: The Impact of Basic Research in the Social Sciences: The Case of Education. In: Scientometrics, 3 (1981) 3, S. 177-190.

Weizsäcker, Ch. u. E.V. v.: Fehlerfreundlichkeit. In: Kornwachs, K. (Hrsg.): Offenheit – Zeitlichkeit – Komplexität. Zur Theorie der offenen Systeme. Frankfurt 1984, S. 167-201.

Wulf, Ch.: Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft. München 1978[2].

ZfS: Zur Eröffnung des elften Jahrgangs – Vorwort der Herausgeber. In: Zeitschrift für Soziologie, 11 (1982) 1, S. 1-6.

1302

Klaus Schleicher

Umweltprobleme sind auch Innenweltprobleme*

– Weshalb die ökologische Krise nicht naturwissenschaftlich zu lösen ist –

Zusammenfassung:

Da Umweltwahrnehmungen und Umweltverhalten artspezifisch und beim Menschen zudem kultur-, wissenschafts- und weltanschauungsspezifisch sind, müssen menschliche Umweltprobleme als Ausdruck von 'Innenweltproblemen' betrachtet werden. Untersucht wird deshalb: – wie sich die Beziehungen zwischen Um- und Innenweltverständnis historisch und erkenntnistheoretisch verändert haben, – welche Maßstäbe im ökologischen Denken und Handeln zur Anwendung kommen, bzw. zur Anwendung kommen sollten – und inwieweit sich Politik und Erziehung mit Symptomen bzw. Hintergrundbedingungen der ökologischen Krise befassen.
Ergebnis ist: In dem Maße wie Umweltprobleme aus 'Innenweltproblemen' resultieren, hängt die Bewältigung der ökologischen Krise von einer Verbindung von Natur- und Humanökologie sowie von einer entsprechenden ökologischen Erziehung ab. Eine derartige Erziehung kann jedoch nicht aus einem fachspezifischen Vorverständnis entwickelt werden, sondern setzt ein umfassenderes Ökologieverständnis voraus.

Summary:

Observation of – and behaviour towards the environment vary according to cultural, scientific, and ideological perceptions. Since attitudes to the 'outer world' are closely interrelated with the 'inner world', therefore it is discussed: – how those interrelations have changed in history and according to epistemologly, – which concepts and values are applied to ecological analysis and action, respectively should be applied, – and to what extent political and educational strategies are adequate for coping with ecological problems.
Supposing that perceptions of the 'inner world' have strong repercussions on the 'outer world', coping with the ecological crisis depends on a better integration of bio-ecology and human-ecology and it emplies that more attention should be paid to ecological education.

* Der Umweltbegriff wurde von J.v. Uexküll in die Ökologie eingeführt. Er bezeichnete damit die äußeren Lebensbedingungen eines Lebewesens, die im Wirkzusammenhang mit dessen Innenwelt stehen. In der Ökologie werden Beziehungen zwischen Organismen und ihren Umwelten erforscht (griechisch: oikos = Haus/Wohnung und logos = Wort/Studium). Der Begriff wird in verschiedenen Disziplinen jedoch recht unterschiedlich akzentuiert.

1303[illegible]

Einleitung

Erst im 20. Jahrhundert ist durch den Menschen das ökologische Gleichgewicht grundlegend und weltweit gestört worden. Die Einflußnahme erfolgte in einseitiger Orientierung an Zivilisationsbedürfnissen und unter Verwendung naturwissenschaftlich geprägter Denkmodelle.

Eine Folge dieser Einwirkung war und ist: In den Industrienationen wurde nach dem 2. Weltkrieg eine ungeheure Wohlstandssteigerung erreicht, aber parallel dazu die Umwelt in einer Weise verbraucht, so daß sich die Lebensqualität in Teilbereichen (z.B. die Wasser- und Nahrungsmittelqualität) erheblich verringerte.

Offensichtlich wurden die Umweltauswirkungen der anthropozentrischen Einstellung zu wenig beachtet und zu wenig wird berücksichtigt, daß ein begrenztes Natursystem keine exponentielle Umweltnutzung und -zerstörung verträgt.

I. Notwendige Veränderung der Umweltdiskussion

Umweltprobleme sind nicht neuartig. Neuartig ist jedoch die Quantität, Komplexität und Qualität der Umweltprobleme, und neuartig ist die Einsicht, daß viele Umweltprobleme ein Ausdruck des menschlichen Selbstverständnisses sind und daß heute kein Rückzug in eine heile Welt mehr möglich ist.

1. Umweltprobleme als Ausdruck von Innenweltproblemen

Zunächst müssen Umweltprobleme als *soziale Probleme* betrachtet werden, denn die zivilisatorische 'Kunstwelt' ist für den Menschen zur zweiten 'Natur' geworden. Da ihn diese Kunst- bzw. Kulturwelt in zunehmendem Maße von seiner biologischen Vergangenheit abtrennt, ist kaum verwunderlich, daß er die Natur vielfach nach Erfordernissen der Zivilisation braucht und verbraucht. – Wie stark dynamische Ausgleichsprozesse der Natur z.B. durch Siedlungsstrukturen und wissenschaftliche Paradigmata behindert werden, das zeigen einseitige Vegetationsmuster der Landwirtschaft ebenso wie viele Sozialplanungen von Grünzonen.

Naturgemäßere Möglichkeiten zum steuernden Eingriff in Ökosysteme gewinnt der Mensch erst, wenn er seine Einwirkungen auf die Umwelt aufmerksamer reflektiert und naturökologische Perspektiven durch humanökologische ergänzt.[1]

1304

Ausserdem sind Umweltprobleme *Bewertungsprobleme*; denn einerseits werden Umweltprobleme überwiegend aus anthropozentrischem Selbstverständnis (d.h. wo sie den Menschen tangieren) betrachtet und andererseits nach gesellschaftlichem und ideologischem Vorverständnis bewertet.
Wie interessenbezogen derartige Wertentscheidungen sind, zeigt sich z.B. an der nationalen Mißachtung internationaler Natur- und Tierschutzvereinbarungen (sei es beim Robben- oder Walfang). Aber es zeigt sich auch an gesellschaftlichen Gruppeninteressen, wenn z.B. gleichzeitig für einen schonenden Umgang mit der Natur plädiert und die Abtreibung als Ausdruck der menschlichen Selbstbestimmung befürwortet wird.

Ferner werden Umweltprobleme oft stärker im *tagespolitischen Kontext* betrachtet als unter Langzeitstrategien im Hinblick auf ihre Verringerung.
Infolge dieser Kurzzeitorientierung wird weithin verdrängt, daß sich z.B. die Strahlungsschäden der Tschernobylkatastrophe frühstens in 5 Jahren abschätzen lassen und daß prinzipiell zu erörtern wäre, welche qualitativen Dauergefährdungen aus der Verbindung von naturwissenschaftlicher Forschung und wirtschaftlicher Nutzanwendung einerseits sowie politischer und sozialer Planung andererseits entstehen.

Schließlich erfordern die interdependenten Umweltprobleme grundlegende *Einstellungsänderungen*, weil die Entsorgungskapazität der Natur angesichts der Bevölkerungs- und Anspruchsexplosion nicht hinreicht, bzw. weil die Eigenenergie der Natur mit ungeheurem Energieeinsatz umgelenkt oder unterbunden wird (sei es z.B. durch Flußbegradigungen oder Pestizide).[2]
An sich sind zur Erhaltung eines ökologischen Gleichgewichts grenz-, generations- und weltanschauungsübergreifende Neuorientierungen und Einstellungsänderungen notwendig. Wie schwer sie in unseren funktional differenzierten und wirtschaftlich konkurrierenden Gesellschaften jedoch zu erreichen sind, zeigen u.a. die gescheiterten EG-Verhandlungen bei der Abgasreduzierung von PKW's.

Offensichtlich gilt es, den Menschen als Problemverursacher ins Zentrum der ökologischen Betrachtungen zu rücken, teilökologische Perspektiven zu integrieren und der Humanökologie mehr Aufmerksamkeit zu widmen.

1305

2. Notwendigkeit einer kopernikanischen Wende

Die kopernikanische Erkenntnis, daß weder die Erde noch der Mensch Zentrum des Kosmos sind, hat sich im Umweltverständnis des Menschen bisher nicht durchgesetzt. Vielmehr hat sich der Mensch seit Beginn der Neuzeit immer weiter aus Naturzusammenhängen ausgegliedert. Allgemein betrachtet er die Naturbewältigung als bedeutende Kulturleistung und versteht sich (angesichts der naturwissenschaftlich-technischen Erfolge) als Beherrscher der Natur.

Eine kopernikanische Wende hätte u.a. zur *Folge*: Der Mensch könnte sich nicht mehr als Zentrum des Lebens begreifen, sondern er müßte sich als ausdifferenziertes Glied der Evolution – mit zeitspezifischem Verständnis von der Natur – verstehen. Auf dieser Grundlage könnten einerseits Kulturleistungen wieder mit den Naturanforderungen in Einklang gebracht werden. Andererseits würde der Mensch ein komplexeres ökologisches Bewußtsein erreichen, wenn er Wechselwirkungen zwischen Umwelt, Mitwelt und Innenwelt berücksichtigt. Ein entsprechender Einstellungswandel erfordert u.a.:

- erstens eine sozial- wie naturverträgliche Neuorientierung des naturwissenschaftlich-technischen Könnens, und zwar von der Kernkraft bis zur künstlichen Intelligenz;
- zweitens eine modifizierte Wirtschaftsorientierung, die den Verbrauch von natürlichen und menschlichen 'Ressourcen' berücksichtigt und von einem veränderten Anspruchsdenken ausgeht,
- und drittens erfordert er eine Umwertung des traditionellen Normengefüges; denn ökologische Entscheidungen sind letztlich Wertentscheidungen.[3]

Derartige Einstellungs- und Verhaltensänderungen sind aber weder kurzfristig noch als totale Neuorientierung erreichbar, da alle Gesellschaften mit folgender Dichotomie konfrontiert sind:

Einerseits gelten ein *Erfolgsdenken* und partielle Erfolge in der Gesellschaft als unabdingbar – seien es Erfolge der Wissenschaft (z.B. bei Körpertransplantationen), der Wirtschaft (z.B. zur Versorgung der 3. Welt), der Technik (denn auch alternative Technik ist Technik) oder auch der Sozialplanung (z.B. zur Betreuung von Benachteiligten). Ausserdem erscheint ein kontinuierlicher Modernisierungsprozeß angesichts des internationalen Wettbewerbs, sozialen Anspruchsdenkens und wissenschaftlichen Erkenntnisstrebens als unaufhaltsam.

Andererseits aber behindern die Erfolge des naturwissenschaftlich-technischen Reduktionismus die Entwicklung eines ökologischen Bewußtseins. Zudem führt der Prozeß der Modernisierung zu

1306

enormen *Belastungen*, sei es in der Umwelt (z.B. in Form der Umweltverschmutzung), sei es in der Sozialwelt (z.B. durch die sozialstaatliche Anonymität) oder im psycho-sozialen Bereich (z.B. in Form psychischer Störungen). – Eine Folge dieser Entwicklung ist, daß die kollektiven Ängste steigen.[4]

Zwischen den skizzierten Ängsten und Erfolgszwängen erweist sich ein ökologischer Ausgleich jedoch als recht schwierig, weil sich das technisch-wirtschaftliche Herrschaftswissen global verbreitet hat, weil der westliche Lebensstandard weithin als Zukunftsziel erscheint und weil sich das ökologische Verhalten nicht parallel – sondern erst in zeitlichem Nachlauf – zu den neu gewonnenen Einsichten entwikkelt.

Insgesamt ist in der Umweltdiskussion eine 2. kopernikanische Wende notwendig. Sie müßte darauf zielen:

- *Haeckels Vorstellungen von ökologischen Funktionsbeziehungen zwischen Organismen und ihrer Außenwelt*
- *mit Uexkülls Unterscheidung von art- und wahrnehmungspezifischen Umweltvorstellungen zu verbinden*
- *und diese Positionen mit den Bemühungen von v.Weizsäcker und Meyer-Abich zu verschränken, die eine kosmische bzw. naturphilosophische Reintegration des Menschen in die Natur anstreben.*[5]

II. Umweltverständnis in historischer Perspektive

Wenn in Industrienationen davon ausgegangen wird, daß der Mensch weithin autonom ist, daß naturwissenschaftliche Erkenntnisse objektiv sind und daß Konkurrenz ein biologisches Grundphänomen ist, so kommt darin ein Weltbild zum Ausdruck, das in Jahrhunderten (durch griechische, christliche, aufklärerische und naturwissenschaftlich-technische Vorstellungen) geprägt wurde – das aber keineswegs das einzige Weltbild ist (vgl. jenes des Buddhismus oder Konfuzianismus).

1. Zusammenhang von Herrschafts- und Naturverständnis

Nachdem sich in der griechischen Kultur ein Denken anbahnte, das Natur in Ursache-Wirkungbeziehungen zu begreifen versuchte, verstärkte sich unter christlichem Einfluß ein anthropozentrisches Lebensverständnis, das den Menschen tendenziell der Natur gegenüberstellt.

1307

In dem Maße, wie man die Natur im *17. Jahrhundert* dann über wissenschaftliche Experimente zu entschlüsseln hoffte (z.B. Fr. Bacon), rückte man von Gott als dem Lenker des Universums ab. Gleichzeitig vollzog sich (in der Nachfolge R. Descartes') eine Trennung zwischen Subjekt und Objekt, die eine Entfremdung zwischen Mensch und Natur begünstigte. Schließlich wurde auch ein natürliches Gleichgewicht in der belebten Welt (z.B. zwischen Tierarten und ihren Ernährungsbedingungen) unterstellt (z.B. bei W. Derham und Fr. Ch. Lesser, Ende des 17. Jahrhunderts),[6] so daß die Labilität dieses Gleichgewichts nur schwer bewußt werden konnte.

Im *18. Jahrhundert* gewannen Auffassungen vom irdischen Fortschritt immer nachhaltigeren Einfluß, z.B. wenn sich in der Naturwissenschaft die Auffassung durchsetzte, daß Naturprozesse berechen- und beherrschbar seien, bzw. wenn eine biologische Vervollkommnung der Arten angenommen wurde (z.B. von B. Lamarck um 1780) oder wenn man in der geschichtlichen Entwicklung einen Menschheitsfortschritt sah (wie z.B. J. Turgot um 1750).[7]

Auf dieser Basis trat im *19. Jahrhundert* ein mechanistisch-materialistisches Welt- und Naturverständnis in den Vordergrund (z.B. bei Ch. Darwin und E. Haeckel). Man glaubte, die Natur mit den Sinnesorganen ganz zu erfassen und begegnete ihr als einer empirisch meßbaren Objektwelt. Aus der Verbindung von naturwissenschaftlichem und technischem Denken resultierte zudem ein 'Herrschaftswissen',[8] das seine Potenzen und Probleme in der industriellen Revolution offenbarte und im Fortschrittsdenken des *20. Jahrhunderts* einen vorläufigen Höhepunkt erreichte.

In der abendländischen Entwicklung hat sich einerseits mithin die menschliche Distanz zur Natur und seine Herrschaft über die Natur erweitert und andererseits das Wissenschaftsverständnis und technische Vermögen verselbständigt. Infolge dieser Entwicklung sucht der Mensch seine Lebensschwierigkeiten primär durch Änderung der äußeren Verhältnisse zu beheben – und bemüht sich erst sekundär um Sinnvergewisserungen. Ökologische Katastrophen mußten deshalb unausweichlich werden, weil der Mensch bei riesiger Zunahme seiner Macht über die Natur nicht gleichermaßen mit sich selber (seinem Denken, Fühlen und Wollen) fertig wurde.

Die ökologische Krise läßt sich deshalb nur einschränken, wenn der außengeleitete Mensch den Zusammenhang zwischen der Um- und Innenweltkrise erkennt, d.h. wenn er die Wirkungen seines in Jahrhunderten geprägten Welt- und Selbstverständnisses reflektiert und sich um eine Umorientierung seiner Antriebsrichtung und Paradigmata bemüht.

1368

2. Veränderungen von Problemverursachung und -wahrnehmung

In dem Maße, wie mit Erweiterung der Zivilisation die Belastung und Gefährdung der Natur stieg, begann der Mensch in Teilbereichen Umweltschäden wahrzunehmen. Daran wird deutlich, daß die Einschränkung von Umweltschäden von Bewußtseinsveränderungen abhängt.

In den menschlichen Frühkulturen wurden ökologische Probleme vor allem im Zusammenhang mit der *landschaftlichen Nutzung* und mit der Umwandlung in Kulturlandschaft bewußt.

"Schon Plato (400 v. Chr.) war aufgefallen, daß nach dem Abholzen der Wälder die Hänge ihre Bodendecke verloren", und der römische Kaiser Adrianus I. reagierte auf den verminderten Zedernbestand in Phönizien (um 200 v.Chr.) mit einem '1. Waldgesetz'.[9]

Spätestens im Mittelalter kamen mit zunehmender Besiedlungsdichte und vermehrter Rohstoffnutzung im Handwerksbereich *Luft- und z.T. auch Wasserprobleme* hinzu.

Aufgrund der starken Luftverschmutzung – sei es beim stadtnahen Erzrösten oder bei der Kohleverarbeitung in Schmieden – wurden 1285 in London, 1348 in Zwickau und 1407 in Goßlar Verordnungen zur Absenkung der Rauchbelastung erlassen.[10]

Im 18. und 19. Jh. wurde man bereits auf komplexere biologische und klimatische Folgen des Raubbaus an der Natur – z.B. durch Rodungen – aufmerksam (vgl. K. v. Baer 1792-1876). Und in Preußen wie Frankreich kam es nach langem Widerstreit zwischen merkantilistischen und sozialhygienischen Prinzipien zu ersten umfassenden *Umweltschutzreglements*.

Preußen schränkte die gewerbliche Umweltverschmutzung z.B. durch die kurmärkische Regierungsverordnung von 1734 und die Allgmeine Gewerbeordnung von 1845 ein, und Frankreich machte den Betrieben bei der Standortwahl – je nach dem Grad ihrer Umweltbelastung – 1804/09 detaillierte Auflagen.[11]

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts schließlich entwickelte sich (nach längerem Vorlauf der ökologischen Theorie) eine *angewandte Ökologie*. Ihre Aufmerksamkeit konzentrierte sich zunächst auf die Naturerhaltung (z.B. 'Nature Conservancy', in G.B. seit 1949) und führte dann zu einer Einschränkung von Schädlichkeitsnebenwirkungen (vgl. das 'National Environmental Policy Act' von 1969 in den USA).[12]

Über Umweltschutzmaßnahmen hinaus, begann man Ende der 60er Jahre auch *Einstellungs- und Verhaltensveränderungen* zu fordern. Denn der Mensch wurde jetzt nicht nur als Produzent und Konsument in ökologische Schadensketten eingeordnet, sondern es wurde

1354

bewußt, daß sein Anspruchsdenken und Selbstverständnis zentrale Ursachen der ökologischen Probleme sind.
In einem der ersten Handbücher zu einer interdisziplinären Ökologie wurde Anfang der 70er Jahre z.B. betont: Ein faktorkausales Welt- und Ökologieverständnis führe höchstens zu Symptomanalysen, es sei für ein ökologisches Verständnis aber nicht hinreichend, weil die menschlichen Wahrnehmungs- und Verarbeitungsbedingungen unberücksichtigt blieben.[13]

Als vorläufig letzter Schritt einer ökologischen Bewußtseinsentwicklung können jene Hinweise gelten, die seit Mitte der 70er Jahre hervorheben, daß das wirtschaftlich-industrielle Wachstum nicht nur physische – d.h. äußere –, sondern auch 'innere Grenzen' – z.B. soziale und psychische – hat.[14]
Deshalb sollte der *psychischen und sozialen Ökologie* wesentlich mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden; denn vielfach sind die inneren Grenzen früher als die äußeren erreicht (vgl. die Psychosomatik). Außerdem wird der naturwissenschaftlichen 'Außenbeherrschung' bisher wesentlich größere Aufmerksamkeit als der menschlichen 'Selbstbeherrschung' gewidmet.

Insgesamt zeigt sich in der abendländischen Geschichte ein Zusammenhang: zwischen der Entstehung des 'Herrschaftswissens', den steigenden Umweltschäden und einem schließlich folgenden Umweltbewußtsein. Obwohl dieser Zusammenhang seit Mitte der 70er Jahre ausschnitthaft bewußt geworden ist, erweist sich eine entsprechende, ökologische Neuorientierung aus zwei Gründen als schwierig: Einerseits erfordert sie eine grundlegende Veränderung wissenschaftlicher Traditionen und Paradigmata, und zum anderen werden die Folgen einer Neuorientierung z.T. erst nach Jahrzehnten spürbar.

III. Ökologieverständnis in den Wissenschaften

Integrative Bemühungen um ein *Natur- und Weltverständnis* standen ursprünglich unter religiöser Ausrichtung (z.B. Demeterkult). Mit der Aufklärung kam es zu rationalisierten Gesamtdeutungen von kosmisch-naturhaften Zusammenhängen, die ihrerseits im 19. Jahrhundert durch geistesteilige und kausal-mechanische Natur- und Weltinterpretationen abgelöst wurden. Im 20. Jahrhundert schließlich führten physikalische Unsicherheitserkenntnisse (z.B. die Unschärferelation) und wissenschaftstheoretische Reflexionen (z.B. über die soziale und wissenschaftliche Konstruktion von 'Wirklichkeit') zu folgender Einsicht:[15]

1310

Naturwahrnehmungen und -vorstellungen sind zeit- und kulturspezifisch, und Naturerklärungen können nur Modellfunktion haben. Gleichwohl aber kann keine Epoche darauf verzichten, einen 'lebensweltlich fungiblen Naturbegriff' zu entwickeln. Dieser Hintergrund darf bei Betrachtung der ökologischen Forschungsentwicklung nicht außer acht gelassen werden.

Die *ökologische Forschung* hat im 19. Jahrhundert mit mechanistischen Erklärungsversuchen interdependenter Lebensprozesse begonnen. Dann hat sie sich im fachwissenschaftlichen Kontext der Biologie differenziert, und zwar Ende des 19. Jh. besonders in Deutschland, in den 50er Jahren primär in England und den USA und in den 60er Jahren im Zusammenhang mit internationalen Forschungsprojekten.[16] Wie sich im Laufe dieser Entwicklung das ökologische Denken veränderte und auf andere Disziplinen einwirkte und dort neu akzentuiert wurde, soll ausschnitthaft skizziert werden.

1. Ökologieverständnis in der Biologie

In die Biologie hat bekanntlich E. Haeckel (1866/1870) den Ökologiebegriff eingeführt, und zwar aus einem mechanistischen Vorverständnis. Er bezeichnete damit *funktionale Beziehungen* zwischen Lebewesen und ihrer organischen wie anorganischen Außenwelt, wie sie vereinzelt schon 100 Jahre vorher beobachtet worden waren (u.a. von A. Dobbs 1750 und Chr. K. Sprengel 1793).[17]

Unbeachtet blieb bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts, daß gleiche Umwelten je nach der *'Innenwelt'* des Lebewesens verschiedenartig wahrgenommen werden können. Erst J. v. Uexküll wies auf regelkreisartige Zusammenhänge zwischen der 'Merk- und Wirkwelt' der Tiere hin. Allerdings betrachtete er nur jenen Teil der faktischen Umgebung als 'Umwelt', "der auf die erregbare Substanz des Tierkörpers wirkt". Zudem hielt er die artspezifische Wahrnehmungsfähigkeit für konstant.[18]

Ungeachtet dieser Erkenntnis spezialisierte sich die ökologische Forschung (im Haeckelschen Sinne) zunächst in Pflanzen-, Tier-, Meeres- und Populationsökologie. Erst die *Verhaltensforschung* griff unter einem neuen Aspekt den Zusammenhang von Um- und Innenwelt wieder auf. Sie aber führte Verhaltenseinpassungen nicht nur auf artspezifische Merkwelten zurück, sondern berücksichtigte neben angeborenen auch erworbene Auslösemechanismen und bezog Erfahrungen der Soziobiologie ein.[19]

Generell fand die Ökologie bis in die 60er Jahre jedoch nur begrenzte Anerkennung, weil eine analytisch-reduktionistische Fach-

1311

orientierung dominierte. Erst in den 70er Jahren erlangte die Bio-Ökologie infolge der wachsenden Umweltprobleme und unter dem Einfluß von internationalen Forschungsprogrammen – wie 'Man and Biosphere' (1965) – größere Beachtung. Zu jener Zeit wurden allmählich auch *humane Dimensionen* aufmerksamer beachtet, – wie das UNESCO Projekt "Mans's Impact on the Global Environment" zeigt (seit 1971).[20]

Insgesamt betrachtet ist es das Verdienst der Biologie, zuerst ökologische Zusammenhänge beschrieben, erste Arbeitsfelder der Ökologie eingegrenzt und die Ökologie als Subdisziplin berücksichtigt zu haben. Die Entwicklung führte zu Beginn des 20. Jh. von einer eher qualitativ-deskriptiven zu einer quantitativ-analytischen und schließlich zu einer dynamisch-integrativen Ökologie. Auf dieser Basis entstand eine Ökosystemforschung, *die u.a. Selbstregulierungsprozesse von Funktionskreisläufen (z.B. dem Energiefluß) untersuchte bzw. Strukturveränderungen im Naturgleichgewicht (unter speziellen Einwirkungen) simulierte oder sich mit Interdependenzen zwischen Kultur- und Natureinflüssen befaßte.*[21]

2. Ökologieverständnis in den Sozialwissenschaften

Aus dem biologischen Ansatz der Ökologie resultierte, daß 'der Mensch' zunächst kaum als ökologischer Wirkfaktor einbezogen und seine ökologische Verflechtung vielfach nur aus biologischem Vorverständnis betrachtet wurde. Da die ökologische Verflechtung des Menschen aber wesentlich komplexer als jene der Tiere ist, erweist sich eine Ergänzung der bio-ökologischen Perspektive – z.B. unter wirtschafts-, sozial- und erziehungswissenschaftlicher Dimension – als unerläßlich. Und zwar scheint eine Berücksichtigung psycho-sozialer und wirtschaftlicher Dimensionen aus folgenden Gründen als geboten:

- Historisch erweist sich die soziale Rückwirkung der veränderten Umwelt als ein entscheidender Impuls für die Auseinandersetzung mit der Umwelt.
- Sodann müssen inadäquate Wahrnehmungs- und Deutungsmuster der Umwelt als zentraler Bestandteil der ökologischen Krise betrachtet werden.
- Und schließlich ist eine öffentliche Vermittlung biologisch-ökologischer Einsichten nur über Handlungswissenschaften wie z.B. die Soziologie und Erziehungswissenschaft möglich.

1312

In der *Psychologie* wurde seit Mitte der 40er Jahre bewußt, daß menschliche Entwicklungs- und Lernprozesse in künstlichen Umwelten (z.B. wissenschaftlichen Laborsituationen) nur unzureichend erkannt werden können. Untersucht wurde deshalb beispielsweise, welche Bedeutung dem Verhaltensumfeld und 'behaviour settings' in der Normalumwelt zukommt (z.B. von R. Barker, H. Wright 1955). Ausserdem war es ein Ziel, kulturspezifische Verhaltensdispositionen bzw. Grenzen pädagogischer Einwirkungsmöglichkeiten zu bestimmen (vgl. R.G. Barker, P. Gump 1964).Dabei zeigte sich u.a., daß tradierte Kultureinflüsse oft nachhaltiger auf eine gegebene Handlung einwirken als die direkte Umwelt, in der sich diese Aktion vollzieht.[22]

Nicht weniger bedeutsam sind psychologische Untersuchungen zur Umweltwahrnehmung, zumal wenn sie über das mechanische Reiz-Reaktionsschema hinausgehen. Ansatzweise hatte H. von Helmholtz schon Mitte des 19. Jahrhunderts darauf aufmerksam gemacht, daß intervenierende, subjektive Einflüsse bei der Informationsverarbeitung wirksam sind. Anfang des 20. Jahrhunderts wies J.von Uexküll ausserdem auf die Bedeutung artspezifischer Wahrnehmungsbedingungen hin. Aber erst in den 50er Jahren wurde in der Psycholgie aufmerksamer verfolgt (u.a. E. Brunswik, 1956), in welcher Weise ein Umweltverständnis durch kulturspezifische und individuelle *Sequenz- und Wertsignifikanzen* beeinflußt wird. Damit konnte in gleichzeitiger Abgrenzung vom traditionellen Reiz-Reaktionsschema und von K. Lewins subjektiven Erfahrungsfeldern nachgewiesen werden, daß jeder Wahrnehmungsakt durch ökologisch bedeutsame Hinweisvaliditäten beeinflußt und dementsprechend eine Auswahl unter konkurrierenden Umweltreizen getroffen wird.[23]

Bisher werden Umwelteinflüsse überwiegend aber im Bereich der differentiellen Psychologie (z.B. im Hinblick auf individuelle Entwicklungsabläufe) und im Bereich der Sozialpsychologie (z.B. hinsichtlich arealspezifischer Sozialisationsbedingungen beachtet (vgl. R.H. Moos/P. Insel 1974). Weiterreichende Bemühungen um eine ökologische Psychologie erweisen sich als recht schwierig, da manifeste und latente Umwelteinflüsse komplex verschachtelt sind und weil nur begrenzt zwischen wissenschaftlich analysierendem Subjekt und betrachteter Objektwelt unterschieden werden kann.[24]

Angewiesen ist die Psychologie auf eine enge Zusammenarbeit mit der *ökologischen Soziologie*, weil nur unter Einbeziehung sozialpsychologischer und soziologischer Erkenntnisse das menschliche Umweltverhalten erkennbar und modifizierbar wird.

1313

In der Soziologie war Mitte der 30er Jahre schon betont worden (R.E. Park), daß human- bzw. sozialökologische Analysen erforderlich sind, um soziale Gleichgewichts- und Veränderungsbedingungen zu verstehen. Aber erst Mitte der 50er Jahre begann man, Zusammenhänge zwischen horizontalungleichen Sozialisationsbedingungen (z.B. in räumlicher Hinsicht) und vertikalen Ungleichheiten im Sozialgefüge (z.B. hinsichtlich des familiären Status') zu beachten (z.B. Schevky, Bell 1955). Schließlich wurde seit den 60er Jahren überprüft, in welchem Ausmaß menschliches Verhalten durch jahrzehnte-, wenn nicht sogar jahrhundertelange Sozialsanktionen gesteuert wird.

Angesichts dieser Entwicklung ist kaum verständlich, daß sich in den 70er Jahren weder die ökologische Soziologie weiterentwickelte noch die Soziologie gründlicher mit Umweltproblemen befaßte.[25]

Insgesamt können ökologische Psychologie und Soziologie aber entscheidend dazu beitragen,

- *daß die Abhängigkeit unserer Umweltwahrnehmung von zeit- und bewußtseinsspezifischen Einflüssen bewußter wird,*
- *daß die psycho-sozialen Voraussetzungen für eine Veränderung des Umweltverhaltens klarer erkannt werden*
- *und daß in der Umweltpolitik und Umwelterziehung besser auf Interdependenzen von 'Um- und Innenwelt' eingegangen wird.*

3. Ökologieverständnis in der Wirtschaftswissenschaft

Eine ökologische Neuorientierung kann aber nicht an der Wirtschaft vorbei wirksam werden, da die Wirtschaft das menschliche Verhalten gegenüber der Umwelt entscheidend mitprägt und da die Wirtschaft unter den verschiedenen Zivilisationseinflüssen mit am nachhaltigsten auf die Natur einwirkt.

In der Wirtschaftswissenschaft wurde bis in die 60er Jahre hinein jedoch vorwiegend im Bezugssystem von Arbeit, Kapital und Rohstoff gedacht. Naturpotentiale galten als unentgeltlich und unbegrenzt; ausserdem wurde recht unreflektiert von Wachstumstheorien ausgegangen, und zwar in privat- wie staatswirtschaftlichen Konzeptionen. Immerhin bahnten sich in drei Phasen wichtige Bewußtseinsverschiebungen an.[26]

Zunächst begann man zu beachten, welche wirtschaftlichen Kosten aus der *Umweltbelastung* entstanden. In der BRD sollen durch Umweltschäden z.B. jährlich Verluste in Höhe von etwa 100 Mrd. entstehen. Aufgrund derartiger Einsichten wurde der Umweltmiß-

1314

brauch allmählich eingeschränkt, und zwar meistens im Sinne 'reaktiver' Maßnahmen (vgl. den Landschafts- und Gewässerschutz sowie Anregungen zum Recycling).[27]

In einer zweiten Phase wurden dann Zusammenhänge zwischen dem Wirtschaftswachstum und dem Verbrauch von Ressourcen analysiert (vgl. den ersten Bericht des 'Club of Rome'). Dementsprechend entwickelte sich allmählich ein *integrativer Umweltschutz* bei der Produktion anstelle einer nachträglichen Beseitigung von Produktionsabfällen (durch 'end-of-pipe Maßnahmen'). Diese Bewußtseinsstufe entspricht in gewisser Weise Haeckels funktionalem Ökologieverständnis.

In einer dritten Phase werden seit Anfang der 70er Jahre auch Konsumeinstellungen und Wirtschaftsplanungen im Hinblick auf ihre ökologische Verträglichkeit untersucht. Hier ist mithin erkannt, daß ein Zusammenhang besteht zwischen ökologischen Problemen und dem kulturell-wirtschaftlichen *Vorverständnis*.[28] Wirtschaftsökologische Überlegungen beschränken sich also nicht mehr ausschließlich auf Aspekte der Umweltbelastung, sondern sie beginnen einerseits die Natur als vierten Produktivfaktor zu berücksichtigen, und andererseits die Bedeutung indizierter Bedarfshaltungen sowie Konsequenzen des wirtschaftlichen Selbstverständnisses zu beachten.

Aber, obwohl in einigen Beiträgen zur Wirtschaftsökologie ansatzweise reflektiert wird, in welcher Hinsicht die traditionellen Vorstellungen von der 'Wirtschaftsrealität' ökologisch modifiziert werden müssen,[29] befinden sich die *offizielle Wirtschaftspolitik* und die darauf abgestellte Umweltpolitik noch immer auf dem Niveau der ersten Phase wirtschaftswissenschaftlicher Umweltberücksichtigung; – denn sie befassen sich vorrangig mit Einschränkungen des Umweltmißbrauchs.

An der Gesamtheit der wissenschaftsgeschichtlichen Trends *wird folgendes deutlich: In verschiedenen Disziplinen verstärkte sich Ende der 60er Jahre ein umweltbezogenes Denken. Damit wurde das biologisch-ökologische Denken perspektivisch entscheidend erweitert. Ausserdem wurden Anfang der 70er Jahre in zunehmendem Maße humanökologische Aspekte berücksichtigt; d.h. das kulturelle Interdependenzverhältnis des Menschen zur Naturökologie aufmerksamer beachtet. In jüngster Zeit bahnt sich schließlich die Einsicht an, daß Umweltprobleme nur bei Verschränkung von natur- und sozialwissenschaftlichen Dimensionen bewältigt werden können, weil die Entfremdung zwischen Mensch und Natur nur über die erkenntnistheoretischen Reflexionen eingeholt werden kann.*[30] *Wie dabei das Verhältnis von Wissenschaft und Ethik berührt wird, zeigt der nachfolgende Abschnitt.*

1815

IV. Maßstäbe für und Bereitschaft zum ökologischen Handeln

Wenn eine Auseinandersetzung mit Umweltproblemen beim Selbstverständnis des Menschen ansetzt, so folgt daraus, daß nach den Wertmaßstäben für ein ökologisches Handeln und nach der öffentlichen Bereitschaft zum ökologischen Handeln gefragt werden muß.

1. Ansätze für eine Umweltethik

Jedes umweltbewußte Handeln erfordert Wertentscheidungen; denn ob eine Tierart erhalten werden soll, ob menschliche Embryos als 'wuchernde Substanz der ersten Stunde' gelten, oder ob 50 bzw. 500 Becquerel als sozial verträglich gelten, das sind Wertentscheidungen. Derartige Wert- bzw. Grenz-Wert-Entscheidungen sollten aber nicht implizit, sondern in ökologischer Verantwortung – und möglichst nach ideologieübergreifenden Maßstäben – getroffen werden.

Ausgangspunkt für die Entwicklung ökologisch relevanter Maßstäbe kann eine *'Überlebensethik'* sein, die nicht nur kurzfristige und direkte Folgen einer Handlung bedenkt, sondern auch deren Nebenwirkungen und Langzeitwirkungen berücksichtigt. Auf eine derartige Ethik hat man sich seit einiger Zeit zubewegt, seit die atomaren Vernichtungsmöglichkeiten ein ideologieübergreifendes Interesse am *'Überlebenwollen'* auslösten. Aber nicht nur angesichts der Militärpotentiale ist ein derartiges 'Interesse' notwendig. Denn seit der Mensch immer stärker (sei es chemisch oder technisch) in die Natur eingreift und seit er sogar seine eigenen Genstrukturen und die anderer Lebewesen manipulieren kann, wird eine verantwortungsbewußte Reflexion und Handhabung seiner Denk- und Wissenschaftsart zur Überlebensbedingung.

Jedoch reicht eine anthropozentrische Ethik des 'Überlebenwollens' angesichts der ökologischen Krise nicht mehr aus. Vielmehr gilt es, sie zu einer 'Ethik des *Überlebenlassens*' weiter zu entwickeln, da der Mensch als Naturwesen unaufhebbar in die Natur eingebunden ist. Insofern erweist sich eine 'Ethik des Überlebenlassens' als gleichzeitige Bedingung für die Selbsterhaltung des Menschen und für die Erhaltung einer überlebensfähigen Natur.[31]

Bei der Realisierung einer solchen Ethik müssen sich zwangsweise erhebliche Schwierigkeiten ergeben, weil die moralischen und ethischen Werte der Menschen noch nie so weit von den objektiven Anforderungen ihrer Epoche entfernt waren wie heute, weil die Technik vielfach noch immer als ethisch neutral betrachtet wird und weil Wissenschaft höchstens ihre Ergebnisse, aber kaum ihre Ziele zu verantworten pflegt.[32]

1316

Die Notwendigkeit einer derartigen Ethik läßt sich teilweise sogar mit naturwissenschaftlichen Überlegungen stützen. Beispielsweise hat Rifkin unter Bezug auf das *Entropiegesetz* (bzw. den 2. Hauptsatz der Thermodynamik)* ein neues ökologisches Weltbild gefordert, weil das organische Leben den thermodynamischen Gesetzen folgt. Und zwar forderte er ein Weltbild,

- das einseitige Wachstums- und Veränderungsprozesse ausschließt (wie sie durch den Menschen in die Natur hineingetragen wurden) und von einer interdependenten Bedürftigkeit der Lebewesen ausgeht,
- das sich nicht allein an kausalmechanischen Vorstellungen und kurzfristigen Nützlichkeiten orientiert, weil durch Umwandlung von Energie in Arbeit 'Abfall' entsteht, so daß die Entropie fortgesetzt steigt.[33]

Angesichts der steigenden Entropie ist auch ein *neues Wissenschaftsverständnis* erforderlich, und zwar ein Verständnis, das die Trennung der Dinge in Subjekt und Objekt bzw. die Herrschaft der Kultur über die Natur überwindet und statt dessen ein gemeinsames Überleben von Mensch und Natur anstrebt. Dies allerdings erfordert einen kopernikanischen Einstellungswandel, wie er oben skizziert wurde. Denn die Ökonomie dürfte nicht mehr auf den Überfluß, sondern müßte auf den Mangel abgestellt werden, und die Erziehung dürfte nicht mehr am Machbaren und Herrschaftswissen orientiert sein, sondern müßte sich primär mit Fragen nach dem 'Warum' der Entwicklung (z.B. der Entstehung von Schäden) befassen.[34]

Ansätze zu einer ethischen Neuorientierung lassen sich in verschiedenen Teilbereichen nachweisen, obwohl sie allgemein noch mehr anthroprozentrisch als ökologisch ausgerichtet sind.

- So hatte der Verein Deutscher Ingenieure bereits 1950 ein 'Bekenntnis des Ingenieurs' formuliert, das vom Ingenieur eine Berufstätigkeit in "Ehrfurcht vor den Werten jenseits von Wissen und Erkennen...(und) in der Achtung vor der Würde des menschlichen Lebens..." forderte.

* Der Begriff *Entropie* wurde 1841 von R. Clausius für irreversible Prozesse (z.B. den Verlust an Energie) eingeführt, die er 1850 im 2. Hauptsatz der Thermodynamik definierte: Danach kann Wärme in einem geschlossenen System nicht von einem kälteren in einen wärmeren Körper fließen. L. Boltzmann interpretierte den 2. Hauptsatz statistisch 1872 dahingehend: $S = k \log W$. Nach dem 2. Weltkrieg wurde der Entropiebegriff auch in den Geisteswissenschaften verwendet (z.B. von C. E. Shannon in der Informationswissenschaft oder von N. Georgescu-Roegen in der Wirtschaftswissenschaft).

1317

- Und 1985 verabschiedete der Vorstand der Bundesärztekammer Richtlinien, die der Forschung an frühen menschlichen Embryonen angesichts der Schutzwürdigkeit des frühen menschlichen Lebens Schranken setzen (vgl. u.a.: "3.2 Grundsätzlich dürfen menschliche Embryonen nicht mit dem Ziel der Verwendung zu Forschungszwecken erzeugt werden..."). [35]

Obgleich sich allgemein erst eine Begrenzung naturwissenschaftlicher Forschung im Rahmen humaner Wertvorstellungen abzeichnet, kann sich auf dieser Basis jedoch eine ökologische Ethik entwickeln. – Politisch relevant wird eine ethische Neuorientierung aber nur in dem Maße, wie sie ins öffentliche Bewußtsein eingeht und in Alltagsentscheidungen berücksichtigt wird. Denn trotz der vielfältigen Forderung nach staatlichen Regulativen lassen sich mit administrativen Mitteln nur sehr begrenzt ethische Einstellungen steuern.

2. Geschichte des öffentlichen Meinungswandels

Untersucht man die öffentliche Einstellung zur Umweltproblematik, so fällt sowohl eine erhebliche Wahrnehmungsverzögerung gegenüber Umweltproblemen auf, als auch ein erheblicher Wandlungsprozeß seit Anfang der 70er Jahre.

Ein *Nachlauf* der öffentlichen Meinungsbildung hinter konkreten Umweltschäden, hinter ihrer wissenschaftlichen Analyse und hinter der publizistischen Darstellung ist naheliegend und oft zwangläufig; denn Meinungsänderungen erfolgen allgemein erst, wenn die Diskrepanzen zwischen überkommenen Einstellungen und neuen Wahrnehmungen zu groß werden – d.h. wenn Probleme als sehr bedrohlich empfunden werden. [36]

In der deutschen Öffentlichkeit hat sich seit Anfang der 70er Jahre ein bedeutender *Meinungsumschwung* vollzogen. Dieser Bewußtseinswandel erfolgte in gewissem Nachlauf zu folgenden Impulsen:

- Seit den Londoner Smogvergiftungen von 1964 und den Rheinvergiftungen von 1969 wurden Umgebungsprobleme als recht bedrohlich empfunden;
- amerikanische Umweltgesetze hatten begonnen, Maßstäbe für eine Begrenzung von Umweltschäden zu entwickeln wie z.B. die 'Water Quality Act' oder 'Motor Vehicel Air Pollution Control Act' von 1965;
- internationale Forschungsprojekte fanden allmählich größere Resonanz, wie die Projekte 'Man and Biosphere' (seit 1965) oder die 'Study of Critical Environmental Problems' (seit 1969);

1318

- schließlich begannen deutsche Zeitungen und Illustrierte Anfang der 70er Jahre mit einer Flut von Warnungen vor Umweltkatastrophen.

Insgesamt fand die Umweltproblematik Ende der 60er Jahre in Deutschland erhebliche Resonanz. In der 'Süddeutschen Zeitung' und im 'Spiegel' wurde die Problematik zu einem beherrschenden Thema; gleichzeitig kam es zu ersten politischen Maßnahmen auf Regierungs- oder Bürgerinitiativebene.[37]

Unter diesen Einflüssen wurde die Öffentlichkeit in wenig mehr als einem Jahr (zwischen 1970 und 71) mit der Umweltthematik vertraut und betrachtete den Umweltschutz bereits als zweitwichtigsten innenpolitischen Aufgabenbereich (nach der sozialen Sicherung). Zwar standen im öffentlichen Bewußtsein – ähnlich wie in der Presse – zunächst *'Umgebungsprobleme'* (wie Luft-, Wasser- und Müllprobleme) im Vordergrund. Auch gingen noch 2/3 der Befragten davon aus, daß sich die 'Umgebungsprobleme' technisch lösen ließen. Immerhin war 80% der Öffentlichkeit aber bewußt geworden, daß in der Vergangenheit 'sehr wenig' oder 'ziemlich wenig' für den Umweltschutz bzw. die Umweltplanung getan worden war.[38]

Ein komplexeres *Umweltbewußtsein* zeichnete sich Mitte der 70er Jahre ab. Allmählich wurde bewußter, daß gesellschaftliche Wertvorstellungen und Verhaltensformen zu den Hauptursachen der Umweltprobleme gehören. Dabei verringerte sich in gewisser Parallele zum neuen Umweltbewußtsein jene Fortschrittsgläubigkeit, die zu Beginn der 70er Jahre in der Öffentlichkeit, Politik und Wissenschaft üblich gewesen war.

Analysen aus den 80er Jahren zeigen schließlich, daß sich öffentliche Meinungsführer aus dem politischen, wirtschaftlichen und publizistischen Bereich mehrheitlich der Grenzen des Wachstums bewußt sind und für ein *umweltbewußtes Verhalten* eintreten. Wenn sie dabei der Arbeitsplatzsicherung Vorrang vor dem Umweltschutz einräumen, so korrespondiert diese ihre Auffassung weithin mit der öffentlichen Meinung, wie aus jüngsten Repräsentativumfragen hervorgeht.[39]

Mithin hat sich das öffentliche Umweltbewußtsein seit Anfang der 70er Jahre überaus rasch – obgleich in verschiedenen Bevölkerungsschichten und Altersgruppen mit unterschiedlichem Akzent – entwikkelt. Anscheinend steigt das Engagement für den Umweltschutz mit zunehmendem Bildungs- und Einkommensniveau und ist generell ein größerer Teil der jüngeren Generation umweltorientiert.
Beispielsweise war der Anteil an 'postmateriell' Orientierten, die einen entschiedeneren Umweltschutz befürworteten, in der Alters-

1319

gruppe der 16-29jährigen schon 1974 um ein Drittel größer als bei den 30-39jährigen gewesen.[40]

Wie rasch die öffentliche Meinungsbildung auf wissenschaftliche, politische und publizistische Meinungsführer reagierte – bzw. jene sich fast gleichzeitig der Umweltproblematik zuwandten –, zeigen folgende Beispiele: Auf Seiten der Wissenschaft wurde 1969 die 'Gesellschaft für Ökologie' gegründet und 1971 eine Fachgruppe Umweltforschung in der 'Deutschen Forschungsgemeinschaft' etabliert. Auf seiten der Politik wurden von der Bundesregierung 1970 ein Sofortprogramm für den 'Umweltschutz' geplant, vom Europarat ein 'Naturschutzjahr' proklamiert und von der UNESCO mehrere Arbeitstagungen zur Umwelterziehung organisiert. Auf seiten der Medien schließlich kam es 1970 – 1971 zum ersten großen Informationsschub über Umweltprobleme. Offensichtlich besteht eine erhebliche Wechselbeziehung zwischen dem öffentlichen Meinungswandel und den wissenschaftlichen, publizistischen und politischen Initiativen.

V. Politische und erzieherische Umweltmaßnahmen

Angesichts des öffentlichen Bewußtseinswandels stellt sich die Frage, in welchem Maße und mit welcher Zielrichtung sich Politik und Erziehung mit Umweltproblemen auseinandersetzen, bzw. inwieweit sie dabei den Zusammenhang von Um- und Innenweltproblemen berücksichtigen.

1. Ansätze und Unzulänglichkeiten der Umweltpolitik

Die deutsche Umweltpolitik steht in langer *Tradition* von Naturschutzmaßnahmen und Landschaftspflege sowie von Bemühungen um die Wasserreinhaltung und Abfallbeseitigung (vgl. 'Deutscher Verein zum Schutz der Vogelwelt' 1875, Reichsnaturschutzgesetz 1935, etc.).

- Anfang der *50er Jahre* wurde darüber hinaus auf die volkswirtschaftlichen Kosten der Umweltbelastung (z.B. Kosten für Berufskrankheiten) hingewiesen und (von einer interparlamentarischen Arbeitsgemeinschaft) eine wirtschaftliche Schonung der natürlichen Ressourcen empfohlen.[41]
- Anfang der *60er Jahre* verstärkten sich die Bemühungen um eine Integration von Natur- und Umweltschutz auf ökologischer

1320

Grundlage. So strebte die 'grüne Charta von der Mainau' z.B. einen ökologischen Ausgleich zwischen biologischen, ökonomischen und sozialen Umweltdimensionen an.

- Erst in den *70er Jahren* aber erhielt die Umweltpolitik 'hohe nationale Priorität'. Beispielsweise wurde von der Bundesregierung ein Sofortprogramm für den Umweltschutz initiiert.

Mit welchen Schwierigkeiten die *Realisierung eines integrierten Umweltschutzes* verbunden ist, das zeigt die administrative Ausführung des erwähnten 'Sofortprogramms'. Denn, obgleich der Zusammenhang von Um- und Innenweltproblemen bzw. von Natur- und Humanökologie anfangs durchaus gesehen wurde, setzten sich alsbald verengte Ressortinteressen durch. Auf sie geht zurück, daß die beabsichtigte Einbeziehung soziologischer Aspekte zurückgenommen und die Berücksichtigung humanökologischer Aspekte zunehmend ausgeklammert wurden. – Immerhin hatte das erste umfassende Umweltprogramm (1971) zur Folge, daß künftig Umweltschäden an der Quelle belastet wurden (wie es 60% der erwachsenen Bundesbürger befürworteten), daß die Ausgaben für den Umweltschutz in den Folgejahren kontinuierlich stiegen und daß eine übergreifende Umwelterziehung gefordert wurde.[42]

Seither hat sich die Umweltpolitik von Bund und Ländern aber vorrangig um die Fixierung von Grenzwerten (z.B. Emissionswerte), um technische Schadenseingrenzungen (z.B. Katalysatoren) und um alternative Verfahren (z.B. bei der Energieversorgung) bemüht. Daraus resultierte einerseits eine erhebliche Schadensverringerung. Andererseits aber handelt es sich weithin nur um *Symptombekämpfungen*, weil kaum beachtet wird, daß die Hauptursachen der Umweltprobleme in naturwissenschaftlichen und wirtschaftlichen Prinzipien sowie in menschlichen Einstellungen und Verhaltensweisen liegen.

Wie wenig die Hintergründe der Umweltprobleme politisch angegangen werden, läßt sich an der Umweltpolitik der 'Freien und Hansestadt Hamburg' skizzieren. Denn analysiert man die politische Selbstdarstellung des Landes vom 'umweltpolitischen Aktionsprogramm 1984' bis hin zur 'Bilanz' 1986, so wird Umweltschutz primär in einer Verringerung von Umgebungsschäden (z.B. des Parkbaumsterbens) oder im Gewässerschutz (z.B. Absenkung der Schwermetallbelastungen) gesehen.[43] Wie die Sachstandsbeschreibungen von 1985 zeigen, wird der 'Umgebungsschutz' vor allem mit technischen oder rechtlichen Mitteln angestrebt, während der soziale Problemhorizont kaum beachtet und die Notwendigkeit einer Bewußtseinsveränderung klar vernachlässigt werden. – Ein zentrales Haupthindernis für eine umfassende Umweltpolitik ist zweifellos das *politisch-admi-*

1391

nistrative Ressortdenken, das kaum integrative Strategien zuläßt, – wie auch der jüngste Umweltforschungsplan der Bundesregierung belegt.[44]

Dennoch deutet sich auch in der Politik eine allmähliche Veränderung des 'Umgebungsdenkens' an. Beispielsweise sieht der Hamburger Planungsentwurf des 'Innerbehördlichen Arbeitskreises Umwelterziehung' (1984) vor: Künftig sollen ökologische Hintergrundprobleme und Handlungsmöglichkeiten auf gesellschaftlicher Ebene berücksichtigt und auf individueller Ebene soll die Bedeutung von Verhaltensweisen bewußt gemacht werden. In der Zielperspektive liegen mithin eine Umweltpolitik und -erziehung, die sich nicht nur mit dem 'Objekt Umwelt', sondern auch mit dem 'Subjekt Mensch' befassen sollen.[45]

Aber sofern sich Politik bisher um Einstellungs- und *Verhaltensveränderungen* bemühte, so allgemein nur in Hinblick auf begrenzte Teilbereiche und organisatorisch primär mit legislativen Maßnahmen, mit Marktanregungen oder einer appellativen Informationspoltik.

- Zweifellos lassen sich in Teilbereichen mit *legislativen Methoden* ökologische Schädigungen reduzieren und begrenzte Verhaltensänderungen erreichen (z.B.Tempo 30). Jedoch führen derartige Regulierungs- und Verbotsmaßnahmen kaum zu einem bewußten, ökologischen Verhalten.
- Ebenso können *marktwirtschaftliche Anregungsmethoden* sehr wirksam sein, wenn das jeweilige Eigen- mit dem Sozialinteresse zusammenfällt (wie z.B. bei der steuerlichen Förderung der Wärmeisolation). Auch hier handelt es sich tendenziell aber nicht um Überzeugungs- sondern eher um materielle 'Bestechungsmethoden'.
- Schließlich haben sich *Umweltappelle* in Not- und Krisensituationen (z.B. bei Wasserknappheit) als einstellungslenkend erwiesen, obgleich dadurch wiederum kein komplexeres Umweltverständnis zustande kommt.[46]

Insgesamt zielt die deutsche Umweltpolitk bisher nur beiläufig auf eine Bewußtseinsveränderung. Vielmehr bewegt sie sich tendenziell noch auf dem Erkenntnisstand der ersten Analyse des 'Club of Rome'. Denn auch die am 1.1.1987 wirksam gewordenen Umweltgesetze (z.B. Waschmittel-, Wasserabgaben- und Pflanzenschutzgesetze oder die Bundesartenschutzverordnung) streben nur mit technischen oder rechtlichen Mitteln eine Verringerung der 'Umgebungsschäden' an, ohne die Problematik des wirtschaftlich, technischen und naturwissenschaftlichen Denkens zu beachten. Mithin ist unzureichend beachtet, daß der 4. Bericht des 'Club of Rome' der Entwicklung

1322

eines 'ökologischen Bewußtseins' zentrale Bedeutung zur Einschränkung der Umweltprobleme beigemessen hat.[47] *– Ob und inwieweit die deutsche Erziehung dieser Aufgabe gerecht zu werden vermag, wird abschließend skizziert.*

2. Aufgaben und Schwierigkeiten einer Umwelterziehung

Von der Erziehung und Bildungspolitik wird allgemein erwartet, daß sie sich an aktuellen Gesellschaftsbedürfnissen orientieren. Enttäuschungen aber können nicht ausbleiben, wenn von der Erziehung eine Lösung gesellschaftlich verursachter Umweltprobleme erwartet wird – und dies vielleicht noch kurzfristig. Denn Erziehung kann das gesellschaftliche Selbstverständnis nur graduell und nur längerfristig beeinflussen.

Wie sich die Forderungen nach einer Umwelterziehung im letzten Jahrzehnt veränderten, läßt sich exemplarisch an Akzentverschiebungen einiger *UNESCO*-Konferenzen zeigen. Nach einer ersten Bestandsaufnahme der Umweltprobleme im Jahr 1972 wurde 1975 die 'Beziehung zwischen dem Menschen und der Biosphäre' ins Zentrum der Umwelterziehung gerückt. Bereits zwei Jahre darauf empfahl man eine Koordinierung verschiedener Fachperspektiven durch die Sozialwissenschaften, um einseitig funktionale Betrachtungen der Naturwissenschaften zu vermeiden. Schließlich wurde 1978 die Bedeutung der Humanwissenschaften für die Umwelterziehung noch mit dem Hinweis herausgestrichen, daß das Verständnis und die Nutzung der Natur letztlich von ethischen, sozialen, kulturellen und ökonomischen Dimensionen abhängen. – Mithin wurde spätestens seit 1977/78 eine Verbindung von natur- und humanökologischen Perspektiven in der Umwelterziehung angestrebt. – Die Bedeutung der Innenwelt für die Umweltbewältigung war damit klar erkannt.[48]

In gewisser Parallele zu dieser Entwicklung wurde die Umwelterziehung in *Europa* neu akzentuiert und 1977 das 'European Community Environmental Education Network' errichtet, nach deren 'Richtlinien' es zur Aufgabe der Umwelterziehung gehörte, die Umwelt in ihren natürlichen und menschlich gestalteten (z.B. ökologischen, ökonomischen und sozialgesetzlichen) Dimensionen verständlich zu machen. Darüber hinaus sollten umweltrelevante Kenntnisse, Verhaltensformen und Handlungsfähigkeiten entwickelt werden und sollte im Hinblick auf den aktuellen Handlungsbedarf gezeigt werden, wie unser Selbst- und Umweltverständnis miteinander verschränkt sind.[49]

1323

Verfolgt man vor diesem Hintergrund die *deutschen Bemühungen* um eine Umwelterziehung, so wird deutlich, wie schwer traditionelle Unterrichts- und Fachkonzeptionen zu verändern sind. Über die Umwelt wird tendenziell schon immer – vor allem in den Fächern Biologie und Geographie – unterrichtet. Eine spezielle Erziehung zum bewußten Landschafts- und Naturschutz wurde in den 50er Jahren von der Biologie und Erdkunde gefordert. Aber erst seit Ende der 60er Jahre wird unter dem Eindruck der Umweltkrise eine umfassendere 'Umwelterziehung' anvisiert. Auf diese Herausforderung reagierten wiederum vor allem die Erdkunde und Biologie, wie die Veränderungen ihrer Richlinien bezeugen.[50]
Und zwar zeigen Lehrplananalysen, daß Anfang der 70er Jahre einerseits die Hälfte aller vorgesehenen Umweltaspekte auf die Geographie und Biologie entfielen, andererseits aber Interdependenzen zwischen Mensch und Umwelt nur wenig berücksichtigt wurden.

Ein neuer Impuls für die Umwelterziehung ging 1971 vom Umweltprogramm der Bundesregierung aus. Bereits 1974 wurde von der Bundeszentrale für politische Bildung ein *umfassendes Konzept* vorgelegt. Und zwar sollte Umwelterziehung nicht nur defensiv (d.h. im Sinne einer Schadenseingrenzung), sondern aktiv als gesellschaftliche Aufgabe einer 'Umweltgestaltung' verstanden werden. Ferner sollte sie auf allen Bildungsstufen stattfinden und schließlich über ein fächerübergreifendes Curriculum (bzw. als Unterrichtsprinzip) realisiert werden.[51]

Aber obwohl diese Vorstellungen 1980 und 1986 erneut von der Kultusministerkonferenz unterstützt wurden, konnten bisher weder eine *fächerübergreifende Unterrichtskoordination* (z.B. durch die Sozialkunde) gesichert noch ein allgemein-didaktisches Konzept entwickelt werden. Immerhin zeigten nach Auffassung der Kultusministerkonferenz die ergangenen Erlasse, Richtlinien und Lehrpläne zur Umwelterziehung, daß folgende Entwicklung eingeleitet worden war:

- Die Grundsätze und Ziele der Umwelterziehung hätten *in allen Schulstufen* Eingang gefunden;
- überwiegend würde die Umwelterziehung als 'fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip' anvisiert,
- und vielfach würden über die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten hinaus eine erlebnishafte Zuwendung zur Natur und eine Verantwortlichkeit für die Umwelt angebahnt.[52]

Jedoch sollte die offizielle Darstellung *nicht ohne Skepsis* aufgenommen werden; denn wie kann eine Umwelterziehung erfolgreich sein,

1324

- wenn lehrplanmäßig im Laufe eines Jahrs lediglich vier Schulstunden vorgesehen sind,
- wenn die sozial- bzw. geisteswissenschaftliche Durchdringung der Umwelterziehung nur zaghaft vorankommt,
- wenn die Wechselbeziehungen zwischen Natur- und Humanökologie kaum beachtet werden
- und wenn Umwelterziehung meist nur wenig handlungsorientiert konzipiert ist.

Vor allem aber muß sich ein integrativer Ökologieunterricht solange als schwierig erweisen, wie die traditionelle, fachlich-additive Unterrichtsorganisation einem ökologischen Erziehungs- und Umweltverständnis zuwiderläuft.[53]

Insgesamt ist der Pädagogik im letzten Jahrzehnt weithin bewußt geworden, daß eine schulische Orientierung über 'Umgebungsprobleme' unzureichend ist, daß Biologie und Erdkunde nur teilökologische Einsichten vermitteln können und daß neben dem analytischen auch ein inklusiv-integratives Denken geübt werden muß. Vor allem aber gilt es Einstellungsänderungen im Hinblick auf den funktionalen Umgang mit der Natur und der Naturwissenschaft bzw. im Hinblick auf eine Koexistenz von Mensch und Natur anzubahnen. Dies Ziel wird sich aber erst erreichen lassen, wenn die Erziehung die Lebenserfahrungen der Schüler stärker berücksichtigt und gemeinsam mit ihnen Problemlösungsstrategien (zur außerschulischen Anwendung) entwickelt.[54]

Zusammenfassung

1. In einem historischen und wissenschaftlichen Überblick sollte gezeigt werden: Wie sich das Bewußtsein von den *Wechselwirkungen zwischen Um- und Innenwelt* verändert hat, weshalb eine 2. kopernikanische Wende im Verhältnis von Mensch und Natur erforderlich ist und in welchem Maße sich Bildungs- und Umweltpolitik mit Symptomen der ökologischen Krise – statt mit dem problemverursachenden Selbstverständnis der Wissenschaft, Technik und Gesellschaft – befassen.

2. Eine Bewältigung der ökologischen Krise erscheint nur erreichbar, wenn Umweltprobleme als Produkt und Determinanten eines sozio-kulturell geprägten Weltverständnisses betrachtet werden, bzw. wenn Natur nicht nur als Objekt bzw. Ware begriffen und dem traditionellen Herrschaftswissen unterworfen wird. Vielmehr muß die Natur als menschliche Lebensgrundlage respektiert und im Kontext

1325

einer *'Ethik des Überlebenlassens'* verantwortungsbewußt miterhalten werden.

3. Wenn eine derarige Ethik handlungsleitend für Wissenschaft, Politik und Erziehung wird, dann läßt sich über teilökologische Perspektiven der Wissenschaft, über kurzfristige Schadenseingrenzungen der Umweltpolitik und über eine fachlich ausgerichtete Umwelterziehung hinaus ein *ökologischer Einstellungswandel* erreichen. Dies aber ist Voraussetzung für eine langfristige Verminderung der Umweltprobleme.

4. Bei der Zielbestimmung einer *Umwelterziehung* ist deshalb zu berücksichtigen: Kinder und Jugendliche müssen zunächst Freude und Achtung vor der Natur empfinden, bevor sie mit Umweltproblemen konfrontiert werden. Ferner sollten sie den Menschen stärker als Bestandteil der Natur sehen und die Wechselbeziehungen zwischen Natur und Kultur reflektieren lernen. Dabei muß u.a. bewußt werden, daß bei einer wissenschaftlichen Untersuchung das 'Lebendige' nach der menschlichen Logik 'seziert' wird – d.h. einem historisch-sozialen Konstrukt unterworfen wird. Schließlich kann eine ökologische Erziehung nur gelingen, wenn sie schulorganisatorisch, didaktisch und ethisch bewußter nach ökologischen Erfordernissen organisiert wird.

5. Wenn die *Bedeutung einer ökologischen Einstellungsänderung* bisher wenig Beachtung findet, so weil Erziehung, Wissenschaft und Politik zu stark spezialisiert sind, weil ein Ressortdenken in sachlichen, räumlichen und zeitlichen Grenzen vorherrscht,weil das gesellschaftliche Bewußtsein zu aktualpolitisch bzw. wohlstandsorientiert ist und weil die Auswirkungen von Einstellungsänderungen teilweise erst in der nächsten Generation spürbar werden.

Da menschliche Vorstellungen und Einstellungen – wie gezeigt wurde – Hauptursache der meisten Umweltprobleme sind, kann sich die ökologische Krise nicht naturwissenschaftlich lösen lassen.

1326

Anmerkungen

1) *Fehn, K.*: Wirtschaftsentwicklung und Umweltbeeinflussung in Mitteleuropa aus historisch-geographischer Sicht. In: Kellenbenz, H.: Wirtschaftsentwicklung und Umweltbeeinflussung (14.-20.Jh.). Wiesbaden 1982, S. 289.

2) *LeRoy, L.*: Natur auschalten – Natur einschalten. Stuttgart 1978, S. 23ff, 47f.

3) *Hillmann, K.-H.*: Umweltkrise und Wertewandel. Die Umwertung der Werte als Strategie des Überlebens. Frankfurt/M. 1981, S. 126ff.

4) *Schleicher, K*: Ecological vs Purely Functional Concepts in Education and Educational Policy. Paper presented at the 13th International Conference on the Unity of the Sciences, Washington D.C., Sept. 2-5, 1984.

5) *Klaauw, C. J. van*: Ökologische Studien und Kritiken, Teil II. In: Sudhoffs Archiv für Geschichte der Medizin und der Naturwissenschaften 2, Bd. 29, 1936. Unveränd. Nachd. Wiesbaden 1965, S. 145 – 150. – Vgl.: *Uexküll, J. v.*: Umwelt und Innenwelt der Tiere. Berlin 1909; – *Weizsäcker, C. Fr. v.*: Die Einheit der Natur. München 1982[4]; – *Meyer-Abich, K.-M.*: Wege zum Frieden mit der Natur: praktische Naturphilosophie für die Umweltpolitik. München 1984.

6) *Schramm, E.* (Hrsg.): Ökologie-Lesebuch. Ausgewählte Texte zur Entwicklung ökologischen Denkens. Frankfurt a.M. 1984, S. 29ff. – *Van der Pot, J. H.*: Die Bewertung des technischen Fortschritts. Assem 1985, S. 10, 13.

7) *Rifkin, J.*: Entropie – Ein neues Weltbild. Hamburg 1982, S. 25. – Vgl. *Köhler, J.*: Die Grenze von Sinn. Zur strukturalen Neubestimmung des Verhältnisses Mensch-Natur. Freiburg/München 1983, S. 12f.

8) *Scheler, M.*: Die Wissensformen und die Gesellschaft. In: Scheler, M. (Hrsg.): Gesammelte Werke. Bd.8. Bern/München 1960[2].

9) *Kreeb, K.H.*: Ökologie und menschliche Umwelt. Geschichte – Bedeutung – Zukunftsperspektive. Stuttgart/New York 1979, S. 26f. – *Paule, L.*: Der Zustand der Zedernwälder Libanons. In: Arch. Naturschutz u. Landschaftsforschung, (1975) 4, S. 265ff.

10) *Fellenberg, G.*: Umweltforschung: Einführung in die Umweltverschmutzung. Berlin 1977, S. 2f. – Vgl. *Baumol, W.J., Oates, W.E.*: Economics, Environmental Policy, and the Quality of Life. Englewood Cliffs, N.J. 1979, p. 14f.

1327

11) *Mieck, I.*: Umweltschutz zur Zeit der frühen Industrialisierung. In: Kellenbenz, H.: Wirtschaftsentwicklung u. Umweltbeeinflussung (14.-20. Jh.). Bericht der 9. Arbeitstagung der Ges. f. Sozial- u. Wirtschaftsgesch. Wiesbaden 1982, S. 231ff.

12) *Egerton, F.N.*: The History of Ecology: Achievements and Opportunities. Part II. In: Journal of the History of Biology, Vol. 18 (1985) 1, p. 103ff.

13) *Sioli, H.* (Hrsg.): Ökologie und Lebensschutz in internationaler Sicht. Freiburg 1973, S. 12ff, 25f.

14) *Schleicher, K.*: The Necessity of an Anthropo-Ecological Dimension in Education. Possibilities for its Realization. In: International Review, (1975) 2, pp. 231-260. – *Derselbe*: Ökologie des Kindes als Grundlage der Vorschulpolitik. Notwendigkeit einer Integration von Bildungs-, Sozial- und Gesundheitsdiensten. In: Dollase, R. (Hrsg.): Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik. Bd. I. Düsseldorf 1978, S. 275-291.

15) Vgl. *Berger, P.; Luckmann, Th.*: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Stuttgart 1969. – *Köhler, J.* (vgl. Anm. 7) S. 13, vgl. S. 21.

16) *Egerton, F.N.*: Essay Review: A Worldwide Inventory of the History of Ecology. In: Journal of the History of Biology, Vol.16 (1983) 1, p. 172f.

– *Derselbe*: The History of Ecology: Achievements and Opportunities, Part I. In: Journal of the History of Biology, Vol.16 (1983) 2, p. 259ff.

17) *Klaauw, C.J. van* (vgl. Anm. 5) S. 137ff, 148f.

18) *Uexküll, J. v.*: Streifzüge durch die Umwelten von Tieren und Menschen/ Bedeutungslehre. Hamburg 1956, S. 22ff, 30-50, 150ff.

19) *Kunze, Chr.; Lieth, H.*: West Germany. In: Kormondy, E. J.; McCormick, J. F. (Hrsg.): Handbook of Contemporary Developments in World Ecology. London 1981, p. 331ff.

20) *Küppers, G.; Lundgreen, P.; Weingart, P.*:Umweltforschung – gesteuerte Wissenschaft? Frankfurt a.M. 1978, S. 80ff.

21) *Odum, H. T.*: An Energy Circuit Language for Ecological and Social Systems: Its Physical Basis. In: Patten, B.C. (Hrsg.): Systems Analysis and Simulation in Ecology. New York 1972, pp. 139-211. – *Shugart, H. H.; Klopatek, J. M.; Emanuel, W. R.*: Ecosystems Analysis and Land-Use Planning. In: Kormondy, E. J., McCormick, J. F. (Hrsg.): Handbook of Contemporary Developments in World Ecology. London 1981, p. 665ff.

1328

22) *Ittelson, W.H., Proshansky, H.M. et al.*: Einführung in die Umweltpsychologie. Stuttgart 1977, S. 27, 16, 18,104.

23) *Dieselben*: S. 96ff.,146ff.,271f.

24) *Miller, R.*: Einführung in die ökologische Psychologie. Opladen 1986, S. 19ff., 63ff. – *Kaminski, G.* (Hrsg.): Umweltpsychologie. Perspektiven – Probleme – Praxis. Stuttgart 1976, u.a. S. 59ff.

25) *Hillman, K.-H.*, (vgl. Anm. 3), S. 17.

26) *Richter, H.E.* (Hrsg.): Wachstum bis zur Katastrophe. Pro und Contra zum Weltmodell. Stuttgart 1974. – *Wicke, L.*: Die ökologischen Milliarden. Das kostet die zerstörte Umwelt – so können wir sie retten. München 1986. – *Luhmann, H.-J.*: Wirtschaftende Ausbeutung der Natur und Zukunft – ein Ergebnis fehlgeleiteter gesellschaftlicher Wahrnehmung der Orientierung an Preisindizes im Verteilungskampf. In: Harms, J.; Leipert, Chr.; Sonntag,Ph. (Hrsg.): Alternative Ökonomie und ökonomische Theorie. Frankfurt a.M. 1980, S. 35-44.

27) *Geyer, Chr.*: Wir sind nicht die Deppen der Nation. In: DW 27.9.86.

28) *Meißner, W.*: Positive volkswirtschaftliche Wirkungen der Umweltpolitik. In: Ullmann, A.; Zimmermann, K. (Hrsg.): Umweltpolitik im Wandel. Frankfurt a.M. 1982, S. 55ff. – *Georgescu-Roegen, N.*: Economics of Natural Resources – Myths and Facts. Toyokeizaishinpo-sha 1981.

29) *Harms, J.*: Renaissance des Liberalismus – oder: Die Herausforderung der Alternativbewegung. In: Harms, J.; Leipert, Chr.; Sonntag, Ph. (Hrsg.): Alternative Ökonomie und ökonomische Theorie. Frankfurt a.M. 1980, S. 28f.

30) *Planck, M.*: Positivismus und reale Außenwelt. Leipzig 1931, S. 14, 22. – Vgl. *Heidegger,M.*: Die Technik und die Kehre. Pfullingen 1963.

31) *Rohrmoser, G.*: Revolution unser Schicksal? Stuttgart 1974[2], S.47. – *Molinski, W.*: Moral Implications of the Manipulation of the Genetic Nature of Man. Vortrag, Fifteenth Intern. Conference on the Unity of Sciences. Washington D.C. 1986.

32) *Van der Pot, J.H.*, (vgl. Anm. 6), S. 994f.

33) *Rifkin, J.*, (vgl. Anm. 7), S. 45, 15f.

34) *Derselbe*, S. 147ff, 260ff.

1329

35) *Van der Pot, J.H.*, (vgl. Anm. 6), S. 997. – *Wissenschaftlicher Beirat der Bundesärztekammer*: Richtlinien zur Forschung an frühen menschlichen Embryonen. In: Deutsches Ärzteblatt, (1985) 50, S. 3750ff.

36) Vgl.: *Popper, K.R.*: Logik der Forschung. Dritte vermehrte Aufl. Tübingen 1969. – *Kuhn, Th.S.*: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt a.M. 1976[2]. – *Chalmers, A.F.*: What is this Thing Called Science? An Assessment of the Nature and Status of Science and its Methods. Milton Keynes 1978, p. 58f.

37) *Küppers, G. et al.*, (vgl. Anm. 20), S. 109, 112ff, 118, 120f, 131.

38) *Baumol W.J.; Oates, W.E.*, (vgl. Anm. 10), p. 185ff. – *Bunz, A. R.*: Umweltpolitisches Bewußtsein 1972. Beiträge zur Umweltgestaltung, 1973, Heft B 5, S. 3ff, 27, 31ff.

39) *Fietkau, H.-J.; Kessel, H.; Tischler, W.*: Umwelt im Spiegel der Öffentlichen Meinung. Frankfurt a.M. 1982, S. 33, 43, 55. – *Bundesminister des Innern* (Umwelt/Informationen des ...): Umweltplanung, Umweltschutz, Reaktorsicherheit, Strahlenschutz. 6, 1985, S. 7.

40) *Wasmund, K.*: Jugend und Wertwandel in modernen Industriegesellschaften. In: Wasmund, K. (Hrsg.): Jugendliche – Neue Bewußtseinsformen und politische Verhaltensweisen. Stuttgart 1982, S. 104ff.

41) *Küppers, G. u.a.* (vgl. Anm. 20), S. 22ff, 103. – Vgl.: *Kapp, K.*: Volkswirtschaftliche Kosten der Privatwirtschaft. Tübingen/Zürich 1950.

42) *Küppers, G. u.a.*, (vgl. Anm. 20), S. 24ff, 55, 98, 138f, 158, 187.

43) *Hamburg, Freie und Hansestadt*: Mitteilungen des Senats an die Bürgerschaft: Umweltpolitisches Aktionsprogramm 1984, (Drucksache 11/3159), S. 31ff. – *Dieselbe* (Staatl.Pressestelle): Umweltpolitisches Aktionsprogramm – Bilanz eines Jahres. Berichte und Dokumente. 1986, Nr. 790.

44) Auf Bundesebene fördert das Innenministerium im Rahmen seiner Kompetenz nur Forschungen von der Abfallwirtschaft bis zum Bodenschutz – wenn man von Kurzhinweisen auf die Erforschung der Ökosystemplanung und -methodik absieht. Vgl.: *Bundesminister des Innern*. In: Umwelt, 1986,3.

45) *Hamburg, Freie u. Hansestadt*. Innerbehördlicher Arbeitskreis Umwelterziehung: Umwelterziehung im Ballungsraum, Planungsentwurf. Hamburg 1984 (Mimeo), S. 3, 9.

46) *Andrews, W. A.*: Environmental Education: From Knowledge to Action. A Canadian Perspective. O.O.u.J., pp. 135-142.

47) *Peccei A.* (Hrsg.): Club of Rome: Bericht für die achtziger Jahre: Das menschliche Dilemma. Zukunft und Lernen. München 1979.

48) *Deutsche UNESCO-Kommission* (Hrsg.): UNESCO-Konferenzberichte Nr. 4. Zwischenstaatliche Konferenz über Umwelterziehung – Tiflis 14.-26.10.1977. München 1979, S. 32f. – *UNESCO*: Environmental Education in the Light of the Tiblisi Conference.Paris 1980, p. 73.

49) *Durney, D.*: The EEC Environmental Education Network. In: Statens Laererkurs (Ed.): Environmental Education, Miljö 85. Oslo 1985, p. 125ff.

50) *Fortriede, P.*: Umwelterziehung in der Sekundarstufe I – Eine vergleichende Bestandsaufnahme. In: Geographie im Unterricht, (1981) 4, S. 173ff. – *Habrich, W.; Köhler, E.*: Stand und Tendenzen einer Umwelterziehung aus geographischer Sicht. In: Die Deutsche Schule, (1979), 11, S. 677-686.

51) *Bundeszentrale für politische Bildung* (Hrsg.): Umweltschutz als fachübergreifendes Curriculum. Heft 99. Bonn 1974, S. 9, 52, 54ff. – *Bolscho, D.*: Umwelterziehung in den Lehrplänen der allgemeinbildenden Schulen. In: Deutsche Schule, (1979) 11, S. 69ff. – *Fingerle, K.*: Umwelterziehung: Empfehlungen und Unterrichtsmodelle. In: Zeitschrift für Pädagogik, (1981) 1, S. 145ff. – *Riedel, W.; Trommer, G.* (Hrsg.): Didaktik der Ökologie. Köln 1981.

52) *Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder* (Hrsg.): Umwelterziehung in der Schule. Bonn (1982), S. 3f.

53) *Lob, R. E.*: Zur Situation der schulischen Umwelterziehung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Informationen ZUE, (1986) 23, S. 11ff.

54) *Mann, L. D.; Stapp, W. B.*: Environmental Education Information Report. Thinking Globally and Acting Locally: Environmental Education Teaching Activities. Columbus Ohio 1982. – *Seybold, H.*: Interdisziplinäre Ansätze in Curricula zur Umwelterziehung. In: Deutsche Schule, (1979) 11, S. 699 ff. – *Braun, A.*: Umwelterziehung zwischen Anpassung und Wirklichkeit. Eine vergleichende Betrachtung theoretischer Erziehungspostulate mit Kenntnissen, Einstellungen und praktizierten Handlungsweisen 15-16jähriger Schüler. Frankfurt.M. 1983, S.10. – *Heger, R.-J. u.a.* (Hrsg.): Wiedergewinnung von Wirklichkeit, Ökologie, Lernen und Erwachsenenbildung. Freiburg i.Br. 1983.

1331

Rudolf Raasch und Gerhard Seidel

Jugendbewegung 1900-1933 und Jugend von heute
– Eine qualitative und quantitative Betrachtung –

Zusammenfassung:

Die qualitative Untersuchung führt zu dem Ergebnis, daß die "deutsche Jugendbewegung" eine Identitätsbewegung ist auf dem Niveau von Sinnstrebungen. Durch Sinnstrebungen ist die "deutsche Jugendbewegung" mit dem "deutschen Idealismus" verbunden. Die bekannte These, nach der die Jugendbewegung zwischen 1900 und 1933 eine Generationskonfliktbewegung gewesen sein soll, wird korrigiert.
Unser Test (N = 3 245; 47 Schulen) ermittelte Jugendbewegungspotential in der Jugend von heute: Für bündische Lebensformen interessierten sich 67% der Befragten; Interesse an bündischen Weltanschauungen zeigten 81%. Für den Eintritt in einen Jugendbund "nach Art der deutschen Jugendbewegung" würden sich 24% entscheiden und 30% den Eintritt in einen solchen Bund ablehnen.

Summary:

The qualitative analysis indicates that the "German free youth movement" ("deutsche Jugendbewegung") is a movement in search of identity striving for an essence (in existence). By this aspiration for essence the "free youth movement" is linked to "German idealism". The well-known thesis is overthrown according to which the youth movement from 1900-1933 is seen as a movement resulting from a generation conflict.
Our test (N =3 245; 47 schools) revealed that there is a potential for a youth movement among today's youth: 67% were interested in "free youth movement" ways of life; 81% declared an interest in "youth movement" concepts of life. 24% declared that they would join a youth organisation "similar to the German youth movement"; 30% rejected to join such an organisation.

I. **Deutsche Jugendbewegung als Wertephänomen** (Rudolf Raasch)

(1) Deutsche Jugendbewegung – was ist das?[1] Helmuth Kittel, einst Bundesführer der "Deutschen Freischar" und später Theologie-Professor, schreibt dazu in seinen "Erinnerungen": "Die Frage, was die Jugendbewegung, besonders die bündische Jugend, denn nun eigentlich war, ist bis heute nicht überzeugend beantwortet worden." Kittel fährt fort: "Auch in der Soziologie, die in den letzten Jahrzehnten mit einem so großen Anspruch auftrat, wurden keine Kategorien gefunden, die eine überzeugende Deutung dieses Phänomens erlauben."[2]

Für den Zugang zum Qualitativen der deutschen Jugendbewegung (Wandervogelzeit 1896-1919 und Bündische Zeit 1920-1933) bezogen wir die für unseren Arbeitsansatz notwendigen Denkkategorien und die ihnen entsprechende Begrifflichkeit von Charlotte Bühler ("Das Seelenleben des Jugendlichen" sowie "Kindheit und Jugend"), von Philipp Lersch ("Aufbau der Person"), von Heinz Remplein ("Die seelische Entwicklung des Menschen im Kindes- und Jugendalter") sowie von Eduard Spranger ("Psychologie des Jugendalters" und "Lebensformen").

Unser psychologisches Verfahren kennzeichnet sich durch eine Kombination von Entwicklungspsychologie, Charakterologie und anthropologischer Psychologie. Damit beziehen wir unsere Denkkategorien sowohl aus der dem Kindheits- und Jugendalter entsprechenden Entwicklungspsychologie als auch aus zwei psychologischen Disziplinen, die sich mehr, jedoch nicht ausschließlich, mit Gegebenheiten des Erwachsenenalters beschäftigen. Dazu sagt Philipp Lersch von seiner Psychologie ("Aufbau der Person"), sie "umfaßt auch die Tatsachen der Entwicklungspsychologie"[3], was eine Notwendigkeit ist, weil der Mensch vom dritten Lebensjahr an Person ist (Remplein). Davon abgesehen, hat unsere Verfahrensweise ihre Begründung darin, daß das Hauptfeld bündischer Jugend zwischen Vorpubertät (männlich ab 12 Jahren, weiblich ab 10 Jahren) und Adoleszenz (männlich 17 bis 21 Jahre, weiblich 16 bis 20 Jahre) liegt, wozu Spranger schreibt: "Die älteren vom 17. Jahre an sind die eigentlichen Träger der Bewegung. In ihnen ist das Kindliche fast ganz zurückgetreten: Sie sind den jüngeren gegenüber Führer ..." Spranger merkt an, daß auch noch Vierundzwanzigjährige das Schwergewicht ihres Lebens in die Jugendbewegung legen.[4]

Das psychologisch-anthropologische Arbeitsverfahren wurde ferner bestimmt durch unsere Arbeitsthese, nach der die deutsche Jugendbewegung eine Identitätsbewegung ist, wobei Identität sich darstellt als geistig-seelisches Phänomen, das wissenschaftsorganisatorisch im

anthropologisch-psychologischen Bereich geortet ist. Zugleich ergab sich aus der Identitätsthese die Art und Weise des empirisch-methodischen Zuganges zur Identitätsqualität. Wir gingen ihr über Jugendbewegungszeitschriften nach; 42 Zeitschriften (Jahrgangsserien) wurden herangezogen.

Für die Ermittlung der Identitätsqualität wählten wir die Zeitschriften der deutschen Jugendbewegung, weil sie als Führungsorgane zielbildlich Seinswerte und Wertverhalten anbieten, wobei die Identifizierung der Leser, d.h. der in Bünden lebenden Jugendlichen, mit den Zielbildern gewollt wird. Ob nun Identifikation eingetreten ist oder nicht, kann induktiv nicht mehr festgestellt werden. Deduktiv beantwortet sich diese Frage jedoch positiv in der Weise, daß nicht bündigungsfähig war, wer keine Seelenverwandtschaft zum Menschenbild der deutschen Jugendführung hatte. Es selektierte und verband die "Gleichgestimmten", die dann durch Bündigung zur Bewegung wurden. Nach Einschätzung des Jugendbewegungsverlages "dipa" erbrachte das von uns angewandte Arbeitsverfahren "erstmals" eine richtige Beurteilung und Wertung von Fakten und Hintergründen der Jugendbewegung.[5]

(2) Welche Arbeitsergebnisse liegen vor? Wir kommen bei der Skizzierung unserer Arbeitsergebnisse nicht umhin, kurz in die anthropologisch-psychologische Begrifflichkeit von Philipp Lersch einzuführen. Für diese Umständlichkeit mag entschädigen, daß Lersch uns auch ein Deutungsmodell für Jugend von heute liefert einschließlich der Studentenrebellion von 1968/69.

Philipp Lersch arbeitet methodisch mit dem Schichtenmodell und begreift die Person modellhaft in einer Dreischichtung: "Lebensgrund", "Endothymer Grund", "Personeller Oberbau". Da es sich bei Jugendlichen der deutschen Jugendbewegung um *Gleichgestimmte*[6] handelt, kommt für uns der "endothyme Grund" in die Betrachtung. Er ist Ort der Stimmungen und Gefühle, der Affekte und Gemütsbewegungen, der Triebe und Strebungen. Hier hat die Jugendbewegung als eine Bewegung von *Gleichgestimmten* und als "Seelen-Phänomen" ihre psychische Basis, wobei hinsichtlich unserer Thematik die Triebe und Strebungen im Mittelpunkt stehen, weil offenbar sie es sind, so Lersch, "durch die das seelische Leben wesentlich in Gang gebracht wird."[7]

Triebe und Strebungen werden als Antriebserlebnisse bzw. als Bedürfnisse erfahren. Sie haben phänomenologisch drei konstitutive Wesenszüge: "Die Grundbefindlichkeit des Bedürfens, das Bedürfnis, sodann den Ausgriff in die Zukunft, die Antizipation eines Fragens und Suchens und schließlich das Umgetriebensein von dem,

1334

worum es geht, die thematische Ausrichtung also auf ein Ziel, das verwirklicht, ein Wert, der erreicht werden soll."[8] Triebe und Strebungen oder Antriebserlebnisse sind demnach auf Zielvollzüge angelegt, über die "sich das menschliche Dasein zu verwirklichen sucht."[9]

Selbstredend ist der Mensch mit Trieben und Strebungen unterschiedlicher Zielrichtung ausgerüstet. Lersch faßt sie über eine Dreigliederung. Wir haben es zu tun mit Trieben und Strebungen (Antriebserlebnissen) des "lebendigen Daseins", des "individuellen Selbstseins", des "Über-sich-hinaus-seins". Ohne den Inhalt, den Lersch seinen vorstehenden Begriffen gibt, zu verändern, wären andere Begriffsformulierungen denkbar.

Man könnte sprechen von Strebungen des vorindividuellen Lebensdranges (Antriebserlebnisse des lebendigen Daseins), von Strebungen der individuellen Selbstbehauptung (Antriebserlebnisse des individuellen Selbstseins), von Strebungen der individuellen Sinnleistung (Antriebserlebnisse des Über-sich-hinaus-seins). Es scheint uns jedoch zweckmäßig zu sein, die von Lersch gewählte Terminologie beizubehalten und in seiner Begrifflichkeit die dreigegliederten Triebe und Strebungen zu registrieren.

In den Bereich der Strebungen des "lebendigen Daseins" fallen Tätigkeitsdrang, Genußstreben, Libido, Erlebnisdrang.[10] Zu den Trieben und Strebungen des "individuellen Selbstseins" zählen: Selbsterhaltungstrieb, Egoismus, Wille zur Macht, Geltungsdrang, Vergeltungsdrang, Eigenwertstreben.[11]

Beim darstellungsmäßigen Übergang von den vorstehend genannten Strebungen zu den Strebungen des "Über-sich-hinaus-seins" schreibt Lersch: "Die Strebungen der Selbsterhaltung, des Egoismus, des Machtwillens und des Geltungsdranges schließen das Bewußtsein einer gewissen Isolierung gegen die Umwelt und Mitwelt und eine Gegenstellung zu ihnen ein. Nun ist es offenbar so, daß die Erfahrung der Individuation aus sich selbst wieder eine neue Gruppe von Strebungen gleichsam provoziert, nämlich diejenige des Über-sich-hinaus-seins ... Genetisch betrachtet ist die Erfahrung der Individuation die Voraussetzung dafür, daß der Mensch über sich hinaus zu fragen und zu suchen beginnt.

Dieses Fragen und Suchen aber hat seine eigene originäre Thematik. Es geht ... nicht mehr um Werte der Daseinserhaltung und Daseinssicherung, der Dienlichkeit und Nützlichkeit, der Macht und der Geltung. Vielmehr wird der Mensch in den Strebungen des Über-sich-hinaus-seins recht eigentlich gerufen."[12]

Zu den Strebungen des "Über-sich-hinaus-seins" (Sinnleistungsstrebungen) gehören die Strebungen der mitmenschlichen Teilhabe,

1335

der schaffenden Teilhabe, der wissenden Teilhabe, der liebenden Teilhabe, der verpflichtenden Teilhabe und der enthebenden Teilhabe. In der Zusammenschau lassen sich diese Strebungen als Kulturstrebungen begreifen. Von ihnen unterscheiden sich die Strebungen des lebendigen Daseins und des individuellen Selbstseins, deren Thematik sich auf die Befriedigung geistloser Bedürfnisse richtet, die ebenfalls zum Menschen gehören.

Die Wirklichkeit lehrt, daß nicht jeder Mensch hinreichend mit Sinnleistungsstrebungen besetzt ist. Dazu muß angemerkt werden, daß Sinnleistungsstrebungen unabhängig vom Intelligenzniveau und Sozialstatus sind. Modellhaft könnte unterschieden werden zwischen *zweigestufter* und *dreigestufter Personalität*, wobei die *zweigestufte Personalität* sich ausweist durch Strebungen des "lebendigen Daseins" und des "individuellen Selbstseins", und die *dreigestufte Personalität* zusätzlich ausgestattet ist mit Strebungen des "Über-sich-hinaus-seins", mit Sinnleistungsstrebungen.

Ein Blick in den Alltag der Zeiten kann zu dem Eindruck führen, als würde die überwiegende Mehrheit der Menschen von zweigestufter Personalität sein, weil – wie Lersch sagt – "so viele Menschen es sich daran genügen lassen, lediglich für die Belange des lebendigen Daseins und die des individuellen Selbstseins zu leben und in der Behaglichkeit des sattgegessenen Leibes, im Genuß und im Bewußtsein ihres Besitzes, ihrer Macht und ihrer Geltung zufrieden sind."[13] Es ist nicht auszumachen, ob es sich dabei in allen Fällen um das Fehlen von Sinnleistungsstrebungen handelt, ob sie zu schwach ausgebildet sind oder ob ihre Entfaltung durch außerpersonale Gegebenheiten unterbunden worden ist. Diese Problematik können wir übergehen. In unserem Zusammenhang genügt die Tatsache, daß es im Menschen als Gattungswesen "Strebungen des Über-sich-hinaus-seins" gibt.

(3) Wird nun gefragt, wo im realen Leben "Strebungen des Über-sich-hinaus-seins" manifest werden, dann drängt sich in besonderer Weise als Antwort eine ideengeschichtliche Epoche auf, die von der Geistesgeschichte begrifflich als "deutscher Idealismus" gefaßt wird. Der "deutsche Idealismus" ist eine Manifestation von "Strebungen des Über-sich-hinaus-seins"; er ist ihr Resultat. Diesen Sachverhalt hat H.A. Korff in seinem Werk "Geist der Goethezeit" zugänglich gemacht.[14] Korff sagt bezogen auf den "deutschen Idealismus", daß hier "das gebildete Bürgertum den idealen Versuch gemacht hat, über sich selbst und seine Bürgerlichkeit hinauszukommen."[15]

1336

Zu den Begriffen Bürgerlichkeit, Bürgertum und bürgerliche Gesellschaft sagt Korff: "Wir verstehen darunter den in den Städten konzentrierten Teil des Volksganzen, der der Produzent der nicht landwirtschaftlichen, aber immer wichtiger werdenden materiellen Güter des Lebens ist, der in der Arbeit lebt und von dieser seiner Arbeit auch sein materielles Leben hat. Sein Geist ist daher ein Geist des Realismus und des Materialismus."[16]

In seiner Definition ordnet Korff dem Bürgertum eine materialistische Daseinsqualität zu. In dieser Zuordnung liegt heute die Gefahr eines Mißverstehens sowohl der materialistischen Daseinsqualität als auch des deutschen Idealismus. Die materialistische Daseinsqualität könnte als Klassen- und der deutsche Idealismus als Klassenkampfphänomen begriffen werden. Die von Korff gegebene Definition des Bürgerlichen meint Bürgertum hingegen nicht als sozialökonomische Klasse. Bürgerlichkeit und Bürgertum stellen sich bei Korff dar als Inbegriff einer materialistischen Daseinsqualität, die nicht an bürgerliche Klassenherrschaft gebunden ist, die vielmehr klassenübergreifenden Charakter hat. Der klassenübergreifende Charakter materialistischer Daseinsqualität zeigt sich in der Tatsache, daß Bürgerlichkeit auch in feudalistischen und sozialistischen Herrschaftssystemen auffindbar ist. Wir reden dann von Verbürgerlichung des Adels oder des Proletariats, was sagt, Adel oder Proletariat sind bestimmt von einer dem Bürgertum zugeordneten materialistischen Daseinsqualität, vom "Geist des Realismus und Materialismus", wobei dieser Geist einschließt die Festlegung des Menschen auf die "Antriebsthematik des lebendigen Daseins" (Tätigkeitsdrang, Genußstreben, Libido, Erlebnisdrang) und auf die "Antriebsthematik des individuellen Selbstseins" (Selbsterhaltungstrieb, Egoismus, Genußstreben Geltungsstreben, Machtstreben, Eigenwertstreben).

Gegen die bürgerliche Reduktion des Menschen richten sich die "Strebungen des Über-sich-hinaus-seins" in den Männern des deutschen Idealismus. Die Verkümmerung des Menschen wird von ihnen gesehen und durchlitten. Aus Hölderlins Hyperion, so Korff, schreit es uns entgegen: "Handwerker siehst du, aber keine Menschen, Denker, aber keine Menschen, Priester, aber keine Menschen, Herren und Knechte, junge und gesetzte Leute, aber keine Menschen."[17] Diese für den deutschen Idealismus kennzeichnende Anklage offenbart zugleich seinen allgemeinsten Sinn: Er widersetzt sich der bürgerlichen Reduzierung des Menschen "mit der leidenschaftlichen Forderung nach organischer Ausbildung des Menschen in seiner unverkümmerten Totalität" (Korff).

Die "Strebungen des Über-sich-hinaus-seins" waren es, die zum Leiden am Bürgertum führten. Aus diesem Leid stieg der deutsche

1337

Idealismus auf.[18] Dabei handelte es sich nicht um ein erdachtes und erdichtetes, sondern um persönlich durchlebtes Leid, wie es zustande kommt, wenn überindividuelle Strebungen beim Weltinnewerden beteiligt sind. Durch sie werden materialistische Daseinsqualitäten dann zum Schmerz und zur Qual.

(4) Mit Blick auf die "Strebungen des Über-sich-hinaus-seins" und auf den "deutschen Idealismus" können wir nunmehr die "deutsche Jugendbewegung" qualitativ fassen:

Deutsche Jugendbewegung ist überbürgerliche Identitätsbewegung. Sie ist eine Bewegung des "Sich-Findens" in den "Strebungen des Über-sich-hinaus-seins". Sie ist Identitätsbewegung auf dem Niveau überindividueller Antriebsthematik.

Über ihre überindividuelle Antriebsthematik ist die *deutsche Jugendbewegung* psychisch mit dem *deutschen Idealismus* verbunden. Haben die "Strebungen des Über-sich-hinaus-seins" in der deutschen Jugendbewegung ihre *Jugendform*, so ist der deutsche Idealismus ihre *Erwachsenenform*. In ihr, in der *Erwachsenenform*, kam nach H.A. Korff der Geist des deutschen Volkes "auf die Höhe seiner selbst" und somit "zum Besten", dessen er fähig war.[19] In Übertragung auf die Jugendform überindividueller Antriebsthematik heißt das: Deutsche Jugendbewegung als Identitätsbewegung auf dem Niveau überindividueller Antriebsthematik ist eine Bewegung bester deutscher Eigenart. –

Unser Arbeitsergebnis führt zur Frage, wie es sich verhält mit der landläufig gewordenen These von der deutschen Jugendbewegung als Protestbewegung gegen Elternhaus und Schule. Diese These ist zu kurz gegriffen. Sie kann nicht erklären, warum Jugendliche der Jugendbewegung eine Zusammenarbeit mit Eltern, Lehrern, Pastoren und anderen Erwachsenen eingingen. Das Zusammengehen mit Erwachsenen erklärt sich hingegen aus der überindividuellen Antriebsthematik. Durch sie wurden die *Bündischen* nicht gegen die Erwachsenenwelt als Ganzheit gestellt, sondern gegen das spezifisch Bürgerliche, gegen die materialistische Daseinsqualität in der Erwachsenenwelt. Der überbürgerliche Erwachsene dagegen wurde von ihnen als Seelenverwandter angenommen. Zu diesem Sachverhalt gehört andererseits, daß nicht schon bloßes Jugendalter für Bündisches ausreichte. Jugendliche mit "bürgerlicher" Daseinsqualität waren nicht bündigungsfähig. Mit ihnen konnte man nichts anfangen. Nach Hans Heinrich Muchow unterschied der bündische Wille, "religiose" zu leben, die Bündischen so sehr von den meisten Gleichaltrigen, daß sie mit ihnen zeitweilig "nicht einmal reden, geschweige denn zusammenleben konnten".[20]

1338

Das Kriterium "bürgerlich-überbürgerlich" selektierte, wobei es zweitrangig war, ob es sich um Jugendliche oder Erwachsene handelte. Dieses Kriterium bestimmte auch das Verhalten zur Welt. So wurde der Westen, d.h. der bürgerliche Westen, als Ort des Realismus, Materialismus, Rationalismus abgelehnt. Es wäre inadäquat, wollte man die deutsche Jugendbewegung deshalb schlechthin als einen "Aufstand gegen den Westen" begreifen. Ähnlich gelagert war das Verhältnis der deutchen Jugendbewegung zum Sozialismus. Sie wollte Sozialismus, lehnte aber den marxistischen Sozialismus ab, weil er mit seinem theoretischen und praktischen Materialismus für sie letzthin bürgerlich ist.

Das nach "bürgerlich-überbürgerlich" differenzierende Verhalten der Bündischen gegenüber der Jugend- und Erwachsenenwelt zeigt noch einmal, daß die deutsche Jugendbewegung in ihrer Wesenhaftigkeit verfehlt wird, wenn sie als Generationskonflikt-Phänomen und damit als Protest- und Emanzipationsbewegung verstanden wird. Es geht um Identität. Sie zu suchen und zu finden führt natürlicherweise zu Frontstellungen, wobei die Front der deutschen Jugendbewegung nach Maßgabe ihrer überindividuellen Antriebsthematik quer durch die Jugend- und Erwachsenenwelt läuft.

Haben wir vorstehend die Identitätsqualität der deutschen Jugendbewegung herausgestellt, so muß ergänzend auf die spezifische Psychoqualität des bündischen Jugendtyps hingewiesen werden. Wir arbeiten dabei mit den von Eduard Spranger in seinem Buch "Lebensformen" entwickelten "Grundtypen", die sich dort auf den Erwachsenen beziehen, wozu Spranger anmerkt, daß sie mit dem Begriff "Lebensrichtung" übertragbar sind auf das Jugendalter.[21] Resultat unserer Analyse ist, daß Jugendliche der deutschen Jugendbewegung dem religiösen Psychotyp zugehören. Was die religiöse Sprache "Gott" nennt, wird von ihnen als Sinn der Welt gesucht und in persönlicher Werterfahrung gedacht.

Religiöser Ton klingt auf in den Naturerlebnissen. Auf diesen religiösen Ton treffen wir ebenfalls beim Erleben von Geschichte und Gesellschaft. Die Erlebnisgegenstände werden zu religiösen Gegenständen. Das Vaterland ist heilig. Volk und Nation haben göttliche Funktion. Volksgemeinschaft und Staat sind sakrale Norm. Vaterland, Volk, Nation, Volksgemeinschaft und Völkergemeinschaft stehen als heilige Güter – um in der Sprache Sprangers zu bleiben – in positiver Beziehung "zum Gesamtwert des individuellen Lebenskerns". Negativ zu ihm steht die Gefährdung dieser "heiligen Güter".

Zum Religiösen kommen das Ästhetische und das Politische, wobei das Ästhetische dem Politischen abträglich ist, weil der ästhetische

1339

Mensch ein gestörtes Verhältnis zur Realpolitik hat, was Spranger mit "Hyperion" belegt. Auch in der deutschen Jugendbewegung gab es Hyperion-Stimmung. Gegen sie kam nach dem Ersten Weltkrieg eine immer stärker werdende Kritik in den Bünden auf. Im Laufe der Weimarer Zeit verstärkte sich schließlich der Wille zur Politik in allen Jugendbünden. Mit dem Willen zur Politik erfährt der bündische Typ seine Abrundung. Wir können die Summe ziehen und haben als Resultat dies: Bündischer Typ der deutschen Jugendbewegung ist ein *religiöser Psychotyp mit ästhetisch-politischer Erlebnisstruktur*.

(5) Neben dem "religiösen Psychotyp mit ästhetisch-politischer Erlebnisstruktur" steht zur gleichen Zeit ein anderer Jugendtyp. Er lebt außerhalb der Jugendbünde und wird vorgestellt von Frank Matzke in dem Buch: "Jugend bekennt: So sind wir."[22] Dort sagt Matzke: "Ich schreibe das Lebensgefühl der jüngeren Generation. ... Ich schreibe letzten Endes mein eigenes Lebensgefühl und das meiner Gefährten. An mir und an ihnen habe ich zuerst erkannt, daß wir geschieden sind von den Andern ..., daß wir vieles verlachen, was ihnen heilig ist. Daß wir mit anderen Schritten ins Leben gehen. Daß unsere Gedanken sich anders verketten. Daß unsere Gefühle nicht nur an andern Feuern sich entzünden, sondern auch anders glühen und brennen. Daß wir das Leuchten der Sterne und den Rauch der Fabriken anders sehen."[23]

Die "Andern", das sind die Jugendlichen der deutschen Jugendbewegung. Gegen sie setzt Matzke einen Jugendtyp ab, dessen Bewegungsgesetz die "Sachlichkeit" ist. Matzke schreibt: "Sachlich sind wir, weil wir die Wirklichkeit der Dinge sehen und sie uns höher steht als des Menschen Gedanken darüber. ... Sachlich sind wir, weil uns unseres Nächsten Seelenleben weder interessant noch erforschenswert ist. Uns steht das Dingliche in seiner Allgemeinheit über dem Privat-Menschlichen in seiner Einmaligkeit.

Sachlich sind wir, weil uns die Anspruchs- und Sprachlosigkeit der Dinge näher steht als die Geschwätzigkeit menschlicher Gedanken und Gefühle. Weil unser Erleben daher sich an den Sachen entzündet, nicht an dem Menschlichen. ... Weil uns die Wirklichkeit der Dinge groß ist, unendlich groß; und weil alles Menschliche uns klein ist."[24]

Zum Leben in der "Sachlichkeit" tritt bei dem von Franz Matzke vorgestellten Jugendtyp das Dasein in der "Sinnlosigkeit". Dazu heißt es: "Eine zwingende 'Weltanschauung' im Sinne von 'Weltsinngebung' gibt es für uns nicht. Wir können unsere Tätigkeit nicht irgendwo 'sinnvoll' einordnen. ...

1310

Und ganz überflüssig erscheint uns das sehr redlich gemeinte Sinnsuchen der Wissenschaftler auf Hochschulstühlen, die da meinen, mit logischen oder wertformalen Untersuchungen ließen sich Wert und Sinn schaffen.

Wir sind da, Pflichten zu erfüllen und Taten zu tun, weil sie erfüllt und getan werden müssen, weil sie getan werden müssen, auch ohne im Sinn von oben beglaubigt zu sein. Und dies – diese 'Sinnlosigkeit' – ist der Sinn unseres Lebens."[25]

Der "Sachlichkeit" und der "Sinnlosigkeit" steht die "Gottlosigkeit" zur Seite. Matzke sagt: "Wir glauben an keinen Gott nicht deshalb, weil wir schlechthin an nichts glauben – wir glauben an vieles sonst. Auch nicht deshalb, weil uns die Wissenschaft vom Gegenteil überzeugt hätte. Wir glauben deshalb nicht an ihn, weil unser Dasein nicht von ihm redet. Unser Reich ist von dieser Welt."[26]

Der Psychotyp der deutschen Jugendbewegung findet hier seinen Gegentyp. Wir fassen ihn begrifflich als *real-pragmatischen Psychotyp mit profan-funktionaler Erlebnisstruktur*. Er kann auftreten als formale Sachperson oder als Realitätsfunktionär.

Zur "Ethik der Sachlichkeit" sagt Franz Matzke, daß er ihren Inhalt "zur Gänze enthalten" findet "in einem Satz Heinrich von Treitschkes, geschrieben 1870". Matzke schreibt: "Es heißt da: 'Mag mein Ruf untergehen, mag mein Name untergehen, wenn nur Italien eine Nation wird.' In diesen Worten Camillo Cavours liegt mehr reine Mannestugend als in einer ganzen Bibliothek unserer Theologen. Ich finde darin ein für uns sehr Bezeichnendes wieder: die Unterordnung unter eine Aufgabe, unter ein Ziel (Banausen reden von einem 'selbstgewählten Ziel', als ob sich Ziele so wählen ließen wie Handschuhe im Geschäft) bis zur Nichtachtung der eigenen Person."[27]

Mit "Banausen" sind die Jugendlichen der deutschen Jugendbewegung gemeint. Ihnen wird Individualitätspflege und egozentrische Gemeinschaftssehnsucht vorgeworfen[28]; ein Vorwurf, der später so auch vom Reichsjugendführer Baldur von Schirach kommt.

Der von Franz Matzke vorgeführte *real-pragmatische Psychotyp* wird von Walter Hoffmann bestätigt. In seiner 1930 erschienenen "Psychologie der Reifezeit" schreibt Hoffmann: "Ferner muß darauf hingewiesen werden, daß sich das Gesamtbild der Jugend der letzten Jahre stark geändert hat. Gegenwärtig herrscht in der Jugend ein Typ vor, der sich von aller geistigen Problematik geflissentlich fernhält und sich ganz einem nüchternen Zweckdenken zugewandt hat. Sport und Technik sind ihre besonderen Interessengebiete. Im Gegensatz zur älteren Jugendbewegung findet sie sich mit den Anforderungen des modernen Wirtschaftslebens und des Berufes mit einer erstaunlichen

1341

'Sachlichkeit' ab. Die Frage der inneren Berufung wird kaum noch geprüft, sondern in Form eines Rechenexempels werden Zeit und Kosten der Vorbildung mit den Erwerbsaussichten verglichen."[29]

Von den "Sachmenschen" der neuen Zeit heben sich die Jugendlichen der deutschen Jugendbewegung ab. Mechanisches Alternativdenken hat für sie die Betitelung: "Romantiker". Wer nicht "Realist" ist, kann im Vollzug eines mechanisch bestimmten Alternativdenkens auch nichts anderes sein als Romantiker, wobei Romantik in umgangssprachlicher Begrifflichkeit verstanden wird, die Positives ins Negative bringt. Danach ist Romantik realitätsferne Traumseligkeit, zivilisationsmüde Wald- und Feldsehnsucht, kraftloser Weltschmerz, ichschwache Sentimentalität.

Hingegen steht mit dem Psychotyp der deutschen Jugendbewegung kein Romantiker umgangssprachlicher Art vor uns. Er läßt sich nicht, wie es der "Sachtyp" bis heute immer wieder versucht, gleichnishaft als anachronistisch in den vermeintlich ebenfalls überlebten "Brunnen" werfen, an dem ein "Lindenbaum" steht, von dem in unserem Volk einst gesungen wurde: "Ich träumt' in seinem Schatten so manchen süßen Traum."

Es tut dem Lied "Am Brunnen vor dem Tore" nichts an, wenn wir feststellen, daß der von uns ermittelte bündische Jugendtyp mit ihm nur wenig zu tun hat. Zwar kennen bündische Jugendliche auch den "Lindenbaum" und den "Brunnen vor dem Tore". Sie sind dafür erlebnisfähig. Jugendliche der deutschen Jugendbewegung sind jedoch keine philiströs-idyllenseligen "Biedermeier-Menschen". Sie wollen "Ritter" sein: "Ritter in Trotz und Eisen." Kämpfen wollen sie gegen "morsches Gesplint" für's "Edelholz der Eichen".[30]

Der "kämpfende Ritter" ist dem bündischen Jugendtyp ein Seelenverwandter. Damit vervollständigt sich das Bild vom Jugendlichen der deutschen Jugendbewegung, der sich uns gezeigt hat als zugehörig dem "religiösen Psychotyp mit ästhetisch-politischer Erlebnisstruktur". Mit solcher Psychoqualität ist der bündische Typ nach Eduard Spranger real existierende europäisch-abendländische Kulturnorm (Eduard Spranger, Die Rangordnung der Werte. In: Lebensformen, Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit. Halle/Saale 1925).

Das Ende dieser "Normbewegung" kam bald. Nach dem Machtantritt der NSDAP wurden die überkonfessionellen autonomen Bünde durch "Verordnung des Jugendführers des Deutschen Reiches vom 21. Juni 1933" verboten. Die "Evangelische Jugend" wurde im Dezember 1933 in die "Hitler-Jugend" eingegliedert. Die unter dem Schutz des Reichskonkordats stehenden katholischen Bünde existierten formal bis 1939. Zur bündischen Lage nach dem Zweiten

1312

Weltkrieg schreibt Karl O. Paetel: "Als Hitlerdeutschland zusammenbrach, war die deutsche Jugendbewegung tot. Ihre Reste verwalten nur noch ein Erbe."[31]

II. Jugendbewegungstest heute[32] (Rudolf Raasch)

In gegenwarts- und zukunftsbezogener Rückbesinnung auf vergangenes Jugendverhalten sagte der "Minister für Erziehung und Unterricht" in Großbritannien auf einer Luxemburg-Tagung 1977 in seiner Rede zur Wiedererschaffung Europas als "Reich der Kultur und Ideen" dies: "Die Wandervogelbewegung hat vor uns das großartige Erbe Europas wiederentdeckt. Wir brauchen eine neue Wandervogelbewegung, um innerhalb Europas Ideale und Ideen neu zu schaffen und zu bewerten. Es ist an den Universitäten, den Schülern und Lehrern, dafür zu sorgen, daß dieses Europa der Ideen neu geboren wird. In unserem Europa werden Freiheit, Wohlstand und kultureller Reichtum für uns alle blühen, oder es wird nach und nach zerstört werden. Es liegt an uns, dafür zu sorgen, daß dieser Kampf für die Nachwelt gewonnen wird."[33]

Mit der "Wandervogelbewegung" wird abgehoben auf die "deutsche Jugendbewegung". Zur Frage, ob Jugend von heute bereit ist, den "Wandervogelweg" bzw. den "bündischen Weg" zu gehen, führten wir eine testempirische Untersuchung durch im Saarland, in Hessen und in Bremen bei 3 245 Jugendlichen aus 47 Gymnasien und Berufsfachschulen. Wir erfaßten Jugendliche im 16. Altersjahr als Durchschnittsalter, womit wir eine Annäherung an das mittlere Alter von Jugendlichen der deutschen Jugendbewegung versuchten. Die ermittelten Untersuchungsergebnisse haben indikatorischen Wert für die Bundesrepublik Deutschland.[34]

Die Testerhebung wurde im Frühjahr 1979 durchgeführt. Ihre Ergebnisse sind inzwischen nicht veraltet; sie quantifizieren keine Eintagsmeinungen. Vielmehr sind sie qualitativ auf ein Interessen- und Einstellungspotential gerichtet, mit dem nach wie vor zu rechnen ist.

Obwohl nach unserer Zeitschriftenanalyse zu unterscheiden ist zwischen deutscher und marxistischer Jugendbewegung (vgl. Anm. 1), nahmen wir gleichwohl die Arbeiterjugendbewegung in unseren Erhebungsbogen auf. Daraus ergaben sich für die Jugendbewegung (deutsche und marxistische Jugendbewegung) vier Weltanschauungsformationen: Deutsch-Volklich, Christlich, Sozialistisch, Weltbürgerlich. Analog dazu haben wir es im Blick auf die Einstellungsuntersuchung mit eben diesen vier Einstellungsbereichen zu tun.

1313

(1) Vorab geben wir tabellarisch einen Überblick zur Frage nach dem heutigen Interesse an deutsch-volklichen, christlichen, sozialistischen und weltbürgerlichen Weltanschauungsformationen der Jugendbewegung innerhalb der Gesamtstichprobe (Berufsfachschule und Gymnasium).[35] Die Ergebnisse sind über ein Zweifach-Antwortverfahren[36] ermittelt worden und erfassen die Interessenhäufigkeit (Antworthäufigkeit), mit der die vier vorgegebenen Weltanschauungsformationen (WA-Formation = Jugendbund) besetzt sind. Tabelle 1 zeigt die Interessenverteilung (Buchstabenerklärung: G = Gesamt, J = Jungen, M = Mädchen, EG = Evangelisch-Gesamt, EJ = Evangelisch-Jungen, EM = Evangelisch-Mädchen, KG = Katholisch-Gesamt, KJ = Katholisch-Jungen, KM = Katholisch-Mädchen).

Tab. 1: Interesse an bündischen Weltanschauungsformationen (WA)
Gesamtstichprobe (Total)
Interessenhäufigkeit in Prozent;
Stichprobe 1: N = 3 245

WA-Formationen	G	J	M	EG	EJ	EM	KG	KJ	KM
Deutsch-Volklich	33	32	34	31	31	31	34	32	37
Christlich	35	32	38	29	26	32	41	40	44
Sozialistisch	12	11	14	13	11	15	10	10	11
Weltbürgerlich	35	35	33	36	36	34	33	35	33
Ohne Reaktion	19	21	28	21	23	19	17	18	15

Die Interessenverteilung ergibt, bezogen auf das Geschlecht, folgende Rangplatzreihe:
Jungen (N = 1 740): Rpl.1: "Weltbürgerlich" (35%), Rpl.2: "Deutsch-Volklich" (32%) sowie "Christlich" (32%) und Rpl.3: "Sozialistisch" (11%).
Mädchen (N = 1 505): Rpl.1: "Christlich" (38%), Rpl.2: "Deutsch-Volklich" (34%), Rpl.3: "Weltbürgerlich" (33%) und Rpl.4: "Sozialistisch" (14%).

Die geschlechtsspezifischen Rangplatzreihen und prozentualen Häufigkeiten in Tabelle 1 machen deutlich, daß zwischen Jungen und Mädchen ein unterschiedliches Interesse an bündischen Weltanschauungsformationen besteht. Danach zeigen Mädchen eine stärkere Affinität zu christlichen, deutsch-volklichen und sozialistischen Weltanschauungsformationen bzw. Jugendbünden als Jungen. Das geschlechtsspezifische Differenzierungsbild verändert sich jedoch

1314

weiterhin durch Differenzierungsfaktoren anderer Art, was besagt, daß das Geschlecht nicht der einzige Differenzierungsfaktor ist.

Der Vergleich zwischen den Stichproben "Evangelisch-Gesamt" und "Katholisch-Gesamt" zeigt auffällige Unterschiede zwischen den Konfessionen. Katholische Jugendliche liegen mit ihrem Interesse für einen christlichen Bund um 12 Prozentpunkte und mit ihrem Interesse an einem deutsch-volklichen Bund um 3 Prozentpunkte über evangelischen Jugendlichen. Hingegen liegen katholische Jugendliche mit ihrem Interesse für einen weltbürgerlichen Bund und für einen sozialistischen Bund um 3 Prozentpunkte unter evangelischen Jugendlichen.

Die Differenzierung ist nicht begrenzt auf konfessionelle und geschlechtsspezifische Faktoren. So wird die Schulform zu einem auffälligen Differenzierungsfaktor. Im Vergleich zwischen Gymnasium und Berufsfachschule ergibt sich die durch Tabelle 2 ausgewiesene Rangplatzreihe:

Tab. 2: WA-Rangplatzreihe; Gymnasium und Berufsfachschule

Stichprobe 2: Gymnasium Total (N = 2 041)		Stichprobe 3: Berufsfachschule Total (N = 1 113)	
Rpl.1: Weltbürgerlich	36%	Rpl.1: Deutsch-Volklich	42%
Rpl.2: Christlich	35%	Rpl.2: Weltbürgerlich	33%
Rpl.3: Deutsch-Volklich	26%	Rpl.3: Christlich	32%
Rpl.4: Sozialistisch	13%	Rpl.4: Sozialistisch	12%

Von starker Auffälligkeit ist im "deutsch-volklichen Bereich" der gravierende Unterschied zwischen Gymnasialjugendlichen und Jugendlichen der Berufsfachschule. Bezogen auf den G-Wert (Stichprobengesamtwert), sind Jugendliche der Berufsfachschule mit einer Interessenhäufigkeit von 16% stärker an einem deutsch-volklichen Bund interessiert als Gymnasialjugendliche. Im Vergleich zwischen Gymnasium und Berufsfachschule stehen sich bei der Interessenbesetzung der deutsch-volklichen Weltanschauungsformation folgende Häufigkeiten gegenüber: evangelische Jungen im Gymnasium = 27% – evangelische Jungen in der Berufsfachschule = 37%; evangelische Mädchen im Gymnasium = 23% – evangelische Mädchen in der Berufsfachschule = 44%; katholische Mädchen im Gymnasium = 28% – katholische Mädchen in der Berufsfachschule = 51%. Die Streuungsbreite zeigt sich zwischen evangelischen Mädchen im Gymnasium

und katholischen Mädchen in der Berufsfachschule. Der deutsch-volkliche Bund (WA-Formation) ist von den evangelischen Mädchen im Gymnasium mit 23% und von den katholischen Mädchen in der Berufsfachschule mit 51% besetzt.

Die über die Stichprobe 1 (Gesamtstichprobe), Stichprobe 2 (Gymnasium) und Stichprobe 3 (Berufsfachschule) ermittelten Ergebnisse zeigen das Interesse an bündischen Weltanschauungsformationen in einer durch Geschlecht, Konfession und Schulform bedingten Differenzierung. Es bleibt zu fragen, ob es neben den genannten Differenzierungsfaktoren auch eine siedlungs- bzw. länderspezifische Differenzierung gibt. Dieser Frage nähern wir uns über die Stichproben "Saarland", "Hessen" und "Bremen". Die Tabelle 3 sagt dazu aus.

Tab. 3: Interesse an bündischen Weltanschauungsformationen (WA) in Gymnasien der Stichprobengebiete nach Geschlecht und Konfession; Interessenhäufigkeit in Prozent

WA-Formationen	G	J	M	EG	EJ	EM	KG	KJ	KM
Saarland (N = 757)									
Deutsch-Volklich	31	27	34	34	32	36	31	26	35
Christlich	43	41	44	26	21	32	48	47	48
Sozialistisch	10	10	11	11	9	11	10	10	10
Weltbürgerlich	38	39	36	50	48	54	35	38	31
Ohne Reaktion	16	18	13	15	20	12	16	17	15
Hessen (N = 851)									
Deutsch-Volklich	22	25	21	26	28	25	19	20	17
Christlich	35	33	39	33	29	36	44	43	43
Sozialistisch	13	10	14	12	10	15	11	8	13
Weltbürgerlich	31	30	32	29	28	30	36	33	37
Ohne Reaktion	24	27	21	26	30	23	21	23	19
Bremen (N = 433)									
Deutsch-Volklich	21	26	17	22	27	19	19	24	13
Christlich	25	25	24	21	19	24	54	66	39
Sozialistisch	18	16	19	19	17	20	14	12	17
Weltbürgerlich	40	41	38	39	43	36	38	27	51
Ohne Reaktion	26	22	31	26	22	29	20	15	26

Im Bereich "Deutsch-Volklich" liegt das Saarland mit einem G-Wert (Stichprobengesamtwert) von 31% um 9 Prozentpunkte über Hessen und um 10 Prozentpunkte über Bremen. In der bündischen

1316

Weltanschauungsformation "Weltbürgerlich" sind die G-Werte im Saarland und in Bremen einander angeglichen. Hier fällt Hessen mit seinem G-Wert gegenüber dem Saarland um sieben und gegenüber Bremen um neun Prozentpunkte ab.

Ein "christliches Interessengefälle" ergibt sich vom Saarland über Hessen nach Bremen: G-Wert im Saarland = 43%, in Hessen = 35% und in Bremen = 25%. In umgekehrter Richtung läuft das "sozialistische Interessengefälle": G-Wert in Bremen = 18%, in Hessen = 13% und im Saarland = 10%.

Über Unterschiede in Berufsfachschulen des Saarlandes und in Hessen[37] informiert die Tabelle 4.

Tab. 4: Interesse an bündischen Weltanschauungsformationen (WA) in Berufsfachschulen (Saarland und Hessen) nach Geschlecht und Konfession;
Interessenhäufigkeit in Prozent

WA-Formationen	G	J	M	EG	EJ	EM	KG	KJ	KM
Saarland: (N = 428)									
Deutsch-Volklich	46	46	48	41	36	46	49	48	49
Christlich	35	34	37	24	21	28	38	38	40
Sozialistisch	12	12	13	18	18	17	11	10	12
Weltbürgerlich	35	34	36	41	43	36	33	31	36
Ohne Reaktion	14	14	14	17	20	12	13	12	15
Hessen (N = 598)									
Deutsch-Volklich	40	35	47	38	39	38	45	36	55
Christlich	36	29	46	39	33	47	34	26	43
Sozialistisch	12	12	14	11	10	13	13	14	12
Weltbürgerlich	28	35	20	26	36	17	29	34	22
Ohne Reaktion	17	20	11	17	19	14	17	22	10

Wie schon beim Gymnasialvergleich ergeben sich Unterschiede auch beim Berufsfachschulvergleich zwischen dem Saarland und Hessen. Die generellen Unterschiede liegen in den Bereichen "Deutsch-Volklich" und "Weltbürgerlich". Gleich den Gymnasien liegen die Berufsfachschulen des Saarlandes mit ihrem G-Wert im Bereich "Deutsch-Volklich" über den Berufsfachschulen in Hessen, wobei es in Teilgruppen Abweichungen gibt. Im Bereich "Weltbürgerlich" haben die saarländischen Berufsfachschüler(innen), bezogen auf ihren G-Wert, eine stärkere Häufigkeit als die Berufsfachschüler(innen) in Hessen. Auffällig ist, daß im Bereich "Sozialistisch" die evangelische

1347

Teilgruppe in saarländischen Berufsfachschulen höhere Prozentpunkte erreicht als die Vergleichsgruppe in Hessen. Erreicht die hessische EG-Gruppe 11 Prozentpunkte, so vereinigt die EG-Gruppe im Saarland 18 Prozentpunkte auf sich. –

Die von uns ermittelten Interessen für bündische Weltanschauungsformationen, das zeigen die Ergebnisse, sind nicht nur nach Geschlecht, Konfession und Schulform, sondern auch nach Stichprobengebieten differenziert. Wäre es möglich gewesen, Hessen in seiner Gesamtheit in die Stichprobe einzubeziehen, so könnte nach unserem Untersuchungsresultat auch von einem länderspezifischen Differenzierungsfaktor gesprochen werden. Da lediglich der Regierungsbezirk Darmstadt und damit nur Südhessen in der Stichprobe vertreten ist, kann ein länderspezifischer Differenzierungsfaktor nicht mit Sicherheit angenommen werden.

In der Stichprobe sind vertreten das Saarland als Flächenstaat, Bremen als Stadtstaat und Südhessen als Großstadt-Ballungsraum. Das bedeutet, dem Saarland mit seiner städtisch-dörflichen Struktur stehen in der Stichprobe Großstadträume gegenüber. Die sich bei dem Vergleich zwischen Saarland, Hessen (Regierungsbezirk Darmstadt) und Bremen darstellende Differenzierung muß daher als siedlungsspezifisch angesehen werden. Wir haben es zu tun mit einem siedlungsspezifischen Faktor, aus dem ein länderspezifischer Faktor als Hypothese abgeleitet werden kann. (Eine dem Ländervergleich angemessene Stichprobe konnte aus schulrechtlichen Gründen nicht aufgebaut werden. Vgl. dazu: Dokumentation der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom März 1980. "Die Behinderung der erziehungswissenschaftlichen Forschung in der Bundesrepublik").

Im Blick auf die Gesamtstichprobe mit ihrem indikatorischen Wert für die Bundesrepublik Deutschland ergibt sich zwischen den bündischen Weltanschauungsformationen "Deutsch-Volklich", "Christlich" und "Weltbürgerlich" ein ausgewogenes Interessenverhältnis. Bei einem G-Wert von 33% hat der "deutsch-volkliche" Bereich eine Streuungsbreite von 17 (KM; Hessen Gy) bis 55 Prozentpunkten (KM; Hessen Bf). Bei einem G-Wert von 35% reicht die Streuungsbreite im "christlichen" Bereich von 19 (EJ; Bremen Gy) bis 66 Prozentpunkten (KJ; Bremen Gy). Der "weltbürgerliche" Bereich hat wie der "christliche" einen G-Wert von 35%. Die Streuungsbreite liegt im "weltbürgerlichen" Bereich zwischen 17 (EM; Hessen Bf) und 54 Prozentpunkten (EM; Saarland Gy). Alle drei Weltanschauungsbereiche lösen sich über die Differenzierungsfaktoren Geschlecht, Konfession und Schulform auf den Rangplätzen 1 bis 3 gegenseitig ab.

1318

Weit unter den Interessenhäufigkeiten im "deutsch-volklichen", "christlichen" und "weltbürgerlichen" Bereich liegt die Interessenhäufigkeit im "sozialistischen" Bereich. Hier beträgt der G-Wert 12 Prozentpunkte. Die Streuungsbreite liegt zwischen 8% (KJ; Hessen Gy) und 20% (EM; Bremen Gy).

(2) Nunmehr stehen die in Korrespondenz zum Interesse für bündische Weltanschauungsformationen ermittelten gegenwartsaktuellen *Einstellungen* in den Bereichen "Deutsch-Volklich", "Christlich", "Sozialistisch" und "Weltbürgerlich" zur Betrachtung an. Wir meinen, daß der dabei aufzuzeigende Untersuchungsbefund pädagogische und politische Aufmerksamkeit verdient.

Unter Einstellung verstehen wir einen "psycho-physischen Zustand der Bereitschaft, selektiv auf objektiv Gegebenes" (Brandner), hier im Bereich des Weltanschaulichen, zu reagieren, wobei wir davon ausgehen, daß sich Einstellungen "im Wahrnehmen, Denken, Urteilen, Fühlen, Wollen, Wünschen und Handeln" (Brandner) manifestieren. Im Zusammenhang mit der Entwicklung von Einstellungsskalen bezeichnet Thurstone als Einstellung (Attitüde) die Intensität des positiven oder negativen Gefühls, das mit einem "psychologischen Objekt" verbunden ist. Zu den psychologischen Objekten rechnet Thurstone z.B. Symbole, Aussagen (Feststellungen, Behauptungen, Forderungen), Ideen, Ideale, Institutionen u.a.m. Die über die Gesamtstichprobe ermittelten Ergebnisse (Einstellungshäufigkeiten = Häufigkeiten von Ja-Antworten) zeigt Tabelle 5.

Tab. 5: Einstellungen von Jugendlichen heute (Gesamtstichprobe)
Einstellungshäufigkeit in Prozent: N = 3 245

Einstellung	G	J	M	EG	EJ	EM	KG	KJ	KM
Deutsch-Volklich	47	51	41	46	50	39	50	53	45
Christlich	41	41	41	35	34	35	49	48	49
Sozialistisch	13	12	12	12	12	12	12	12	12
Weltbürgerlich	24	26	22	23	25	21	25	27	23

Die in Tabelle 5 zusammengefaßten Ergebnisse haben eine deutliche Abstufung. In der G-Wertverteilung liegt die deutsch-volkliche Einstellung mit 47% auf dem Rpl.1. Ihr folgt die christliche Einstellung mit 41% auf dem Rpl.2. Den Rpl.3 nimmt die weltbürgerliche Einstellung mit 24% ein. Die sozialistische Einstellung liegt mit 13% auf Rpl.4.

1349

Im Unterschied zu den Ergebnissen der Interessenermittlung verändert sich die aus der Gesamtstichprobe resultierende Einstellungs-Rangordnung durch die Schulform nicht. Die Tabelle 6 zeigt die formale Konstanz der Rangreihe im Gymnasium (Gy) und in der Berufsfachschule (Bf).

Tab. 6: Einstellungen von Jugendlichen heute
Gymnasium und Berufsfachschule
Einstellungshäufigkeit in Prozent

Einstellungen	G	J	M	EG	EJ	EM	KG	KJ	KM
Gymnasium									
Deutsch-Volklich	43	48	38	40	47	36	47	52	41
Christlich	42	43	41	34	32	34	53	55	50
Sozialistisch	12	13	12	12	14	11	12	11	12
Weltbürgerlich	25	27	23	24	26	22	26	28	24
Berufsfachschule									
Deutsch-Volklich	52	55	49	51	55	45	54	56	51
Christlich	40	38	44	37	35	41	37	35	38
Sozialistisch	13	13	13	12	13	13	13	14	13
Weltbürgerlich	23	25	21	22	24	19	24	25	22

Obwohl sich die Rangplatzreihe zwischen Gymnasium und Berufsfachschule nicht verändert, unterscheiden sich Gymnasialjugendliche und Jugendliche der Berufsfachschulen durch eine Häufigkeitstendenz, die bereits bei den Interessenermittlungen ablesbar wurde. Zeigen die Gymnasialjugendlichen deutsch-volkliche Einstellungen auf Rpl.1 mit 43% (Einstellungshäufigkeit), so bringen die Jugendlichen der Berufsfachschule ihre deutsch-volkliche Einstellung mit 52% (Einstellungshäufigkeit) auf Rpl.1. Und wie bei den Interessenermittlungen liegen die Jugendlichen der Berufsfachschule in den Einstellungsbereichen "christlich" und "weltbürgerlich" unter den Prozentpunkten der Gymnasialjugendlichen, während die sozialistische Einstellung bei schwachem Häufigkeitsanstieg in der Berufsfachschule sich durch alle Teilgruppen beider Schulformen mit tendenzieller Gleichheit bei einem G-Wert von 13% auf relativ niedrigem Häufigkeitsniveau bewegt.

Wie bei der Interessenermittlung, haben auch bei der Einstellungsuntersuchung das Geschlecht und die Konfession differenzierende Wirkung. Zu fragen bleibt, wie sich der siedlungsspezifische bzw. länderspezifische Differenzierungsfaktor bei der vorstehenden Einstel-

1350

lungsuntersuchung ausnimmt. Wir gehen ihm über einen G-Wertvergleich in den Stichprobengebieten Saarland, Hessen, Bremen im Rahmen der Tabelle 7 nach.

Tab. 7: G-Wertvergleich Saarland, Hessen und Bremen
Gymnasium
Einstellungshäufigkeit in Prozent

Einstellung	Saarland	Hessen	Bremen
Deutsch-Volklich	48	42	38
Christlich	57	40	30
Sozialistisch	13	11	13
Weltbürgerlich	27	23	26

Unterschiede zwischen den Stichprobengebieten in den Einstellungsbereichen "deutsch-volklich" und "christlich" zeichnen sich deutlich ab. Das Saarland hat die stärksten G-Werte im christlichen und deutsch-volklichen Bereich, während Bremen hier die schwächsten G-Werte hat. Mit einem G-Wert von 57% im christlichen Einstellungsbereich liegt das Saarland mit 27 Prozentpunkten vor Bremen mit seinem G-Wert von 30%. Im deutsch-volklichen Bereich liegt das Saarland mit einem G-Wert von 48% um 10 Prozentpunkte vor Bremen (G-Wert = 38%).

Eine Mittelstellung nimmt der südhessische Großstadtraum ein. Mit einem G-Wert im christlichen Einstellungsbereich von 40 Prozentpunkten liegt Südhessen mit 10 Prozentpunkten vor Bremen und 17 Prozentpunkten hinter dem Saarland. Mit seinem deutsch-volklichen G-Wert von 42% liegt Südhessen um 4 Prozentpunkte vor Bremen (G-Wert 38%) und um 6 Prozentpunkte hinter dem Saarland (G-Wert 48%). Im sozialistischen und weltbürgerlichen Einstellungsbereich weicht Südhessen gleichermaßen von Bremen und dem Saarland ab. Während sich das Saarland und Bremen im sozialistischen Einstellungsbereich nicht unterscheiden (G-Wert = 13%), hat Hessen einen sozialistischen G-Wert von 11%. Nähern sich die weltbürgerlichen G-Werte vom Saarland (27%) und von Bremen (26%) gegenseitig an, so hat Hessen einen G-Wert von 23%.

Die Unterschiede zwischen den Gymnasialjugendlichen im Saarland, in Hessen und in Bremen, bezogen auf den sozialistischen Einstellungsbereich, dürfen als gering angesehen werden. Auch im weltbürgerlichen Bereich ist der Unterschied zwischen dem Saarland und Bremen gering. Die gravierenden Unterschiede zwischen den Stich-

1351

probengebieten liegen, wie schon bei der Interessenermittlung, im christlichen und deutsch-volklichen Bereich. Dieser gymnasialjugendliche Sachverhalt engt sich bei Jugendlichen der Berufsfachschule im wesentlichen ein auf den deutsch-volklichen Einstellungsbereich. Das zeigt Tabelle 8.

Tab. 8: G-Wertvergleich zwischen Saarland und Hessen-Berufsfachschule Einstellungshäufigkeit in Prozent

Einstellung	Saarland	Hessen
Deutsch-Volklich	57	49
Christlich	42	41
Sozialistisch	14	12
Weltbürgerlich	26	22

Zwischen dem deutsch-volklichen G-Wert bei Jugendlichen der Berufsfachschule im Saarland und in Hessen liegt ein Abstand von 8%; der saarländische G-Wert beträgt 57%, der hessische G-Wert beläuft sich auf 49%. Ebenfalls zeigt sich ein Abstand zwischen dem saarländischen und hessischen Stichprobengebiet im weltbürgerlichen Bereich von 4 Prozentpunkten, mit denen Hessen (G-Wert = 22%) unter den Berufsfachschulen des Saarlandes (G-Wert = 26%) liegt.

Wir fassen die über unseren Erhebungsbogen ermittelten Einstellungsergebnisse in der sich ergebenden Rangreihe zusammen:

Der deutsch-volkliche Einstellungsbereich hat einen G-Wert von 47% und eine Teilgruppenstreuung von 32% (EM; Bremen Gy) bis 63% (KJ; Saarland Bf).

Der christliche Einstellungsbereich hat einen G-Wert von 41% und eine Teilgruppenstreuung von 27% (EJ; Saarland Bf) bis 61% (KJ; Saarland Gy).

Der weltbürgerliche Einstellungsbereich hat einen G-Wert von 24% und eine Teilgruppenstreuung von 17% (KM; Hessen Bf) bis 35% (KJ; Saarland Gy).

Der sozialistische Einstellungsbereich hat einen G-Wert von 13% und eine Teilgruppenstreuung von 9% (KM; Hessen Gy) bis 18% (EM; Saarland Bf).

Das Untersuchungsresultat zeigt ein hohes deutsch-volkliches und christliches Einstellungspotential. Es wird nicht nur sichtbar in den hier zur Darstellung gebrachten Zustimmungswerten (Ja-Antwort), sondern auch durch Ablehnungsreaktionen (Nein-Antwort). Dabei ergeben sich folgende Ablehnungswerte: G-Wert zur deutsch-volklichen Einstellung = 18%, G-Wert zur christlichen Einstellung = 25%,

1352

G–Wert zur weltbürgerlichen Einstellung = 39%; G-Wert zur sozialistischen Einstellung = 54%.

Zum Untersuchungsbefund ist zu sagen: Es darf psychologisch erwartet werden, daß zwischen gegenwartsaktueller *Einstellung* und *Interesse* an bündischen Weltanschauungsformationen eine adäquate Verhältnismäßigkeit besteht, so daß Jugendliche mit beispielsweise deutsch-volklicher oder christlicher Einstellung an einem ihrer Einstellung adäquaten Jugendbund (Weltanschauungsformation) interessiert sind. Dies ist bei unseren Untersuchungsergebnissen nur im sozialistischen Bereich der Fall. Der relativ niedrige sozialistische Einstellungswert von 13% (G-Wert) mit einer Teilgruppenstreuung von 9 bis 18% korrespondiert mit dem ebenfalls relativ niedrigen Interesse an einem sozialistischen Jugendbund (WA-Formation). Der Interessenwert beträgt 12% (G-Wert) bei einer Teilgruppenstreuung von 8 bis 20%. Hier stehen Einstellungs- und Interessenhäufigkeit in einem adäquaten Verhältnis zueinander. Im deutsch-volklichen, christlichen und weltbürgerlichen Bereich liegen die Verhältnisse anders. Nimmt man die Einstellungsergebnisse zum Ausgangspunkt, hätten hinsichtlich der Jugendbundinteressen in deutlicher Abhebung liegen müssen: die "deutsch-volkliche Formation" auf Rpl.1, die "christliche Formation" auf Rpl.2 und die "weltbürgerliche Formation" auf Rpl.3. Eine solche Interessenverteilung kam nicht zustande. Vielmehr rückt das "Weltbürgerliche" im Untersuchungsbereich "Weltanschauungsformationen" (Jugendbundinteresse) auf und wird im Gymnasium stärker als das "Deutsch-Volkliche" und in Bremen auch stärker als das "Christliche".

Wir ziehen zur Konkretisierung die gymnasialen G-Werte aus dem Saarland und aus Hessen heran. Im saarländischen Gymnasium haben die deutsch-volklichen Einstellungen einen G-Wert von 48%; dagegen liegt das Interesse für einen deutsch-volklichen Jugendbund bei einem G-Wert von 31%. Der weltbürgerliche Einstellungswert beträgt in saarländischen Gymnasien 27% (G-Wert); der vergleichbare Interessenwert für einen weltbürgerlichen Jugendbund beläuft sich auf 38% (G-Wert). Ähnlich ist der Umschlag des G-Wertes bei hessischen Gymnasialjugendlichen. Sie haben einen deutsch-volklichen Einstellungswert von 42% (G-Wert); ihr G-Wert für das Interesse an einem deutsch-volklichen Jugendbund beträgt 22%. Der weltbürgerliche Einstellungswert liegt bei 23% (G-Wert). Der Interessenwert für einen weltbürgerlichen Jugendbund beträgt 31% (G-Wert).

Weniger stark wird der christliche Bereich von der Häufigkeitsveränderung im weltbürgerlichen Bereich tangiert. In saarländischen Gymnasien liegt sowohl die christliche Einstellung (G-Wert = 57%)

als auch das Interesse für einen christlichen Jugendbund (G-Wert = 43%) auf Rangplatz 1. Die Prozentpunktverschiebung mit Rangplatzwechsel beschränkt sich auf den weltbürgerlichen und deutsch-volklichen Bereich. Ebenso ist es bei hessischen Gymnasialjugendlichen. Sie haben im christlichen Einstellungsbereich einen G-Wert von 40%. Mit einem G-Wert von 35% bringen sie dann auch den christlichen Jugendbund (WA-Formation) innerhalb der Jugendbundinteressen auf den Rpl.1.

Bei Gymnasialjugendlichen zeigt sich, wie sich deutsch-volkliche Einstellungen nicht adäquat in Interessen für einen deutsch-volklichen Jugendbund verwandeln. Zugleich erfolgt ein inadäquater Umschlag von weltbürgerlichen Einstellungswerten: Relativ niedrige weltbürgerliche Einstellungswerte verwandeln sich in relativ hohe Interessenwerte für einen weltbürgerlichen Jugendbund.

Ein anderes Bild ergibt sich in der Berufsfachschule. Der hohe deutsch-volkliche Einstellungswert von 57% (G-Wert) bringt im Saarland den deutsch-volklichen Jugendbund (WA-Formation) mit einem G-Wert von 46% auf den Rangplatz 1. Auch in hessischen Berufsfachschulen bringt der hohe deutsch-volkliche Einstellungswert von 49% (G-Wert) den deutsch-volklichen Jugendbund mit einem G-Wert von 40% auf den Rpl.1. Den Rpl.3 nimmt mit einem G-Wert von 28% der weltbürgerliche Jugendbund ein. Diesen Rangplatz hat ebenfalls die weltbürgerliche Einstellung mit einem G-Wert von 22%. Im Unterschied zu den Gymnasien gibt es in der Berufsfachschule insofern eine adäquate Verhältnismäßigkeit zwischen Einstellung und Jugendbundinteresse, als in der Berufsfachschule die Rangordnung der Einstellungsergebnisse der Rangordnung der Jugendbundinteressen annähernd entspricht, obschon auch in der Berufsfachschule eine Steigerung des weltbürgerlichen Häufigkeitswertes beim Jugendbundinteresse vorhanden ist.

Wir haben es mit folgendem Sachverhalt zu tun: Der Interessenwert für einen weltbürgerlichen Jugendbund ist weitaus größer als der weltbürgerliche Einstellungswert. Umgekehrt sind die Interessenwerte für deutsch-volkliche und christliche Jugendbünde auffallend geringer als die entsprechenden Einstellungswerte. Dies ist bei Gymnasialjugendlichen stärker der Fall als bei Jugendlichen der Berufsfachschule. Bei Gymnasialjugendlichen wird besonders ihr relativ hoher deutsch-volklicher Einstellungswert vom weltbürgerlichen Jugendbundinteresse überlagert. Das wirft Fragen auf. Antworten dazu werden sich nur über Vermutungen finden lassen.

Eine erste Vermutung soll in empirischer Orientierung versucht werden am Beispiel der deutsch-volklichen Einstellung. Die ermittelten deutsch-volklichen Einstellungen sind weitgehend frei von

1354

ethnozentrischen Verengungen. Der ethnozentrischen These (Erhebungsbogen, Item 13): "Erst kommt mein Volk und dann die anderen vielen. Erst meine Heimat, dann die Welt", stimmen nur 11% der Jugendlichen (Gymnasium und Berufsfachschule) zu, während sie von 63% der Jugendlichen abgelehnt wird. Die Mehrheit der Jugendlichen sieht mithin ihr Volk in Relativierung zu anderen Völkern. Sie ist bei relativ hohem deutsch-volklichen Einstellungsgrad weltoffen. Damit stimmt überein, daß die meisten Jugendlichen sich nicht nur im eigenen Volksraum geborgen fühlen; sie glauben, in Weltläufigkeit leben zu können. Das bestätigen Reaktionen auf die abgewandelte Schiller-Sentenz (Erhebungsbogen, Item 64): "Als Weltbürger bist Du allein; ein schwaches Rohr, das jeder Sturm zerknickt." 70% der Jugendlichen stimmen Friedrich von Schiller nicht zu.

Es mag die Weltoffenheit von deutsch-volklichen Einstellungen sein, die es deutsch-volklichen Jugendlichen möglich macht, sich auch für einen weltbürgerlichen Jugendbund zu entscheiden. Diese Entscheidung brauchen sie nicht als antivolklich zu erleben. Vielmehr kann in ihr ein Beitrag zum Völkerpluralismus gesehen werden, der sich in Übereinstimmung befindet mit der eigenen volklichen Einbindung, die sich als deutsch aussondert und eine deutsch-volkliche Einstellung zum Resultat hat. Ebenso können sich Jugendliche mit christlicher Einstellung verhalten, weil das Christentum unter Achtung volklicher Eigenständigkeit eine völkerverbindende Religion ist. Mit christlicher Einstellung einem weltbürgerlichen Jugendbund beizutreten, hat ebenfalls Sachimmanenz für sich. So entscheiden sich denn auch innerhalb der Gesamtstichprobe im Rahmen unseres Zweifachantwortverfahrens 7% der Jugendlichen sowohl für einen deutsch-volklichen als auch für einen weltbürgerlichen Jugendbund. 9% der Jugendlichen entscheiden sich sowohl für einen christlichen als auch für einen weltbürgerlichen Jugendbund.

Die von uns herausgestellte Sachimmanenz, die theoretisch in der Entscheidung sowohl für einen deutsch-volklichen als auch für einen weltbürgerlichen Jugendbund liegt und empirisch auch von Jugendlichen mit ihrer Wahl sowohl eines deutsch-volklichen als auch weltbürgerlichen Jugendbundes vollzogen wurde, erklärt die Unverhältnismäßigkeit zwischen deutsch-volklichen Einstellungen und weltbürgerlichem Jugendbundinteresse nicht ganz. Es bleibt ein Rest an empirisch nicht Faßbarem, weil die Zahl der Gymnasialjugendlichen, die sich möglicherweise bei ihrem Jugendbundinteresse im Sinne der in Rede stehenden Sachimmanenz, d.h. in Bezogenheit auf "Völkergemeinschaft", verhalten haben, nicht ausreicht, um die Unverhältnismäßigkeit zwischen deutsch-volklicher Einstellung und weltbürgerlichem Jugendbundinteresse zu erklären.

1355

Andere Mutmaßungen führen hin zur ideologischen Lage in der Bundesrepublik Deutschland. Die ideologische Lage wird gewiß nicht falsch eingeschätzt, wenn festgestellt wird, daß es in der Bundesrepublik Deutschland für deutsch-volkliche Einstellungen kein theoretisches Leitsystem gibt, was sich erklärt aus dem der Bundesrepublik zeitlich vorausgegangenen Faschismus, der deutsch-volkliche Einstellungen für seine rassenpolitischen und imperialistischen Zielsetzungen in Anspruch nahm.

Durch das Fehlen eines theoretischen Leitsystems sind deutsch-volkliche Einstellungen ohne Gestaltungsidee; sie können sich theoretisch nicht orten und lassen sich darum auch rational-intellektuell nur schwer angemessen mitteilen. Daher fällt es leicht, deutsch-volkliche Einstellungen immer noch und immer wieder in Faschismusverdacht zu bringen. Es kann dieser Sachverhalt sein, der Jugendlichen die Kraft zur Realisierung ihrer deutsch-volklichen Einstellung nimmt, sie in "Modernisierungsschübe" bringt, die als Entlastung erlebt werden, so daß an der Unverhältnismäßigkeit zwischen deutsch-volklicher Einstellung und weltbürgerlichem Jugendbundinteresse ein Entlastungsverhalten beteiligt sein kann, was zugleich auch erklären würde, warum die hohen deutsch-volklichen Einstellungswerte ohne öffentlichen Wellenschlag bleiben.

(3) Untersuchungsgegenstand waren nicht nur bündische Weltanschauungsformationen, sondern auch bündische Lebensformen. Welche Affinität Jugendliche von heute zu bündischen Formen von damals haben, ermittelten wir über eine Interessenbekundung zu bündischen Formelementen. In die dafür vorgesehenen Testitems wurden aufgenommen: Waldwanderungen, Zeltlager, Abkochen von Mahlzeiten, Nachtfeuer, in- und ausländische Landschaftswanderungen, Burgleben, geschichtliche Gedenkfeste, Heimabende, Orientierungsübungen, Tragen von Uniform, Tragen von Abzeichen, Verpflichtung auf Verhaltensregeln. Es ist dies ein methodischer Zugang über "Einzelformen".

Tabelle 9 zeigt das Interesse Jugendlicher heute an bündischen Formen von damals im Überblick (Interessenhäufigkeit = Antworthäufigkeit) (siehe folgende Seite).

Die Jugendlichen unserer Stichprobe besetzen die bündischen Formen positiv mit einem G-Wert von 52%; die verneinte Antworthäufigkeit beläuft sich auf 29%. Mädchen zeigen eine um 6% höhere Interessenhäufigkeit als Jungen. Ebenfalls haben Jugendliche katholischer Konfession eine stärkere positive Antworthäufigkeit als Jugendliche evangelischer Konfession unter Beibehaltung der geschlechtsspezifischen Differenzierung in beiden Konfessionen. Die

1356

Differenzierungsfaktoren Geschlecht und Konfession bestimmen auch im bündischen Formbereich die Ergebnisunterschiede.

Tab. 9: Interesse an bündischen Formen
Interessenhäufigkeit in Prozent
Gy = Gymnasium; Bf = Berufsfachschule

Stichprobe	Aw	G	J	M	EG	EJ	EM	KG	KJ	KM
Total	Ja	52	49	55	51	47	54	54	51	57
Gy + Bf	Nein	29	31	27	29	32	27	28	29	26
Total	Ja	51	48	54	49	46	52	53	50	57
Gy	Nein	30	32	28	30	33	29	28	31	26
Total	Ja	54	51	58	53	50	58	55	52	59
Bf	Nein	28	30	24	28	30	24	27	29	24

Der Vergleich zwischen Gymnasium und Berufsfachschule ergibt weiterhin, daß auch hier die Schulform ein differenzierender Faktor ist. Die Jugendlichen der Berufsfachschule liegen mit ihrem G-Wert von 54% um 3% über den Gymnasialjugendlichen. Unter siedlungs- bzw. länderspezifischem Differenzierungsaspekt ergeben sich ebenfalls Unterschiede. Gymnasialjugendliche im Saarland haben eine stärkere Affinität zu bündischen Formen als Gymnasialjugendliche in Hessen und Bremen. Die großstädtischen Stichprobengebiete Hessen und Bremen liegen mit einem G-Wert von 49 gleicherweise um 5 Prozentpunkte unter dem Saarland. Die G-Wertgleichheit zwischen Hessen und Bremen wird näher definiert durch den Streuungsbereich. Der Streuungsbereich in Bremen reicht von 48 (EJ) bis 51% (KM). Hessen hat einen Streuungsbereich von 44% (J-EJ/KJ) bis 55% (KM). Über die Streuungsbereiche ergibt sich mithin auch zwischen Bremen und Hessen eine Differenzierung. Die hessischen Gymnasialjugendlichen haben mit ihrer Jungengruppe den niedrigsten Teilgruppenwert.

Die Affinität zu bündischen Formen korrespondiert mit dem Interesse an Jugendbünden (bündische Weltanschauungsformationen). Saarländische Gymnasialjugendliche sind mit einer Antworthäufigkeit von 122% stärker an Jugendbünden interessiert als Gymnasialjugendliche in Hessen und Bremen. Gegenüber den saarländischen Gymnasialjugendlichen mit einer Antworthäufigkeit von 122% erreichen Gymnasialjugendliche in Hessen eine Antworthäufigkeit von 101%; Gymnasialjugendliche in Bremen haben eine Antworthäufigkeit von 103%.

1357

Ebenfalls vorhanden ist eine Korrespondenz zwischen dem Interesse an Jugendbünden und dem Interesse an bündischen Formen bei Jugendlichen der Berufsfachschule. Die saarländischen Berufsfachschüler(innen) haben mit 128% im Vergleich zu allen anderen Stichprobengruppen die stärkste Antworthäufigkeit beim Jugendbundinteresse. Dem entspricht ihr überlegener G-Wert (54%) im bündischen Formbereich.

Die Reaktionen auf mit bündischen Formelementen (Einzelformen) besetzte Testitems zeigen auffällige Unterschiede. Die unterschiedlichen Ergebnisse haben eine ideologische Ursache, die belegt wird durch die Items 7, 10, 11 und 12. Es handelt sich hier um Items mit Formelementen, die durch ideologisch verursachte Modernisierungsschübe ins Negative gebracht wurden. Die positiven Reaktionen auf die ideologisch negativ überlagerten Formelemente fallen überaus stark ab gegenüber den übrigen Form-Items. Wir bringen die Items und die auf sie entfallenden prozentualen Häufigkeitsanteile der Positiv-Reaktion (Ja-Antworten):

Item 7: Interesse an geschichtlichen Gedenktagen	G-Wert = 9%
Item 10: Interesse am Tragen von Uniform	G-Wert = 10%
Item 11: Interesse am Tragen von Abzeichen	G-Wert = 22%
Item 12: Interesse an verbindl. Verhaltensregeln	G-Wert = 38%

Werden die von heutigen Ideologien negativ besetzten Items (Item 7, 10, 11, 12) aus der Ergebnisberechnung herausgenommen, dann ergibt sich beim methodischen Zugang "Einzelformen" ein affirmativer G-Wert von 68 %. Er korrespondiert mit dem beim methodischen Zugang "Allgemeine Formthematik/Einfaches Leben in der Natur" gewonnenen G-Wert von 66 %.[38]

(4) Über sechs Prozentzahlen wollen wir unsere Untersuchungsergebnisse zusammenfassen (Stichprobe-Insgesamt):

Bündische Formen werden durch heutige Jugendliche mit einer Interessenhäufigkeit von 67% (Näherungswert) affirmativ besetzt. In Weltanschauungsmotivation interessieren sich 81% der Jugendlichen für Jugendbünde. Die Mehrheit der Jugendlichen von heute hat mithin eine Affinität zu Sinn und Form der Jugendbünde von einst. Daß sie mehr auf Sinn als auf Form gerichtet ist, spricht für sich. Unsere Jugend will Weltanschauung – nicht im ideologischen Sinne dieses Begriffes, sondern in der Definition von Karl Jaspers.[39] Zum Zeitpunkt der Untersuchung erklärten sich 24% der Jugendlichen bereit, in einen "Jugendbund nach Art der deutschen Jugendbewegung" einzutreten. 35% verhielten sich zur Frage des Eintritts unentschieden, und 30% lehnten den Eintritt in einen bündischen Jugend-

1358

verband ab. 8% der Jugendlichen gaben an, bereits einem Jugendverband anzugehören.

Mit unserem Untersuchungsergebnis ist die Eingangsfrage, ob Jugend in der Bundesrepublik Deutschland bereit ist, den von Shirley Williams vorgeschlagenen "Wandervogelweg" zu gehen, positiv beantwortet. Es gibt in unserer Jugend ein Jugendbewegungspotential. Freilich ist ein "Wandervogelweg" heute mit der Frage nach seiner Machbarkeit verbunden. Mechanisch machbar ist Jugendbewegung gewiß nicht. Initiative aber wäre machbar. Sie könnte versucht werden.

III. **Faktorenanalyse** (Gerhard Seidel)

(1) Wenn wir nicht die Antworten zu den einzelnen Fragen nach Einstellungen zu bündischen Weltanschauungsformationen und Lebensformen betrachten, sondern global die Variationen im Antwortverhalten der Jugendlichen in den Blick nehmen wollen, die der Fragebogen provoziert hat, dann ist die Faktorenanalyse das Instrument der Wahl. Sie gibt einen Einblick in die Vielfalt und Struktur der Variationen der Antworten. Aus dem Antwortverhalten kann man dann auf die Vielfalt und Struktur von psychischen Einstellungen schließen, ein Schluß, der sich nicht von selbst ergibt, sondern theoretischer Begründung bedarf.

Um die Vielfalt eines Eigenschaftskomplexes darzustellen, bedient man sich bei der Interpretation von Faktorenanalysen des geometrischen Raumbegriffs und der Vorstellung der Dimensionalität oder Mannigfaltigkeit von Räumen. Wäre der Erhebungsbogen von den Jugendlichen so beantwortet worden, daß das Antwortverhalten im wesentlichen, d.h. bis auf geringfügige Abweichungen, durch eine einzige Kennzahl für jeden Probanden dargestellt werden könnte, so würde sich eine eindimensionale Beschreibung, eine Anordnung der Probanden auf einer geraden Linie, ergeben. Brauchte man dazu zwei Kennzahlen, so entspräche dies der Darstellung in einer Fläche, bei drei Kennzahlen einer solchen im Raum. Ab vier Kennzahlen muß man dann zu Abstraktionen unserer gewohnten Raumvorstellung übergehen. Die Dimensionen, denen die Kennwerte entsprechen, heißen in der Faktorenanalyse bekanntlich Faktoren.

(2) Wenden wir uns der Frage zu, in welchen Richtungen Variationen im Antwortverhalten der befragten Jugendlichen zu erwarten sind. Es werden vier Weltanschauungsformationen (Einstellungsbereiche) kognitiver Organisation des Antwortverhaltens angeboten:

- deutsch-volkliche Formation,
- christliche Formation,
- sozialistische Formation,
- weltbürgerliche Formation.

Müssen diese vier Formationen vier Dimensionen des Antwortverhaltens entsprechen? Keineswegs. Wecken nämlich z.B. zwei von den Formationen ein polares Antwortverhalten, so daß eine wie stark auch ausgeprägte positive Einstellung zu einer Formation fast immer eine entsprechend ausgeprägte Einstellung zur anderen Formation impliziert, dann liegen die beiden Formationen faktorenanalytisch gesehen auf ein und derselben Dimension.

Nun sind Polarisierungen, Oppositionen oder Kontraste bei der Entstehung von Einstellungen in der individuellen Entwicklung wie bei der Herausbildung von Normen und Leitbegriffen elementare und strukturbestimmende Prozesse. Man darf davon ausgehen, daß in der Jugendbewegung der Jahrhundertwende bei der Genese des Formationspaares deutsch-volklich versus weltbürgerlich Polarisierungsprozesse bestimmend waren. Eine ähnliche Polarisierung ist auch zumindest in erster Näherung beim Paar christliche versus sozialistiche Formation zu erwarten. Beide Ausgangspositionen werden durch die Jugendbewegung belegt (vgl. R. Raasch, Deutsche Jugendbewegung und deutsche Gegenwart, Frankfurt 1984).

Träfe die damalige Polarisierung der beiden Formationspaare auch für die Einstellungen der heutigen Jugend zu, so müßten sich bei der Faktorenanalyse der Testergebnisse in dieser Hinsicht zwei Einstellungsdimensionen herauskristallisieren:

Faktor 1: deutsch-volkliche versus weltbürgerliche Einstellung,
Faktor 2: christliche versus sozialistische Einstellung.

Die beiden Faktoren brauchten nicht unbedingt unabhängig voneinander zu variieren – geometrisch gesprochen: orthogonal zueinander stehen. Um die Jahrhundertwende und später stand die sozialistische Einstellung der weltbürgerlichen näher als der deutschvolklichen, so daß die Faktoren voneinander abhängig waren. So machte beispielsweise der "Internationale Jugendbund", gegründet 1917 von dem Philosophen Leonhard Nelson, die Mitgliedschaft in einer sozialistischen Partei zur Voraussetzung für den Eintritt in diesen Jugendbund. Ebenso kamen die ersten Mitglieder der "Weltjugendliga, Verband Deutschland" aus der sozialistischen und proletarischen Jugend.

1360

Neben den Weltanschauungsformationen spricht der Fragebogen die Einstellung der Jugendlichen zu bündischen Lebensformen an. Diese Dimension war im wesentlichen unabhängig von den weltanschaulichen Einstellungsfaktoren. Die bündischen Lebensformen drangen in alle Weltanschauungsformationen ein und wurden von den Jugendlichen akzeptiert oder mehr oder weniger abgelehnt. Wir erwarten bei den heutigen Jugendlichen entsprechend einen Faktor 3: Einstellung zu bündischen Lebensformen.

(3) Betrachten wir nun die Ergebnisse der Faktorenanalyse über 76 Einstellungsfragen. Der Berechnung wurden die Phi-Korrelationskoeffizienten zwischen den Alternativantworten (ja/nein) zugrundegelegt.

Entgegen unseren Erwartungen müssen wir von 6 statt von 3 Einstellungsdimensionen ausgehen, wenn wir einem vielbenutzten Entscheidungskriterium (dem sog. scree-Test) entsprechen wollen. Diese 6 Faktoren decken ca. 40% der Variabilität im Antwortverhalten der Probanden ab. Diese Prozentzahl ist mäßig hoch und liegt im Rahmen der bei Fragebogenuntersuchungen mit Alternativantworten zu erwartenden Aufklärung. In einer Rotation nach dem Varimaxkriterium wurden die Faktoren im Antwortraum orthogonal zueinander festgelegt. Die zu interpretierenden Faktoren müssen als voneinander unabhängig variierend angesehen werden. Wir stellen die 6 Faktoren mit ihren Einflußgewichten (Varianzanteil, der durch den Faktor abgebildet,"erklärt" wird) und einer vorläufigen Charakterisierung der entsprechenden Einstellungsdimension dar.

Faktor	"erklärte" Varianz	Einstellungsdimension
1	10,5%	Einstellung zum christlichen Glauben
2	6,8%	" zu deutsch-volklichen Fragen
3	6,2%	" zum Weltbürgertum
4	6,0%	Bereitschaft zu Diskussion insbesondere marxistischer Themen
5	5,7%	Einstellung zu bündischen Lebensformen
6	5,0%	" zum Sozialismus

Die Charakterisierung wurde in üblicher Weise nach den Fragen vorgenommen, die mit dem Faktor am höchsten korrelieren, dabei mußten gelegentlich auch Fragen mit zu Interpretation herangezogen werden, die überraschenderweise einen geringen Zusammenhang anzeigten. Die Korrelationen sind in Klammern hinzugefügt.

1361

Für Faktor 1:
Für mein Leben ist das Christentum von Bedeutung. (0,83)
Für mein Leben ist die Kirche von Bedeutung. (0,81)
Ich bedaure es, wenn die Zeit der christlichen Religion zu Ende gehen sollte. (0,80)
Jesus ist für mich ein Vorbild. (0,76)
Für mich ist ein Leben nach den Regeln des christlichen Glaubens erstrebenswert. (0,76)
Ich nehme an, daß es einen Gott gibt. (0,74)
Ich habe Interesse am Thema: Wer war Jesus? (0,72)

Für Faktor 2:
Ich wünsche mir, daß Deutschland Ansehen in der Welt genießt. (0,71)
Ich glaube, daß es wünschenswert ist, einem geachteten und bedeutenden Volke anzugehören. (0,69)
Ich möchte etwas zum Ansehen Deutschlands in der Welt beitragen. (0,68)
Ich freue mich, daß deutsche Industrieerzeugnisse in der Welt begehrt und geschätzt sind. (0,66)
Es freut mich, wenn deutsche Künstler und Wissenschaftler in der Welt begehrt und geschätzt sind. (0,60)
Ich glaube, daß die Ideen von Volk und Vaterland zum Wesen des Menschen gehören und deshalb nicht untergehen können. (0,58)
Ich freue mich über die Erfolge deutscher Sportler im Ausland. (0,57)

Für Faktor 3:
Ich wünsche, daß sich die Sehnsucht nach einem Weltstaat erfüllt. (0,82)
Ich habe den Wunsch, ein Weltbürger zu sein. (0,80)
Ich glaube, daß die einzelnen Staaten der Völker und Nationen überholt sind und die Gründung eines Weltstaates gut und richtig ist. (0,77)
Ich habe den Wunsch in einem Weltstaat zu leben. (0,73)
Ich würde eine Partei begrüßen, die Politik macht nach der Parole: "Menschen aller Länder vereinigt euch!" (0,61)

Für Faktor 4:
Ich habe Interesse am Thema "Was will der Sozialismus?" (0,67),
"Was wollte Karl Marx?" (0,64),
"Was ist eine Arbeiter- und Bauerndiktatur?" (0,61),
"Welche Rolle kann der Welthandel spielen für Völkerfreundschaft und Weltbürgertum?" (0,58).

1362

Für Faktor 5:
Ich habe Interesse an/am Abend- und Wachtfeuer in jugendlicher Gruppengemeinschaft (0,68),
Zelten in jugendlicher Gruppengemeinschaft (0,68),
Eigenständigem Abkochen und Essen in Wäldern auf Feldern und Wiesen (0,68),
Waldwanderungen in jugendlicher Gruppengemeinschaft. (0,67)
Wanderungen durch deutsche und ausländische Landschaften (0,60).

Für Faktor 6:
Ich bin dafür, daß Grund und Boden sowie große Fabriken enteignet werden und in Volkseigentum übergehen. (0,63)
Ich glaube, daß die Gesellschaft in der BRD durch eine Revolution verändert werden sollte. (0,63)
Ich wäre ohne weiteres bereit, in einem sozialistischen Staat zu leben, der nach dem Vorbild von Kuba aufgebaut ist. (0,59)
Ich wäre ohne weiteres bereit, in einem sozialistischen Staat zu leben, der nach dem Vorbild von Rußland aufgebaut ist. (0,57)
Ich glaube, daß der Sozialismus von Karl Marx recht hat. (0,58)

Macht man sich klar, daß die 6 Faktoren in der untersuchten Stichprobe voneinander unabhängig sind, so ist das Ergebnis erstaunlich.

1. Eine positive Antwortbereitschaft in deutsch-volklichen Fragen scheint im großen und ganzen mit einer positiven Antwortbereitschaft in weltbürgerlichen Fragen verträglich zu sein und ebenso in negativer Richtung. Die vermutete Polarisierung ist nicht festzustellen.
2. Eine stark christliche Ausrichtung verträgt sich mit einer sozialistischen und ebenso die Gegenrichtungen. Auch die zweite Polarisierung wird durch die Daten nicht bestätigt.
3. Die Einstellungsfragen zu den Sozialismusthemen lassen zwei voneinander unabhängige Einstellungsdimensionen erkennen
   a) das Bekenntnis zum Sozialismus bzw.seine Ablehnung,
   b) die Bereitschaft bzw. Nichtbereitschaft, Fragen dieser Art zu diskutieren.

Die Dimension Einstellung zu bündischen Lebensformen entspricht im wesentlichen unserer Erwartung.

(4) Im einzelnen ergeben sich zur ersten erwarteten Polarisierung die folgenden Beobachtungen:
a) Eine Reihe von Fragen sind relevant für die deutsch-volkliche Einstellung und völlig irrelevant für die weltbürgerliche. Hierher

gehören die Reaktion auf Angriffe gegen Deutschland von außen, das Interesse an Themen wie "Was ist Vaterlandsliebe?" und "Welche Aufgabe hat das deutsche Volk in der Geschichte?", die Freude über die Anerkennung deutscher Künstler, Wissenschaftler, Sportler oder Industrieller und die Überzeugung, daß die Deutschen Ansehen in der Welt gewinnen müssen.
b) Andere Fragen sind relevant nur für die weltbürgerliche Einstellung. Hierher sind zu rechnen der Wunsch, über einen Weltstaat zu diskutieren, ihn zu verwirklichen und in ihm zu leben oder ihn sogar durch einen revolutionären Schritt herbeizuführen.
c) Es gibt einige Fragen, in welchen die weltbürgerliche Ausrichtung und die deutsch-volkliche dieselbe Antworttendenz hervorrufen. Hierher gehört insbesondere der Wunsch, die Teilung Deutschlands zu überwinden und die Bedrückung über die Verbrechen, die im Namen des deutschen Volkes verübt worden sind.
d) Bei wenigen Fragen wird eine allerdings nur schwach ausgeprägte Polarisierung erkennbar. Es sind dies Fragen, bei denen explizit ein Gegensatz zwischen weltbürgerlicher und deutsch-volklicher Einstellung angesprochen wird: "Erst meine Heimat und dann die Welt!", das Interesse am Thema: "Wie unterscheidet sich das deutsche Volk von anderen Völkern?", die Einstellung zu den Aussagen "Die Ideen von Volk und Vaterland gehören zum Wesen des Menschen" und zum Schillerwort:"Als Weltbürger bist du allein." Interessanterweise kann auch die Idee von Weltsportvereinen bei den olympischen Spielen die Polarisierung in schwachem Maße provozieren.

Betrachten wir das Paar Einstellung zum christlichen Glauben versus der zum Sozialismus. Bei den diese beiden unabhängigen Faktoren charakterisierenden Fragen ist wiederum im allgemeinen keine oder nur geringe Polarisierung festzustellen. Eine, wenn auch nicht sehr ausgeprägte Polarisierung ist bei der Frage nach der Notwendigkeit der christlichen Kirchen zu beobachten. Sie ist kennzeichnend für die Einstellung zum Christentum (Korrelation r=0,65) und leicht negativ zusammenhängend mit der Einstellung zum Sozialismus (r=-0,11). Ein bemerkenswertes Ergebnis haben die Fragen nach dem Glauben an Gott und der Aussage "Jesus ist für mich ein Vorbild" erbracht. Während der Glaube an Gott noch schwach negativ mit der Einstellung zum Sozialismus korreliert (r=-0,11), ist bei der zweiten Frage überhaupt kein Zusammenhang mehr erkennbar (r=0,01).

Interessant ist das Einzelergebnis, daß der 5. Faktor, der die Einstellung zu bündischen Lebensformen beschreibt, sich nur noch wenig in der Frage nach der Bewertung von Gedenkfesten an Ereignisse der deutschen Geschichte widerspiegelt und praktisch keinen Zusammen-

1364

hang zu Einstellungen zu Uniformen und Abzeichen und zur Akzeptanz von strengen Verhaltensregeln für Jugendgruppen aufweist.

(5) Die Ergebnisse sind bemerkenswert genug, um die Frage aufzuwerfen, ob sie nicht als verfahrenstechnische Artefakte zustandegekommen sind. Mit dem hier angewandten Verfahren wurden die Faktoren so in den 6-dimensionalen Einstellungsraum gelegt, daß sie unabhängig voneinander sind, geometrisch gesprochen, orthogonal sind. Wir haben deshalb versuchsweise die Einschränkung der Orthogonalität fallen lassen und somit Abhängigkeiten zwischen den Faktoren erlaubt. (Hierzu wurde das oblique Rotationsverfahren nach Harris-Kaiser durchgeführt.) Die nichtorthogonale Faktorenlösung stimmte allerdings mit der orthogonalen weitgehend überein. Die Korrelationen zwischen den Faktoren waren sehr gering und lagen noch nicht einmal in der erwarteten Richtung. Damit ist ein entscheidender verfahrenstechnischer Einwand als widerlegt anzusehen.

Eine Bestätigung für das Ergebnis ist auch in der Frage nach der gewünschten bündischen Zugehörigkeit zu sehen, die nicht in die Faktorenanalyse aufgenommen werden konnte und die im ersten Aufsatzteil ausführlich dargestellt wurde. Bei der Frage, welchem der Jugendbünde sie angehören wollten, dem deutsch-volklichen, dem christlichen, dem sozialistischen oder dem weltbürgerlichen hatten die Jugendlichen mehrere Antwortmöglichkeiten. Es wählten 7% der Befragten die Kombination deutsch-volklich und weltbürgerlich. Diese Zahl muß verglichen werden mit dem Prozentsatz derer, die rein deutsch-volklich (13%) und derer, die rein weltbürgerlich gewählt haben (15%). Geringer ist allerdings der Anteil der Antworten, die auf die Kombination christlich und sozialistisch entfallen (2%). Der Anteil der rein christlich Wählenden beträgt 14%, der rein sozialistisch Wählenden 5%. Es ist somit zumindest gezeigt, daß für eine nicht unerhebliche Anzahl von Jugendlichen die Kombination deutsch-volklich und weltbürgerlich bzw. christlich und sozialistisch verträglich sind. Eben dies besagt auch das Ergebnis der Faktorenanalyse.

Eine weitere Fehlerursache ist zu prüfen. Gegen den Erhebungsbogen könnte eingewandt werden, daß er zu hohe Ansprüche an die Bearbeitenden stellt: es müssen viele, z.T. sehr lange Texte gelesen werden, der Fragebogen ist insgesamt sehr lang, und für manchen Jugendlichen mögen die Texte auch zu schwierig sein. So wäre es denkbar, daß Unverständnis oder Mißverständnisse eine Rolle gespielt haben. Mißverständnisse wirken sich bei Tests in der Regel dahingehend aus, daß die innere Konsistenz sinkt. Der Anteil der durch die Faktorenanalyse aufgeklärten Varianz und die gute Interpretierbarkeit der Faktoren sprechen gegen eine solche Erklärung.

1365

Die fehlende Polarisierung ist auch dermaßen durchgängig in den Einzelfragen zu beobachten, daß Verständnisschwierigkeiten als entscheidende Ursache für das Untersuchungsergebnis ausscheiden.

Waren in der Zeit der Jugendbewegung deutsch-volkliche versus weltbürgerliche und christliche versus sozialistische Einstellung polare Gegensätze, so hat sich in dieser Hinsicht ein Einstellungswandel vollzogen. Wir vermuten einen Wandel in den Assoziationsfeldern zu den Schlüsselbegriffen.

- Das Begriffsfeld "deutsch-volklich" besitzt nicht mehr oder nur noch in geringem Umfang eine nationalstaatliche, nationalistische oder gar chauvinistische Komponente. Damit entfällt der wichtigste Grund für die Opposition zum Begriffsfeld "weltbürgerlich".
- Das Begriffsfeld "sozialistisch" ist nicht mehr dominant von einer atheistischen Komponente bestimmt. Umgekehrt ist die christliche Einstellung – vielleicht in einer Besinnung auf urchristliche Ideale – stärker durch soziales und politisches Engagement geprägt. Damit stehen die beiden Einstellungsdimensionen nicht mehr unbedingt in Opposition.

Wir können darüber spekulieren, wie es zu diesem Wandel kam. Liegt eine allgemeine, vielleicht sogar weltweite Tendenz vor, Meinungen, Einstellungen oder Werte als relativ frei wählbar anzusehen, ohne daß ein völlig in sich stimmiges System dabei herauskommen müßte? Dies wäre eine Tendenz, die v. Recum in anderem Zusammenhang als Tendenz zur Collage beschrieben hat.[40] Ist dies vielleicht ein Phänomen, das für Deutschland charakteristisch ist und in den Erfahrungen der jüngsten Vergangenheit begründet wäre? Folgende Vermutungen drängen sich auf:

- Die Erfahrung des Nationalsozialismus hat die nationalistische Einstellung zum eigenen Volk diskreditiert.
- Die Spaltung Deutschlands steht einer Gleichsetzung von Volk, Nation und Staat entgegen und legt übernationale, "weltbürgerliche" Lösungen der nationalen Frage nahe.

Daß die beiden nationalen Fragen nach der Wiedervereinigung und der Einstellung zu den Verbrechen der jüngsten Vergangenheit sich nur wenig in den in der Analyse gefundenen Einstellungsdimensionen widerspiegeln, kann vielleicht als ein Hinweis in dieser Richtung gewertet werden.

Abschließend läßt sich sagen: Der Fragebogen ist als Instrument zur Erfassung von Einstellungen zu historisch gewachsenen und in die Gegenwart tradierten Weltanschauungsdimensionen geeignet. Die

1366

Ergebnisse der Faktorenanalyse zeigen, daß mit Hilfe dieses Instruments eine Verortung der Befragten nach Ihren Einstellungen möglich ist.

1367

Anmerkungen

1 Wir unterscheiden zwischen deutscher und marxistischer Jugendbewegung. Die Unterscheidung ist geistesphänomenologischer Art. Sie hat zum Kriterium das Verbundensein von Jugendbewegungsformationen mit Objektivationen menschlichen Geistes, wie sie vorgegeben sind im "Deutschen Idealismus" und im "Marxismus".
Wie ist das zu verstehen?
Im Vergleich beider Geistesobjektivationen fehlt dem Marxismus die übergegensätzliche und methaphysische Dimension des deutschen Idealismus. Das findet sich so auch in der Jugendbewegung. Die überkonfessionellen autonomen und die konfessionellen Jugendbünde haben als Merkmale das Übergegensätzliche und das Methaphysische des deutschen Idealismus. Hingegen sind die sozialistischen Jugendbünde unter Ablehnung des Metaphysischen und Übergegensätzlichen marxistisch-klassenkämpferisch orientiert. Unsere Betrachtung der "deutschen Jugendbewegung" als Wertephänomen schließt darum die "sozialistische Jugendbewegung" nicht ein. Sie kommt erst im testempirischen Teil in die Berücksichtigung.
Als Gesamtdarstellung liegt vor:
Rudolf Raasch: Deutsche Jugendbewegung und deutsche Gegenwart – Forschungsergebnisse zur Jugendfrage. Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 1984.

2 Vgl. *Hinrich Jantzen*: Namen und Werke 2. Frankfurt/M.: dipa-Verlag 1974, S. 11.

3 *Philipp Lersch*: Aufbau der Person. München 1956, S. 56.

4 *Eduard Spranger*: Psychologie des Jugendalters. Leipzig 1925, S. 164.

5 Brief vom 26.3.1981.

6 *Walter Sauer*: Die deutsche Jugendbewegung – Schwierigkeiten einer Ortsbestimmung. In: Rückblicke und Ausblicke, hrsg. von Walter Sauer. Heidenheim: Südmarkverlag 1978, S. 22.

7 *Philipp Lersch*: Aufbau der Person. München 1956, S. 93.

8 Ebenda, S. 95.

9 Ebenda, S. 102.

1368

10 Ebenda, S. 105 ff.

11 Ebenda, S. 117 ff.

12 Ebenda, S. 143 ff.

13 Ebenda, S. 170.

14 *H. A. Korff*: Geist der Goethezeit. Koehler u. Amelang, Leipzig.

15 *H. A. Korff*: a.a.O., I. Teil, 1966, S. 6.

16 Ebenda, S. 6.

17 Ebenda, S. 7.

18 Ebenda, S. 8.

19 Ebenda, S. 4.

20 *Hans Heinrich Muchow*: Jugend aus eigener Bestimmung, 1913 und 1963. In: Unsere Jugend, (1963)8, S. 389.

21 *Eduard Spranger*: Psychologie des Jugendalters. Leipzig 1925, S. 347.

22 *Franz Matzke*: Jugend bekennt: So sind wir. Leipzig 1930.

23 Ebenda, S. 6 f.

24 Ebenda, S. 41 f.

25 Ebenda, S. 86 ff.

26 Ebenda, S. 88/119.

27 Ebenda, S. 95.

28 Ebenda, S. 82 ff.

29 *Walter Hoffmann*: Die Reifezeit. Leipzig 1930, S. 122.

30 Vgl. Der Ritter. In: Auf neuem Pfad. 5. Jg., Heft 4.

31 *Karl O. Paetel*: Jugend in der Entscheidung 1913-1933-1945. Bad Godesberg 1963, S. 278.

1369

32 Die hier dargestellte Grundauswertung des Testes wurde in einer variierten Fassung gedruckt in dem von *Joachim H. Knoll* und *Julius H. Schoeps* herausgegebenen Buch: Die zwiespältige Generation. Stuttgart – Bonn: Burg Verlag 1985, S. 85-108.

33 *Shirley Williams*, zitiert von Alfred Toepfer. In: *Sepp Domandl*: Jugendbewegung aus dem Geiste Kants und Goethes. Wien: Verband der wissenschaftlichen Gesellschaften Österreichs 1977, S. 10.

34 Eigenprojekt innerhalb der Abteilung für Allgemeine und Vergleichende Erziehungswissenschaft des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main.
(1) Der Aufbau von repräsentativen Stichproben im Schulbereich ist nicht möglich, weil die dafür notwendige gesetzliche Basis fehlt. Schulische Untersuchungen unterliegen der Genehmigungspflicht durch die Länderschulverwaltungen; hinzu kommt das Freiwilligkeitsprinzip. Durch diesen Sachverhalt können im positiven Falle Stichproben mit indikatorischem Wert gebildet werden. Vgl. dazu: "Die Behinderung der erziehungswissenschaftlichen Forschung in der Bundesrepublik"; herausgegeben von "Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft" (Dokumentation, März 1980).
In der Gesamtstichprobe sind unter siedlungsstrukturellen Gesichtspunkten vertreten ein südwestdeutscher Flächenstaat von städtisch-dörflichem Typ (Saarland mit Saargebiet und Saar-Pfalz), ein nordwestdeutscher Stadtstaat (Bremen) und ein großstädtischer Ballungsraum in geographischer Mittellage (Hessen/Süd mit den Großstädten Frankfurt – Darmstadt – Wiesbaden – Gießen). Die in der Stichprobe auffindbaren Siedlungsstrukturen implizieren soziale, ökonomische und kulturelle Verhältnisse, wie sie sich aus Landwirtschaft, Industrie, Handel und Gewerbe ergeben.
Die mit der Stichprobe verbundenen Siedlungsstrukturen stimmen im Kernbereich mit der Siedlungsstruktur der Bundesrepublik überein. Von daher dürfen die über unsere Stichprobe ermittelten Untersuchungsergebnisse, bezogen auf die von uns untersuchte Jugendgruppe, für die Bundesrepublik Deutschland indikatorischen Wert beanspruchen.
(2) Unser Erhebungsbogen arbeitet mit direkten Fragen d.h., die Items haben inhaltliche Evidenz und brauchen darum für die Ergebnisgewinnung nicht durch Interpretation in inhaltliche Plausibilität gebracht zu werden, wie dies bei indirekten Fragen notwendig ist. Für die Bearbeitung des Tests standen den Jugendlichen zwei Unterrichtsstunden (ohne Zwischenpause) zur Verfügung. Damit hatte der Test eine Laufzeit frei von Zeitdruck.
Bei der statistischen Verarbeitung der Testergebnisse waren wir auf ein Verrechnungsverfahren ohne Informationsverlust bedacht. Dafür bot sich die Errechnung eines Durchschnittswertes als Repräsentativwert für die einzelnen Untersuchungsbereiche an. Dieser war zu gewinnen aus der Summe der untersuchungstechnisch relevanten Antworthäufigkeit (z.B.

1370

Ja-Antwort) bei anteilmäßiger Abhebung von der Summe der möglichen Antworthäufigkeit. Wir geben ein Verrechnungsbeispiel und ziehen dafür heran die Teilstichprobe "Saarland-Gymnasium (Jungen und Mädchen)" sowie den Untersuchungsbereich: "Einstellung: Christlich".
Der Untersuchungsbereich "Einstellung: Christlich" ist mit 10 Items besetzt. Die Teilstichprobe "Saarland-Gymnasium" hat ein N (Schülerzahl) von 757. Die Summe der möglichen Antworten beträgt 7 570 (10 x 757). Die Summe der gegebenen "Ja-Antworten" beträgt 3 763. Der prozentuale Anteil von "Ja-Häufigkeiten" beläuft sich mithin auf 49,7%. Damit wird der Untersuchungsbereich "Einstellung: Christlich" in der Teilstichprobe "Saarland-Gymnasium" positiv repräsentiert durch den Prozentwert 49,7. Die Antworthäufigkeit (Ja-Häufigkeit) weisen wir je nach Untersuchungsbereich (Einstellung/Interesse) als Einstellungs- bzw. Interessenhäufigkeit aus.
Wir haben bei der Gewinnung von Ergebniszahlen "Ja-Antworten" und "Nein-Antworten" verrechnet. Die Antwortkategorie "Unentschieden" blieb unberücksichtigt. Zwangsläufig mußten auch die Kategorien "Keine Antwort" und "Ohne Reaktion" (OR) unberücksichtigt bleiben.
Daraus ergibt sich, daß sich unsere Ergebniswerte darstellen als Minimalwerte.
(3) Der Erhebungsbogen hat eine starke Differenzierungskraft. Es handelt sich um eine Differenzierungskraft mit Stabilität in allen Teilstichproben. Mit dem hohen Differenzierungsvermögen des IF-Tests ist ein Indikator dafür gegeben, daß die Jugendlichen sich dem Test gegenüber seriös verhalten haben. Die positive Annahme des Erhebungsbogens durch die Jugendlichen wird ferner belegt durch die auf die Nichtbearbeitung von Items anfallenden Schülerhäufigkeiten = Kategorie: "Ohne Reaktion" (OR). Der 80 Items umfassende Erhebungsbogen hat 76 Items mit den Antwortkategorien: "Ja", "Nein", "Unentschieden", "Keine Antwort". Bei 72 Items liegen Jugendliche "Ohne Reaktion" (OR) unter dem Ein-Prozent-Niveau, bei 4 Items sind sie mit ein bis zwei Prozent vertreten. Das sagt: Der Test wurde von den Jugendlichen diszipliniert und engagiert bearbeitet, was ferner durch seine stabile Differenzierungskraft belegt wird, wodurch sich die Untersuchungsergebnisse als vertrauenswürdig ausweisen. Vier weitere Items (76-80) unterscheiden sich in ihrer inhaltlichen Besetzung mit vorgegebenen Antwortkategorien von den Items 1-76. Wenn beispielsweise bei Item 79 die Kategorie "OR" mit 19,4% besetzt ist, so macht das keine Aussage über die Nicht-Bearbeitung des Items, weil die Nicht-Bearbeitung identisch ist mit dem "Nicht-Interessiertsein" an Jugendbünden.
(4) Abweichungen beim N zwischen der Gesamtstichprobe und Teilstichproben erklären sich aus datentechnischen Gründen.

35 Hier handelt es sich um ein mit Weltanschauungsinhalten besetztes Item. Der Textvorgabe ist die Frage angeschlossen: "Welcher Jugendbund wäre heute für Dich interessant?" (Item 79).
Alle Items sind zugänglich in:

Rudolf Raasch: Deutsche Jugendbewegung und deutsche Gegenwart – Forschungsergebnisse zur Jugendfrage. Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 1984.

36 Das Zweifach-Antwortverfahren gilt im Rahmen des Erhebungsbogens nur für das Item 79. Dieses Verfahren gibt den Jugendlichen die Möglichkeit einer "Sowohl-als-auch-Reaktion". Über das Zweifach-Antwortverfahren werden nicht Schülerhäufigkeiten, sondern Antworthäufigkeiten erfaßt, so daß für die Antworthäufigkeit ein Prozentbereich bis zu 200 vorgegeben ist.

37 Für die Berufsfachschulen in Bremen liegen wegen einer zu kleinen Stichprobe keine verwertbaren Vergleichszahlen vor.

38 Das Item ist besetzt mit einem Pro- und Kontratext.

39 Karl Jaspers fragt: "Was ist Weltanschauung?" Er antwortet: "Etwas Ganzes und Universales. Wenn z.B. vom Wissen die Rede ist: nicht einzelnes Fachwissen, sondern das Wissen als eine Ganzheit, als Kosmos. Aber Weltanschauung ist nicht bloß ein Wissen, sondern sie offenbart sich in Wertungen, Lebensgestaltung, Schicksal, in der erlebten Rangordnung der Werte. Oder beides in anderer Ausdrucksweise: Wenn wir von Weltanschauung sprechen, so meinen wir Ideen, das Letzte und das Totale des Menschen, sowohl subjektiv als Erleben und Kraft und Gesinnung, wie objektiv als gegenständig gestaltete Welt" (Psychologie der Weltanschauungen. 1960).

40 *Hasso von Recum*: Von der Leistungsgesellschaft zur postmaterialistischen "Collage"-Gesellschaft. In: Festschrift für Erwin Stein. Bad Homburg 1983.

1372

Uwe Sander

Jugend und agrarständische Gemeinschaften – Wie entläßt die 'stille Revolution' ihre Kinder auf dem Lande?

Zusammenfassung:

Unter dem Stichwort "Individualisierung" wird derzeit darüber diskutiert, ob es in den hochentwickelten Industrienationen einen durch relativen Reichtum in Gang gesetzten Auflösungsprozeß traditioneller Lebensmilieus gibt. An die Stelle kollektiver und vorgegebener Lebensmuster, – so die These –, tritt die Wendung hin zur eigenen Person mit der Schwierigkeit, aber auch der zunehmenden Möglichkeit, das ehemals Selbstverständliche der Lebensführung nun selbst entscheiden zu müssen. Vielfach verbunden wird Individualisierung mit der Hinwendung zum humanistischen Ideal des "freien Individuums", einem eher bürgerlichen Ideal. Wird Individualisierung jedoch ganz allgemein als Herauslösung von Deutungs- und Handlungsmustern aus dem Ganzen einer gemeinschaftlichen Lebensführung verstanden, so zeigen sich auch in ländlichen Gemeinschaften Formen des Zerfalls kollektiver Lebenszusammenhänge. Auch dort gelangen alte Werte und entkoppelte Muster der Lebensführung in die Konstruktionen individualisierter Schicksale. Jedoch unterscheiden sich diese Konstruktionen, so die These des Artikels, aufgrund verschiedener Traditions-Ausgangslagen der Individualisierung strukturell von denen anderer Jugendlicher.

Summary:

Today "individualisation" is a central term of discussion about the dissolution of traditional communities in modern industrial countries. The collective and prefabricated standards of living have changed into individualistic concepts. This development includes increasing problems for the individuals to chose the right way of living which have been self-evident in former times. On the other side there is a new possibility of decision-making which is often associated to the humanistic ideal of a free individuality – an ideal that belongs to the upper social classes. If, however, individualisation is understood as the decomposition of the totality of traditional life-styles then we can also observe individualisation in rural communities. Yet the individualistic life-constructions of young people who are living in rural communities are different to the conceptions of other young people. The frame of individualisation depends on the traditional roots of this social phenomen.

1. Jugend und Individualisierung

Unter dem Stichwort *Individualisierung* wird in den letzten Jahren ein gesellschaftliches Phänomen diskutiert, das nicht mehr ohne weiteres mit den Erklärungsansätzen einer schichten- und klassenorientierten Theorie sozialer Ungleichheit erklärt werden kann. Besonders bei Jugendlichen werden traditionell teilgesellschaftlich sozial integrativ wirkende Positionen in einer stratifizierten Gesellschaft lebenspraktisch irrelevant oder verlieren zumindestens an Bedeutung. Anscheinend objektive Kriterien der Vergemeinschaftung wie Arbeit, Schulbildung, Beruf, soziale Herkunft, Elternhaus etc. und gleiche gesellschaftliche und biographische Schicksale führen nicht mehr zur teilgesellschaftlichen Gruppenbildung, sondern lassen anscheinend eine Vereinzelung und Enttraditionalisierung von Lebensschicksalen in erhöhtem Maße zu.

Das Paradoxe an der gesellschaftlichen Individualisierung ist die tendenzielle Homogenisierung von Lebenslagen, wodurch dann allerdings traditionelle Gemeinschaften von 'Gleichen' *aufgelöst* werden und damit neue Sozialstrukturen in Form von Individualisierungsprozessen entstehen. In diesem Sinne stehen die These einer "Homogenisierung von Jugend durch Verschulung" (*Fuchs* 1983, 345) und die Meinung, wegen der verschiedenen und sich immer weiter ausdifferenzierenden Erscheinungsformen von Jugend dürfe nur noch von 'Jugend im Plural' (*Pöggeler* 1982, 389) und nicht von Generalisierung von Verhaltensstilen und Handlungsmustern *der* Jugend gesprochen werden, nicht im Widerspruch zueinander. Individualisierung und Homogenisierung meinen beide die *Auflösung* und den *Ersatz* traditioneller Bindungen und Gemeinschaften durch Orientierungen an Verhaltensweisen und Idealen, die nicht mehr zu Solidaritäten führen und nicht mehr auf gleichen oder ungleichen sozioökonomischen Status beruhen. Individualisierungs- und Homogenisierungstendenzen bedeuten dabei nicht unbedingt die Nivellierung 'objektiver' sozialer Unterschiede. Sie sind nicht erst dann möglich, wenn industriegesellschaftliche Entwicklungen über eine Gleichverteilung vermeintlich universaler Lebensideale (unverstelltem Zugang zum Beruf oder zur Erwerbsarbeit, zu politischen Mitbestimmungsrechten oder gar zum Familienglück mit Ehefrau/-mann, Kindern, PKW und Eigenheim) den Möglichkeitsrahmen gesellschaftlicher Schicksale standardisieren, wobei dann dem einzelnen auf dieser Grundlage des Gleichen die Entscheidung des je persönlichen Glücks (Berufsorientierung oder nicht, politisches Engagement oder nicht, Heirat bzw. feste Zweierbeziehung oder nicht etc.) überlassen wird.

1374

Homogenisierung und Individualisierung finden auch dann statt, wenn ungleichheitsrelevante Phänomene weiterbestehen, jedoch von (kollektiven, teilkulturellen oder individuellen) Deutungsmustern nicht mehr aufgegriffen und damit für die konkrete Lebensführung des einzelnen irrelevant werden.

Am weitesten ausformuliert und konturiert wurde die These eines gesellschaftlichen Individualisierungsschubs in der soziologischen Ungleichheitsdebatte von Ulrich Beck (1983, 1986) und stärker historisch von Josef Mooser (1983), beide beschreiben die Veränderung proletarischer Lebensbedingungen (virulent einsetzend in den 1950er und 1960er Jahren) als Motor einer Entwicklung, die ausgezeichnet ist durch "die Transformation umfassender Gesinnungsgemeinschaften zu partikularen Interessengruppen" (*Mooser* 1983, 299).

Ausreichende Subsistenzsicherung; sozialstaatliche Sicherungssysteme wie Krankenkassen, Renten- und Arbeitslosenversicherungen mit tatsächlicher Deckung der Lebensbedürfnisse im Bedarfsfall; eine bescheidene Prosperität mit Einkommensverhältnissen, die Konsumorientierung ermöglichen und fördern; Vergrößerung des Wohnraums; Absenkung der Erwerbsarbeitszeit mit parallel dazu ansteigender oder erst einsetzender Freizeit; zunehmende Justizialisierung der Beschäftigungsverhältnisse mit der Folge der Absicherung von Arbeitsplätzen über individuell-gerichtliche, statt über kämpferisch-solidarische Strategien; Möglichkeit und Zwang zur horizontalen und vertikalen Mobilität etc. – so die Argumentation – führen seit Mitte unseres Jahrhunderts verstärkt dazu, daß Zwänge zur Vergemeinschaftung entfallen, Freiräume autonomer Lebensführung entstehen, traditionelle Muster der Lebensführung ihrer Selbstverständlichkeit entkleidet werden, aber auch dazu, daß das entvergemeinschaftete Individuum sich im Konkurrenzkampf gegen die große Gruppe der Gleichen (die ehemalige 'Solidarität') durchsetzen muß, je persönliche Eigenschaften anstatt Merkmale der Gleichheit und Verbundenheit hervorzuheben hat und sein persönliches Schicksal ohne die Leitung tradierter und eingefahrener Lebens- und Handlungsmuster selbst in die Hand nehmen muß.

Individualisierung proletarischer Lebensformen meint also die Entkleidung des einzelnen aus klassenkulturellen Lebensformen, die Auflösung proletarischer Milieus mit der Folge, daß der 'Segen' einer privatisierten, enttraditionalisierten Lebensführung mit dem 'Fluch' zum *Zwang* dieser Lebensführung verbunden ist. "Es entstehen der Tendenz nach individualisierte Existenzformen und Existenzlagen, die nun ihrerseits – um des eigenen materiellen Überlebens willen – sich selbst immer nachdrücklicher und ausschließlich zum Zentrum

1375

ihrer eigenen Lebensplanung und Lebensführung machen müssen" (*Beck* 1983, 42).

In der Individualisierungsdiskussion wird nun die einsetzende soziale Atomisierung und traditionale Entbindung gesellschaftlicher Schicksale nicht auf einzelne Bevölkerungsgruppen begrenzt, sondern der Tendenz nach als gesamtgesellschaftliches Phänomen verstanden (vgl. *Beck* 1983, 43). In die *Jugenddebatte* ist diese Wendung wesentlich von den Autoren der Shell-Studie "Jugend '81" (*Jugendwerk der Deutschen Shell* 1981; *Fuchs* 1983) eingebracht worden, und weil sie hier am kontroversesten diskutiert wird, greift dieser Artikel des öfteren darauf zurück. Individualisierungstendenzen im Jugendalter werden festgemacht an der zunehmenden Ausdifferenzierung jugendkultureller Erscheinungen und an den Anzeichen eines jugendlichen Ethnozentrismus, durch den für den einzelnen existentielle und egozentrierte Lebenshaltungen Gewicht gewinnen und der sich als Gesamtphänomen in einer veränderten Bewertung des biographischen Abschnittes 'Jugend' zeigt. "*Jugend als Vorbereitungszeit zum Erwachsenendasein wird überlagert und durchsetzt von Formen, mindestens: Möglichkeiten eines Lebens aus eigener Verantwortung und eigenem Recht.*

Der Lebensabschnitt, der der Herausbildung der Individualität dient, enthält zunehmend *Handlungsräume und Handlungsanforderungen, die Individualität voraussetzen.* Das Lebensalter, das der Vorbereitung auf individuelle Lebensführung dient, wird selbst *individualisiert.* Die *Statuspassage* nimmt Züge einer *Jugendbiographie* an." (*Fuchs* 1983, 341).

Ähnlich wie bei Arbeitnehmern werden veränderte Lebensbedingungen der Jugendlichen als Indikatoren eines gesellschaftlichen Individualisierungsprozesses gedeutet, wobei dann dieser Individualisierungsschub in einer Art *rekursiven Verfahrens* sich selbst in Gang hält und beschleunigt, indem ständig neu traditionelle und selbstverständliche Lebensbezüge in den Strudel der Verunsicherung und Auflösung gezogen werden. So werden etwa von Fuchs (1983) *Bedingungen* und *Basen* jugendlicher Individualisierungstendenzen ähnlich wie bei Beck (1983) beschrieben: wachsende Verschulung, 'Privatisierung' der Wohnräume durch vergrößerte Wohnungen, massenmediale Einflüsse, Mobilität durch zunehmende Motorisierung, Verlängerung der 'Dauer' Jugend, veränderte und gegenwartsbezogene Zweitauffassung durch Negativierung der Zukunft über ökologische und Arbeitsmarktkrisen, Suspektwerden (militär-)technischer Entwicklungen – und diese 'Starthilfen' der Individualisierung werden parallel genannt zu *Auswirkungen* von Individualisierungsprozessen: Reform der Erziehung in der Familie, individualisierte Mediennut-

1376

zung, Auflösung traditioneller erotisch-sexueller Verkehrsformen und Bindungen, Degradierung ehelicher Lebensgemeinschaften zu *einer* Variante des Zusammenlebens neben anderen Möglichkeiten etc. Das, was Folge der Individualisierung ist, wird also selbst wieder zum Auslöser neuer Individualisierungsschübe.

Die Individualisierungsthese ist auch auf weibliche und familiale Lebenszusammenhänge gewendet worden (vgl. *Beck-Gernsheim* 1983, 1986), und sie ist, wie gesagt, in der Jugendforschung nicht unwidersprochen geblieben. Sie ist z.B. für weibliche Jugendliche relativiert worden (vgl. *Bilden/Diezinger* 1984) und wird noch immer in einer Kontroverse diskutiert, deren Kontrahenten auf der einen Seite durch die (faszinierte) Beachtung jugend-kultureller Stilrichtungen, Moden und konsumptiver Lebenshaltungen und auf der anderen Seite durch die (besorgte) Gewichtung der immer schwieriger werdenden Eingliederungsprozesse in Berufsausbildung, Beruf und gesicherte Existenz antipodisch charakterisiert werden können (vgl. *Olk* 1985).

Die *erste Position*[1] vertritt die These eines gesellschaftlichen Individualisierungsschubs, der mit der Hervorhebung von Kreativem, Existentiellem und Konsumptivem sowie der tendenziellen Marginalisierung der Sphäre der Berufsarbeit auch auf Jugendliche zutrifft oder sogar von ihnen getragen wird –"Jugend als kulturelle Neuerer" (*Zinnecker* 1981, 425). Eingebettet in die Vorannahme einer Gesellschaft, in der die Pleonexie nicht mehr als universales Verhaltensideal gilt, in der Epochenzweifel am herrschenden Lebens-, Wirtschafts-, (Sozial-)Staats- und Zivilisationsmodell mit postmodernen Versionen der Fortschrittsskepsis konvergieren (vgl. *Ferchhoff* 1984, 259), wird eine Ausdifferenzierung der Jugend konstatiert, in der weniger 'objektive', sozioökonomische Phänomene eine Rolle spielen als neue und wichtig gewordene Lebensstile und -haltungen. Das Äußere, Kulturelle und Konsumptive gewinnt an Gewicht – z.B. Mode, Musikrichtungen, Tanzstile etc. (vgl. *Jugendwerk der Deutschen Shell* 1985, Bd.2). Anstatt sich in vorgezeichneten Bahnen auf den 'Ernst des Lebens' vorzubereiten, werden spielerisch neue Lebensformen ausprobiert, gerät im Zuge einer existentiellen Lebenshaltung die Jugendphase zu einer biographischen Spanne mit hohem Eigenwert – losgelöst von berufsqualifizierenden Orientierungen wird "Mündigkeit ohne wirtschaftliche Grundlage" (*Gillis* 1980, 206) gefordert. Das zukünftige Leben, die 'Normalbiographie' eines Erwachsenen, ist nicht mehr das vorrangige Ziel. Vielmehr wird von Jugendlichen die eigene Lebensphase zum Ideal erhoben und werden die vormals geltenden Ideale über Alltagsflips ironisiert.[2]

1377

Die Krise der Arbeitsgesellschaft kanalisiert nun diese Tendenz des 'Lebens im Optativ' nicht wieder in traditionelle Bahnen, sondern vereinigt sich vielmehr mit Wertkrisen und dem postmateriellen Bedeutungswandel der Erwerbsarbeit. Auch (oder gerade) unter schwierigen Lebensbedingungen (etwa unter erhöhtem Konkurrenzdruck) entwickelt sich die Gleichberechtigung von Freizeit, modisch begründeten und jugendkulturellen Lebensformen sowie die Zerfaserung vorstrukturierter biographischer Muster gegen traditionelle Werte und Berufsorientierungen.

Der Bruch mit der puritanischen Lebenhaltung, geprägt durch die Moralvorstellungen einer ehemals dominaten protestantischen Arbeitsethik, ist vollzogen, und unkonventionelle, individualisierte Lebensentwürfe bestimmen qualitativ das Bild der jetzigen Jugend – auch in krisenhaften Situationen. "Zivilisations- und Fortschrittsgläubigkeit reüssieren auch bei vielen arbeitslosen Jugendlichen nicht mehr, so daß auch hier die industriegesellschaftlichen Werte auf breiter Front abbröckeln und statt dessen auch immaterielle Werte- und Lebensvorstellungen in den Vordergrund rücken". (*Ferchhoff* 1984, 266)

Wurde von der ersten Position Individualisierung als Chance einer neuen und eigenverantwortlichen Lebensführung formuliert, so zeichnet die *zweite* Position[3] ein ganz anderes Bild der Jugend, vor allem der Jugend, die sich den steigenden Problemen einer Lebens- und Berufssicherung gegenübersieht. Individualistische Tendenzen werden zwar auch gesehen, jedoch eher als vorübergehende Modetrends oder als "düstere Vision der Zerstörung von Subjektivität und Gesellschaftlichkeit" (*Baethge* 1985, 312). Das, was bei den Vertretern individualistischer Deutungen des Phänomens Jugend als Mitverursachung der Zerstörung traditioneller Lebensvollzüge gewertet wird, nämlich die Krisen der Berufs- und Lebensorientierungsfindung, gerät jetzt zum Stabilisator marktgesellschaftlicher Orientierungen. Die Transformation nicht nur von Arbeit und Boden, sondern auch vielfach des Sozialen in Warenform durch den kapitalistischen Vergesellschaftungsprozeß (vgl. *Polanyi* 1978, *Guggenberger* 1983) hält noch an und hat nichts von seiner die konkreten Lebensbezüge bestimmenden Kraft verloren. Auch heute noch, bei anhaltender Bedeutung der Sphäre 'Arbeitswelt' für die Definition der Sozialstruktur, müssen Jugendliche ihr Leben so ausrichten, daß sie später als Erwachsene möglichst gut ihre 'Ware' Arbeitskraft verkaufen können. Dafür werden die Mühen einer langen und in ihrer späteren Gratifikation unsicher gewordenen Schulausbildung auf sich genommen und dafür wird die Biographie prospektiv ausgerichtet und auch respektiv uminterpretiert. Allgemein wird bei Jugendlichen eine

1378

"hohe Anpassungsbereitschaft" (*Rettke et al.* 1983, 144) gesehen, die als Reaktion auf eingeschränkte Wahl- und Aktionsmöglichkeiten gedeutet wird. Zwingen extreme Verhältnisse in individualisierungstheoretischer Perspektive Jugendliche zur Findung eigener Formen der Lebensführung, so wird innerhalb der arbeitszentrierten Perspektive die Übermacht der bestehenden Verhältnisse zur Kraft, die die Fäden bewegt, an denen die Jugendlichen als Marionetten geführt werden. Gegen die tendenziell euphorischen Sozialstrukturinterpretationen der ersten Position wird eine von bürgerlichen Subjektidealen entkleidete Form der Individualisierung gesetzt: "der Ausweg führt nicht so sehr zu jenem humanistisch gebildeten Individuum Humboldtscher Prägung, sondern eher zum Karrieristen, der frühzeitig gelernt hat, sich durchzusetzen, und verlernt hat, Solidarität zu üben." (*Baethge* 1985, 312). 'Jugend' wird nicht als individualisierte, biographisch eigenständige Phase verstanden, sondern als von der Sphäre der Erwerbsarbeit und der sonstigen zukünftigen Erwartungen überformte Phase, in der nicht der 'autonome biographische Konstrukteur' dominiert, sondern der 'angepaßte biographische Konfektionär', der antichambrierend die Realitäten des Lebens zu meistern versucht.

2. Individualisierung als gesamtgesellschaftlicher Prozeß mit verschiedenen teilgesellschaftlichen Ausgangslagen

Bei den oben genannten Jugendlichen der beiden Perspektiven handelt es sich nun nicht um zwei diskrete Lager, etwa um "Materialisten" oder "Postmaterialisten" (vgl. *Sinus-Institut* 1982, 28). Vielmehr wird zum großen Teil über ein und dieselbe Jugend gesprochen. Die zweite Position muß jedoch kein Widerspruch zur ersten These von Individualisierungstendenzen bei Jugendlichen sein. Dann nicht, wenn die Individualisierungsthese der Jugend mit der mittlerweile zur Binsenweisheit gewordenen Aussage gekoppelt wird, man könne nicht von *der* Jugend sprechen. Wenn es Individualisierungstendenzen bei Jugendlichen gibt, dann erscheinen sie auch in den verschiedenen vorhandenen Ausdifferenzierungen unterschiedlich (vgl. *Sander/Vollbrecht* 1985, 229) – obgleich es gerade diese schon vorhandenen Ausdifferenzierungen sind, die von der Individualisierung in ihrer lebensweltlichen Evidenz homogenisiert werden. Wird Individualisierung verstanden als Freisetzung von traditionellen Lebensbezügen und kollektiven, teilgesellschaftlichen und ständisch-lebensweltlichen Orientierungen mit der Folge einer z.T. kontingenten und 'eklektizistischen' biographischen Entwicklung des einzelnen, so stär-

1379

ken die sich schnell entwickelnden, aber relativ instabilen und kurzlebigen jugendkulturellen Ausprägungen der letzten Jahrzehnte dieses Verständnis von Individualisierung. Ein gesellschaftliches Strukturphänomen wie Individualisierung wäre dann weniger durch seine konkrete inhaltliche Gestalt als vielmehr durch seine Prozeßhaftigkeit der kontinuierlichen Enttraditionalisierung, des permanenten Aufbaus und Zerfalls von Werten, Lebensmustern und Denkformen gekennzeichnet und müßte damit auch in sozialwissenschaftlichen Rekonstruktionsversuchen von inhaltlichen Charakterisierungen wie z.B. der Inglehartschen Gegenüberstellung 'materialistischer' und 'postmaterialistischer' Werte (*Inglehart* 1977) abgekoppelt werden.

Es müßte nun die Frage gestellt werden, was Individualisierung als Enttraditionalisierung und Entvergemeinschaftung fördert oder hemmt und welche nicht nur Einzelfälle betreffenden Einflüsse es auf die *unterschiedliche Ausprägung* individualistischer Tendenzen bei Jugendlichen gibt.[4]

Im folgenden wird hieran angeknüpft und versucht, die Frage paradigmatisch anzugehen mit einer Diskussion jugendlicher Individualisierungs*möglichkeiten* im Kontext *konkreter, regional gebundener Lebensbezüge*. Individualisierung als gesellschaftliches Gesamtphänomen soll rückgekoppelt werden an die jeweiligen teilgesellschaftlichen Ausgangslagen dieses Phänomen moderner Gesellschaften, und aus dieser Rückkopplung werden dann unterschiedliche Erscheinungsweisen von Individualisierung plausibilisiert.

Für Jugendliche aus *ländlichen Regionen* gilt sicherlich der Widerstreit von Orientierungen an der normativen Kraft des traditionell Existierenden und den auch dort vorhandenen Individualisierungstendenzen: Sie sind ähnlichen zeitgeistigen Strömungen und auch veränderten Lebensbedingungen ausgesetzt wie andere Jugendliche. Auch bei ihnen müßten Tendenzen der Individualisierung eine Herauslösung aus traditionellen Lebensformen erlauben (und sie tun dieses auch wohl), doch verharren diese Jugendlichen anscheinend stärker als andere Jugendliche in überkommenen Strukturen (vgl. z.B. *Böhnisch* 1985, *Blanc/Böhnisch* 1985), bzw. Individualisierung und Entkopplung aus ländlich fixierten Vergemeinschaftungsformen werden von einer (konsumptivistisch und an bürgerlichen Subjektidealen orientierten) individualisierungstheoretischen Perspektive erst gar nicht erkannt.

Um dieses Phänomen zu klären, werden ähnlich wie bei den Arbeitnehmern die Auswirkungen veränderter Lebensumstände auf ländliche Formen regionaler Vergemeinschaftung untersucht (in denen Jugendliche auf dem Land aufwachsen und von denen ihre

1350

Sozialisation auch bei der Konzedierung von 'Selbstsozialisation' abhängt) und anhand von Parallelen und Differenzen zur Auflösung proletarischer Milieus Individualisierungsbedingungen auf dem Land festgemacht.

Aus methodischen Gründen – einmal um die ländliche Bevölkerung als soziale Großgruppe (strukturell 'geglättet' von existierenden pluralen Lebensweisen) zu fassen, und zum zweiten um einen Anschluß an die arbeitnehmerzentrierte Individualisierungsdebatte sozialer Ungleichheit zu schaffen – ist zuerst eine konzeptionelle Anbindung an die Kategorie der 'sozialen Klasse' notwendig.

Beck (1983) nutzt den Weberschen Begriff der "sozialen Klasse", um zu zeigen, wie trotz gleichbleibender gesellschaftlicher Ungleichheitsrelationen die soziale Klasse der Arbeitnehmer ihre Gestalt verliert, weil deren ständisch eingefärbte, lebensweltlich verankerte Vergemeinschaftung sich auflöst und damit 'Grenzen' zwischen gesellschaftlichen Klassen lebensweltlich nicht mehr evident werden. Dieses gelingt durch eine Modifikation der Weberschen universalen Kategorie 'soziale Klasse' zu einer historischen und von gesellschaftlichen Prozesse abhängigen Variablen, die durch ihre Auflösung den Prozeß der Individualisierung freigibt.

'Klassen' ergeben sich nach Weber als "Tatbestand *gleicher* (oder ähnlicher) typischer Interessenlagen, in denen der Einzelne sich ebenso wie zahlreiche andere befindet." (*Weber* 1972, 177) 'Klasse' ist bei Weber zwar wesentlich über ökonomische und Marktbedingungen[5] gebunden, und Klassen können (auch innerhalb der 'Subklassen' Besitz- und Erwerbsklassen) in einem von den jeweiligen Klassen- oder den synonym gesetzten Marktlagen abhängigen *Pluralismus*[6] auftreten, doch erhält Weber die *Einheit* und die Zusammengehörigkeit von Personen verschiedener marktbedingter Klassenlagen, indem er sich gegen ein rein ökonomistisches Klassenmodell wendet, wie es etwa von Marx vertreten wird (dazu: *Kreckel* 1982, 620). Weber trennt zwar *Klassen* von *Ständen* scharf ab[7], koppelt Klassen jedoch dann an ständische, vorkapitalistische und vorindustrielle Formen der Vergemeinschaftung an, "die Unterschiede der Klassen gehen die mannigfaltigsten Verbindungen mit ständischen Unterschieden ein" (*Weber* 1972, 535; vgl. *ders.*, 180), und konstruiert über diese Ankopplung klassengemäße Formen der lebensweltlich relevanten Gemeinschaft: *die soziale Klasse*. Es sind bei Weber ständische Traditionen, die auch noch in der Moderne ihre Kraft entfalten und den Pluralismus sich ausbildender Klassen und Klassenlagen eindämmen; Stände und ständische Traditionen gelten als die "Hemmnisse einer konsequenten Durchführung des nackten

1381

Marktprinzips" (*Weber* 1972, 534). Was die Arbeitnehmer (jenseits ihrer intern ausdifferenzierten Klassenlage) also zu einer 'sozialen Klasse' zusammenhält, sind nicht direkt marktvermittelte, ständische Normen und Verkehrsformen. Man könnte auch sagen, ein gemeinsames 'Weltbild', das wie in der 'Münzen-Metapher' von Schumpeter (*Schumpeter* 1953, 155) als soziale Struktur und universales Muster von Verhaltensweisen, einmal 'geprägt', nicht mehr schmilzt und möglicherweise Jahrhunderte überdauert. Beck läßt nun die Webersche These der ständischen Integration von sich immer ausdifferenzierenden Klassenlagen bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts gelten, allerdings "nicht mehr für die Entwicklung danach bis in die Gegenwart hinein" (*Beck* 1983, 49). Die soziale Klasse der Arbeitnehmer bricht als alltagsweltlich relevantes Phänomen zusammen, weil die *ständische* Komponente entfällt. Was bei Weber noch als universaler gesellschaftlicher Vergemeinschaftungsmotor angesehen wurde – also die tradierte, in festgelegten Regeln der gesellschaftlichen Verkehrsformen fixierte, ständisch eingefärbte Lebensführung –, wird bei Beck zu einer historischen Variable und löst sich auf durch "wachsende Bildungsabhängigkeit, Zwänge und Chancen zur Mobilität, Ausdehnung von Konkurrenzbeziehungen, Verrechtlichungen usw." (*Beck* 1983, 49). Die soziale Klasse der Arbeiter behält zwar die interne Struktur ausdifferenzierter, marktvermittelter Klassenlagen und behält auch ihre relative Stellung in einer stratifizierten Gesellschaft. Jedoch verliert der Standort, der Rang der Arbeitnehmerschaft innerhalb des gesellschaftlichen Systems gesellschaftlicher Ungleichheit seine lebensweltliche Evidenz. 'Klasse' wird zum statistischen Begriff, die 'Klasse der Unselbständigen' wird von den Unselbständigen selbst nicht mehr wahrgenommen, die von 'Stand und Klasse' (i.e. Leben und Arbeit) zusammengehaltenen, kollektiv geteilten und tradierten Erfahrungs- und kulturellen Deutungsmuster weichen zurück und hinterlassen Leer- und 'Möglichkeitsräume' (Beck) der individuellen Lebensführung.

Für die im weiteren verfolgte Argumentation können die oben gemachten Ausführungen zu der Aussage zusammengefaßt werden:

Die latente Tendenz zur Individualisierung proletarischer Milieus wurde bisher überformt durch kollektive Erfahrungszusammenhänge, Deutungsmuster und Weisen der Lebensführung, die weniger aus der relativen Stellung der sozialen Klasse in einer hierarchisierten Gesellschaft als aus einer ständisch orientierten Einheit einer gemeinsamen Lebensführung durch das gemeinsame Schicksal und den gemeinsamen Lebenskampf konstituiert waren. Mit der Veränderung von vorwiegend marktvermittelten Lebensbedingungen verblaßt in der

1382

Arbeitnehmerschaft der Zwang, oder weniger funktionalistisch: die lebensweltliche Evidenz zur Vergemeinschaftung, und die ständischen Formen klassenkultureller Solidaritäten lösen sich auf.

Wird nun statt der 'sozialen Klasse' der *Arbeitnehmer* die *Landbevölkerung* untersucht, so tritt die Schwierigkeit der Inbezugnahme auf. Arbeitnehmerschaft und Landbevölkerung sind zwar augenscheinlich inkommensurabel, doch läßt sich über die Webersche Gesellschafts-Interpretation mittels der Kategorien *Stand* und *Klasse* eine Brücke schlagen.

Was nötig ist, ist ein (idealtypisches) Pendant zum Konzept der 'sozialen Klasse'. Für die Landbevölkerung ist dieses Konzept ungeeignet, weil der ökonomische, kapitalistisch-marktvermittelte Charakter nicht zutrifft. Trotz der Industrialisierung der agrarischen Produktionsweise hat sich nie so etwas entwickelt wie eine ländliche Klasse, die dem Proletariat in seinen historisch gewachsenen Arbeits- und Lebensbedingungen vergleichbar wäre – außerdem ergibt sich die 'soziale Klasse' der Arbeitnehmer nicht über eine regionale Nachbarschaft und über regionale Kulturidentitäten, sondern über ein gleiches und lebensweltlich evidentes Arbeits- und Lebensschicksal.

Eine Anschlußmöglichkeit ergibt sich allerdings über das Webersche Konzept des *Standes*. Vergemeinschaftungsformen in Gebieten, die durch eine (ehemals dominante) bäuerliche Ökonomie geprägt sind, lassen sich m.E. über *agrargesellschaftliche Stände* fassen. Diese agrargesellschaftlichen Stände stellen ebenso wie die soziale Klasse eine gesellschaftliche Großgruppe dar, die intern in verschiedene Klassen-/Interessenlagen ausdifferenziert[8] ist und durch ständische Traditionen und Kulturen zusammengehalten wird. Das ständische Prinzip steht allerdings im Verhältnis Stand-Klasse anders gewichtet als bei der sozialen Klasse der Arbeitnehmer; es dominiert die ständische Lage (vgl. *Weber* 1972, 534f), da in den agrarischen und auch handwerklichen Traditionen (historisch hergeleitet) Arbeit und Leben immer verquickt waren und durch *eine* Art der Lebensführung geleitet werden. Deshalb kann m.E. die etwas gradlinige Aussage Webers gelten: "Man könnte, mit etwas zu starker Vereinfachung, sagen: "Klassen" gliedern sich nach den Beziehungen zur Produktion und zum Erwerb der Güter, "Stände" nach den Prinzipien ihres Güter*konsums* in Gestalt spezifischer Arten von "Lebensführung"." (*Weber* 1972, 538).

Es mag möglicherweise etwas gewagt erscheinen, eine so inhomogene und vor allem *regional* eingegrenzte Bevölkerungsgemeinschaft wie die Landbevölkerung ständisch-kulturell zu fassen, auch weil sie z.B. durch Fluktuationsbewegungen mit 'Zugereisten' oder durch angesiedelte Industriebetriebe 'ausgedünnt' wird. Doch mögen auf-

1983

kommende Widersprüche erst einmal unterdrückt werden und der Annahme gefolgt werden, daß es agrargesellschaftlich-ständisch orientierte Strukturen gegeben hat, die, mit der von Weber so verstandenen Durchhaltekraft versehen, trotz interner Differenzierung und Veränderung von Lebensbedingungen eine relative Stabilität besaßen.

Die Frage ist nun, ob auch diese traditionell ständischen und durch konkrete Lebensbedingungen getragenen Formen der Vergemeinschaftung so wie die 'soziale Klasse' der Arbeitnehmer durch den rapiden gesellschaftlichen Wandel der letzten Jahrzehnte ihrer lebensweltlichen Evidenz beraubt wurden und damit Tendenzen der Individualisierung Platz machen.

Es soll hier schon angedeutet werden, daß das von Beck und Mooser gezeichnete Verhältnis von proletarischer 'Klassenbindung' und 'Individiualisierung' (*Mooser* 1983) bei der (idealisierten) Zusammenfassung der ländlichen Bevölkerung zu agrargesellschaftlichen Ständen nicht umstandslos übertragen werden kann. Obgleich dem ""Stand" von den "Klassen" die *"soziale"* Klasse am nächsten, die "Erwerbsklasse" am fernsten" ist (vgl. Weber 1972, 180) und trotz der Interpenetration regionaler Kulturen und Solidaritäten scheinen sich auf dem Lande, trotz Modernisierung im Zuge des Vordringens kapitalistischer Produktionsweisen, ständisch geprägte Formen der Gemeinschaftung länger zuhalten, trifft anscheinend noch Webers Sozialstruktur-Interpretation zu.[9] Die ständischen Traditionen überformen hier zwar auch tendenziell als vorindustrielle, schon abstrakt gewordene Relikte eine sonst schon abgekoppelte Lebensweise und z.T. aufgelöste Gemeinschaft, sie sind jedoch noch präsent und z.T. kraftvoll, weil umfassender in konkreten Lebensbedingungen verankert.

Während die ständische Orientierung des proletarischen Milieus (wie Beck das für seine Individualisierungsthese benutzt) eng gekoppelt ist an industriewirtschaftliche, ökonomisch-marktvermittelte *Notwendigkeiten* gemeinschaftlicher Lebensführung und -sicherung und somit auch von diesen durch die Markt- und Arbeitstrukturen eng (und linear) kanalisierten Ökonomie-Phänomenen abhängt, ist die ständische Orientierung in agrar-gesellschaftlich geprägten Traditionen und Milieus umfassender verhaftet. Die relative Autonomie kultureller Traditionen, die Ausprägung eines "Wir-Gefühls" (auch als Ideologie) über ständische Orientierungen (vgl. *Kreckel* 1982, 621), beruht auf einer kulturellen Sozialisation, die nicht so sehr durch eine bestimmte Klassenlage gestaltet wird, sondern durch industrie-ökonomisch eher irrationale, den gesamten Lebenszusammenhang betreffende Phänomene.

1354

Was sich bei der sozialen Klasse zusammensetzt aus 'Stand und Klasse' und bedroht wird durch wachsende Prosperität und sozialstaatliche Absicherung, nämlich die auf kollektiven Leidensverhältnissen basierende *Vergemeinschaftung über kollektive Lebensführung*, kann bei den agrargesellschaftlich-ständischen Gemeinschaften nicht so leicht über eine veränderte Lebenslage gefährdet werden, da die Vergemeinschaftung differenziertere und weitreichendere Wurzeln besitzt.

Die These lautet nun, daß Jugendliche auf dem Land sich nicht nur mit veränderten Lebensbedingungen arrangieren müssen (daraus folgerten am ehesten Individualisierungstendenzen), sondern sie sind eingebunden in (Rudimente von) Vergemeinschaftungsformen agrargesellschaftlicher Orientierung, die trotz des Schwindens ihrer Berechtigung in konkreten Lebensbedingungen noch eine starke Auflösungsresistenz entwickeln. Ansätze von Individualisierung bewegen sich also zwischen fördernden zeitgeistigen und jugendkulturellen Strömungen sowie konkreten, schon individualisierten Lebensbedingungen auf der einen Seite und einer noch kraftvollen, aber z.T. ohne lebensweltliche Evidenz 'freischwebenden' ständischen Formierung von Handlungs-, Lebensorientierungen und Deutungsmustern auf der anderen Seite.

Wie sich dieses Wechselverhältnis von gesamtgesellschaftlichen Individualisierungstendenzen und regional gebundenen, ständisch orientierten Kulturidentitäten konkret auf die 'Jugend auf dem Land' auswirkt, soll im folgenden demonstriert werden. Wie also haben sich die Lebensbedingungen auf dem Lande verändert und was für Folgen hat das auf die kulturelle Überformung, die die Bewohner ländlicher Regionen zu gesellschaftlichen Großgruppen zusammenschließt?

3. Individualisierung auf dem Lande

Es ist bislang die Rede gewesen von 'Jugendlichen auf dem Lande', und die Jugendlichen sollen in Vergemeinschaftungsformen leben, die regional-kulturell, agrargesellschaftlich eingefärbt sind. Was jedoch ist das, das Land?

Es kommt in diesem Zusammenhang nicht auf eine inhaltliche Definition an, die auf die verschiedenen internen und regional ausdifferenzierten Erscheinungsformen ländlicher Regionen eingeht. Es gibt die verschiedensten Formen ländlicher Siedlungen, die traditionelle Unterschiede ethnischer, kultureller, politischer Art aufweisen, die weiter durch eine unterschiedliche Populationsdichte und ökono-

1385

mische Struktur ausgezeichnet sind und auch die unterschiedlichsten Verbindungen mit urbanen Kulturen und Siedlungsformen eingegangen sind (vgl. zu dieser Problematik: *Wehling* 1978, 11f). Diese mit verschiedenen Interessen-/Klassenlagen einhergehenden Unterschiede werden jedoch zusammengefaßt und konzeptuell vereinheitlicht durch die soziale Großgruppe des 'agrargesellschaftlichen Standes', ähnlich wie die intern nach verschiedenen Klassenlagen ausdifferenzierte Großgruppe der 'sozialen Klasse' für die Arbeiter.

Somit wird für 'ländliche Region' eine relativ allgemeine Definition angelegt. Die ländliche Region als 'Heimat' agrargesellschaftlich-ständischer Gemeinschaften weist eine *geringe Bevölkerungsdichte* und eine *geringe Größe* auf, die ein Netz interpersonaler und überschaubarer Beziehungen sich persönlich bekannter Menschen zuläßt. Hinzu kommt die *bäuerliche Wirtschaftsform* als zumindest ursprünglich dominierende Wirtschaftsform, die der ländlichen Region den Ansatz einer gemeinsamen Relevanzstruktur gibt. Die Grenzen von gemeindlichen Zusammenschlüssen in ländlichen Regionen werden nicht gezogen durch politisch-administrative Definitionen, sondern entsprechen eher denen eines soziologischen Gemeindebegriffs, zu dem gehört, daß die Gemeinde Grenzen besitzt, innerhalb derer sich die Bewohner deutlich von denen anderer Gemeinden als Gemeinschaft abgrenzen. Die Abgrenzung bzw. die Zugehörigkeit zu den regional definierten, ländliche Gruppen von Menschen wird bestimmt durch ein Gefühl der Zugehörigkeit, durch ein Geflecht sozialer Interaktionen, das ständisch eingefärbt ist.

Die soziale Klasse der Arbeiter ergab sich, vor ihrer Erosion, über eine marktvermittelte Stellung in einer stratifizierten Gesellschaft und über damit eingegrenzte Lebensbedingungen (Klassenbedingungen), die durch ihre Härte sowohl die Sphäre der Arbeit als auch die soziale Stellung lebensweltlich evident werden ließen und eine noch vorkapitalistische, ständisch orientierte proletarische Vergemeinschaftung über vorgefertigte Lebensmuster und geteilte Normen und Werte trugen (ständische Merkmale).

Dagegen ist der 'agrargesellschaftliche Stand' der Bevölkerung ländlicher Regionen, auch wieder vor möglichen Auflösungstendenzen, gekennzeichnet durch regionale Nachbarschaft und durch geteilte Lebensbedingungen, die sich auf einen sehr weiten Arbeitsbegriff beziehen, wenn der Anschluß über die Marktvermitteltheit der Klasse der Arbeiter geleistet werden soll. Das enggeknüpfte Netz der Abhängigkeiten und Verpflichtungen zu gegenseitigen (arbeitsförmigen) Hilfeleistungen trug eine nicht nur über industrielle Güterproduktion versorgte Gemeinschaft und schloß auch Arbeitsleistungen ein, die sich jenseits der heutigen Definition von Erwerbsarbeit bewe-

gen. Die Härte dieser Lebensbedingungen ließ nun diese gesamte Sphäre der Arbeits- und gegenseitigen Hilfeleistungen ohne genaue Abtrennung lebensweltlich evident werden, legte interne Hierarchisierungen fest und trug eine ständische Vergemeinschaftung, deren kulturelle Deutungs- und Handlungsmuster, Lebenspläne und Normen nicht nur den gesamten Lebenszusammenhang betrafen, sondern auch im gesamten Lebenszusammenhang ihre lebensweltliche Evidenz fanden. Die Abgrenzung gegen fremde gesellschaftliche Gruppen und die Entwicklung einer eigenen, kollektiv geteilten Lebensweise, d.h. die ungleichheitsrelevante Vergemeinschaftung, besitzen also eine breite lebensweltliche Basis.

Wie die marktvermittelte, ständisch eingefärbte Vergemeinschaftung der Arbeiter ist allerdings auch die agrargesellschaftliche, ständische Form der Vergemeinschaftung regionaler Kulturidentitäten ein (idealtypisches) historisches Phänomen, dessen Form der Abhängigkeit von gesellschaftlichen Veränderungen heutige soziale Phänomene erklären soll.

Weiche Veränderungen wirken nun auf regionale Kulturidentitäten? Mit den Begriffen "Industrialisierung" und "Urbanisierung" werden schon seit längerer Zeit Veränderungen des Lebens auf dem Land gefaßt, die auf die Tendenz eines Stadt-Land-Kontinuums hin interpretiert werden (z.B. *Wirth* 1938). Die Ausbreitung urbaner Lebensmuster und die Industrialisierung der Landwirtschaft führen in den Industrienationen, so die These, zu einer Homogenisierung ehemaliger Stadt-Land-Differenzen, zu einem Anpassungsprozeß ländlicher Populationen an die Anfordernisse moderner Industrienationen, der qualitative Unterschiede aufhebt und nur noch quantitative Rückstände der Lebensführung auf dem Land als Unterscheidung einer ehemals regionaltypischen Art der Lebensführung und kulturellen Deutungsmuster zurückläßt.

Besonders nach dem 2. Weltkrieg scheint sich dieser Prozeß einer Aufhebung qualitativer Unterschiede und einer Angleichung noch gradueller Unterschiede regionaler Populationen in der Bundesrepublik beschleunigt zu haben. Mehrere gesellschaftliche Bedingungen – das rasante Wirtschaftswachstum mit gesellschaftlicher Prosperität der sogenannten Wirtschaftswunder-Zeit, die Ansiedlung industrieller Betriebe auf dem Land mit paralleler Rekrutierung der ländlichen Bevölkerung für die Industrieregionen, die Ausbreitung der Konsumwelle auch auf dem Land, die seit Mitte der 60er Jahre in allen Flächenländern einsetzende gebietliche Neuabgrenzung der staatlichen und kommunalen Verwaltungseinheiten, die zum gleichen Zeitpunkt einsetzenden Reformen im allgemeinbildenden Schulwesen

1387

etc. produzierten einen Modernisierungsdruck, der die ländliche Bevölkerung zu einem nicht mehr unterscheidbaren Bestandteil der Inustriebevölkerung eines modernen westlichen Landes (de-)formierte. Hinzu kam noch der die Bildungsreform begleitende Glaube an die Möglichkeit, das alte aufklärerische Ideal der Nivellierung gesellschaftlicher Ungerechtigkeits- und Leidensverhältnisse über eine sozialtechnologisch-bürokratisch geleitete Verteilung von Wissen und 'Vernunft' auch tatsächlich erreichen zu können. Somit kam es in der historischen Situation eines reüssierenden Fortschritts- und Bildungsglaubens zu einer untrennbaren Verquickung von Analyse und normativem Ideal gesellschaftlicher Angleichungsprozesse, in der ein relativ eindimensionales Stadt-Land-Kontinuum (zumindestens als nahe Möglichkeit) konstatiert wurde.[10]

In diese Sozialstruktur-Interpretationen wurden auch Jugendliche einbezogen. Jugend als 'Land-Jugend' war kaum Thema der sozialwissenschaftlichen Diskussionen, vielmehr operierten Differenzierungsanalysen mit industriegesellschaftlich normierten Metriken sozialer Schichtungen, über die Land- wie Stadtjugendliche in die gleichen möglichen Sozialstatusebenen einer stratifizierten Gesellschaft eingegliedert wurden (kritisch dazu: *Blanc/Böhnisch* 1985, 288).

Das 'schiefe Bild' eines eindimensionalen Stadt-Land-Kontinuums entspringt also einer statistischen, auf Äußerlichem beruhenden Gleichung: Wenn sich der Besitz von Haushaltsgeräten, PKW's und Unterhaltungselektronik angleicht, wenn Konsumgewohnheiten sich nähern und die formalen schulischen Bildungsabschlüsse eine stärkere regionale Verteilung erfahren, wenn Kleidermoden sich auf das Land ausweiten und DIN-Wohnungsformate alte Wohnformen egalisieren, dann existieren auch keine qualitativen Indizien des Unterscheidens mehr. Was jedoch in dieser Gleichung vergessen wird, ist, daß sich soziale Ungleichheiten wie Gleichheiten nicht nur über 'objektive' Merkmale ergeben, sondern über ihre Deutung, also die lebensweltliche Evidenz dieser objektiven Merkmale. Das Beispiel der Arbeiter hat gezeigt, daß sich bei *gleichbleibender* 'objektiver' Markt- oder Klassenlage innerhalb des Systems der sozialen Ungleichheiten doch radikal die lebensweltliche Evidenz dieser Klassenlage verändern kann, nämlich dann, wenn die sozialintegrative Kraft der ständischen Vergemeinschaftung aufgelöst wird und die traditionelle Symbiose von Stand und Klasse zerbricht. Eine rein statistische Observanz 'objektiver' gesellschaftlicher Vorgänge der Klassenlage, die die Bedeutungsstruktur dieser Klassenlage als objektives Merkmal korrelativ mit einer Integration in eine Gruppe Gleicher (Klasse, Schicht etc.) kurzgeschlossen hätte, könnte mit der Negierung des mediatisie-

1388

renden Faktors subjektiver Deutung Phänomene der Individualisierung nicht erfassen. Ebenso ergeht es der Vernachlässigung dessen, was oben als agrargesellschaftlich-ständische Orientierung eingeführt wurde. Das, was den agrargesellschaftlichen Stand ausmacht, sind die regional-spezifischen 'objektiven Lebensbedingungen' *und* die ständischen Formen der Vergesellschaftung. Wenn nun die regional-spezifischen Lebensweisen verflüssigt werden und sich industriegesellschaftlichen Formen der Lebensführung annähern, dann vernachlässigt das Urteil einer Entdifferenzierung, einer Aufhebung regional-gebundener Ungleichheiten den lebensweltlichen Faktor der ständisch orientierten Form der Vergemeinschaftung. Diesem Faktor der Kanalisierung von Lebensschicksalen muß zumindest die Möglichkeit einer historischen 'Trägheit' zugebilligt werden, wobei dem ständischen Faktor noch besonderes Gewicht beikommt, weil er als kollektive Deutungsfolie zwar von objektiven Lebenssituationen abhängt, diese jedoch umgekehrt auch lebensweltlich transportiert.[11]

Wie also hat sich der gesellschaftliche Wandel in der Nachkriegszeit auf dem Land vollzogen und welche Auswirkungen hat dieser Wandel auf die wesentlich ständisch orientierten regionalen Kulturidentitäten, die über Aus- und Eingrenzungen soziale Gruppe formen und kollektive Lebensmuster konstituieren?

Bei den Arbeitern stützt sich die These der Individualisierung und der Auflösung proletarischer Milieus bekanntlich vorwiegend auf die Aufhebung geteilter Lebensschicksale durch die Aufhebung prekärer Einkommens- und Subsistenzsicherungsverhältnisse (hauptsächlich ab 1945); durch dieses Phänomen verliert die geteilte Klassenlage an lebensweltlicher Evidenz. Hinzu kommt noch als wesentlicher Auslöser die *Erst*berührung mit Bildung. Eine historisch gewachsene proletarische Lebenswelt geteilter Denk- und Sprachformen, Deutungsmuster und Wertorientierungen wird bei den Heranwachsenden dadurch desozialisiert.

Regionale Kulturidentitäten beziehen ihr lebensweltliche Evidenz nun nicht aus einer im Alltag aufscheinenden und sinnlich erfahrbaren Klassenlage, sondern aus der bedeutsamen Relevanz eben der regionalen Phänomene wie Einbindung in nachbarschaftliche Verhältnisse, regionale Geschlossenheit der Lebensbezüge und Wertehaltungen etc. Es kommt also denjenigen Veränderungen eine besondere Bedeutung zu, die diese Kollektivierungsmotoren bedrohen. Solche Veränderungen sind:

– *Demographische Entwicklung*
Regionale Kulturidentitäten sind angewiesen auf eine gewisse personale Kontinuität. Es können zwar Mitglieder 'von außen', versehen

21389

mit abweichenden Lebensweisen, integriert werden, jedoch ist dieses lediglich in einem beschränktem Maße möglich. Ist der Zustrom fremder Ethnien (oder die Auswanderung von Mitgliedern der eigenen Ethnie) zu groß, dann gerät eine regional verankerte ständische Vergemeinschaftung in Gefahr. Zum einen 'verdünnen' die Zugewanderten die eingespielte Gemeinschaft und erschweren die Durchsichtigkeit der benachbarten sozialen Geschehnisse, zum anderen aber bekommt die vormals existente und unhinterfragte Gewißheit über das Normale und das Anomale Konkurrenz. Was sonst quasi natürlich war und dessen (zahlenmäßig) geringen Abweichungen als 'abweichendes Verhalten' abgetan werden konnten, das kann überhandnehmen und damit zur ernstzunehmenden Gegenwirklichkeit werden.[12]

Die auf dem Land in der Nachkriegszeit einsetzenden demographischen Umstrukturierungen (vgl. *Wehling/Werner* 1978, 105), in denen z.B. die Wohnbevölkerung eines Dorfes von 1956-1961 um 25% durch Zuwanderung zunahm (vgl. *Schwedt* 1978, 92), müssen also als ernste Bedrohung oder zumindest Veränderung traditioneller agrargesellschaftlich-ständischer Orientierungen angesehen werden.[13] Ständische Orientierungen müssen dadurch nicht gänzlich verschwinden, sie bekommen jedoch eine 'Umwelt' anderer Formen der Lebensführung und werden für die Träger der ständischen Orientierungen des 'naturhaften' Status beraubt; sie treten ins Bewußtsein – und das ist der Anfang von Auflösung und Modifikation für jedes lebensweltlich getragene Phänomen.

Es entstehen der Zwang und die Notwendigkeit, unter verschiedenen 'Normalitäten' zu *entscheiden*, abzuwägen, was gut und richtig ist – damit ist implizit eine Individualisierungsaufforderung verbunden.

– *Industrialisierung der Agrarbetriebe*

Die Rationalisierung in bäuerlichen Betrieben durch die Maschinisierung vormals manueller Tätigkeiten und die Umstellung von einer vielfältigen Mischwirtschaft auf die massenhafte Produktion eines oder weniger landwirtschaftlicher Erzeugnisse (das ist mit 'Industrialisierung' gemeint) sowie die Aufgabe unrentabler kleiner Betriebe setzte nach 1945 viele landwirtschaftliche Erwerbsarbeitende frei, die zum großen Teil in die Industrie und die Dienstleistungsbereiche abwanderten oder eine ehemalige landwirtschaftliche Nebenerwerbsquelle aufgaben und ihrem Lebensunterhalt ganz über industrielle Erwerbsarbeit bestritten (vgl. *Mooser* 1983, 278). Dazu kam noch die 'Landflucht' durch den Wirtschaftsboom der 60er Jahre, der viele billige Arbeitskräfte gebrauchte – allein in den 10 Jahren von 1960

1390

bis 1970 wanderten 1,5 Millionen ehemals landwirtschaftlich Tätige ab (*Blanc/Böhnisch* 1985; *Seitz* 1984, 7). Parallel dazu sank auf dem Land die Zahl der bäuerlichen Betriebe und der Anteil der in der Landwirtschaft Beschäftigten von 25% im Jahre 1950 auf 7% Mitte der achtziger Jahre.

Die Umstrukturierung der landwirtschaftlichen Produktionsweise hat nun neben ihren Auswirkungen auf den rein zahlenmäßigen Bestand der an die bäuerliche Ökonomie Gekoppelten und auf das Pendlertum (vgl. unten) auch Auswirkungen auf die agrargesellschaftlich-ständische Orientierung. Erstens verliert der integrierende Grundbezug der bäuerlichen Wirtschaftsform als ursprünglich dominante Wirtschaftsform an Bedeutung. Die Zahl der in der Landwirtschaft Beschäftigen und der indirekt Angekoppelten sinkt ab, und die bäuerliche Wirtschaftsform entkleidet sich langsam durch agrarständisch 'irrationale' Formen des rationalen Wirtschaftshandelns selbst ihres integrativen Charakters – aus der *Wirtschaftsform des 'Ganzen Hauses'*, die den gesamten Lebenszusammenhang betraf, wurde eine bäuerliche *Industriewirtschaft*. Zweitens verliert durch die Maschinisierung der agrarischen Produktion der integrative Charakter gegenseitiger Hilfeleistungen an Bedeutung. Über die in der Landwirschaft durch den hohen und saisonal bedingten Arbeitskräftebedarf notwendigen und zumeist unentgeltlichen gegenseitigen Hilfeleistungen wurde ein Netz sozialer Beziehungen geschaffen und gestützt. Nun jedoch brauchen entweder die ehemaligen landwirtschaftlichen Klein- und Nebenerwerbsstellen nicht mehr die Hilfe des größeren Bauern – weil die ehemaligen Kleinbauern ihren Betrieb aufgegeben haben –, oder die großen Bauern brauchen nicht mehr die Hilfe der 'kleinen' Nachbarn. Sofern diese Hilfeleistungen durch einen solchen Prozeß 'ungleichgewichtig' werden, also nicht mehr unter dem Maße der traditionellen 'Gerechtigkeit' gegeneinander abgewogen werden können oder monetarisiert werden (mit oft minimalen Löhnen), verlieren sie ihren sozial integrativen Charakter. Es ist sehr wahrscheinlich, daß mit der Auflösung der gegenseitigen, hierarchisch 'ausgeglichenen' Hilfeleistungen in der landwirtschaftlichen Arbeit auch andere Formen der Hilfeleistung verlorengehen, nämlich 'subsidiäre' Praktiken der Lebensbewältigung. Im Sterbefall z.B. wird nicht mehr der in informellen Regeln festgelegte Nachbar Bestattungsformalitäten regeln, sondern ein bezahlter Bestattungsunternehmer. Bestimmte Formen der gegenseitigen Hilfeleistung mögen sich noch über ein oder zwei Generationen retten, auch wenn sie ungleichgewichtig sind, mit der Zeit werden sie jedoch artifiziell und lästig. Besonders für Jugendliche sind sie dann nicht mehr einsehbar und werden als Zwang ohne Grund empfunden.

1391

– *Regionale Neugliederung*
Agrargesellschaftlich-ständische Vergemeinschaftungsformen entwikkeln sich in historisch gewachsenen gemeindlichen Zusammenschlüssen und sind auch von diesen Zusammenschlüssen abhängig. Nun ist seit Mitte der 60er Jahre in den Flächenländern der Bundesrepublik eine weitreichende Neuabgrenzung der kommunalen und staatlichen Verwaltungseinheiten durchgeführt worden, die im großen Stil und in relativ kurzer Zeit kleine Landgemeinden ihrer Selbstverwaltung enthob und diese zu großen Einheiten zusammenschloß.[14]

Es sind wohl zwei wesentliche Eigenschaften der kommunalen Neugliederung, die sich auf regional gebundene, agrargesellschaftlich-ständische Vergemeinschaftungen auswirken. Zum einen die neue Größe und Weite der Grenzen, die die Gruppe 'Gleicher' nach der Gebietsreform einschließt. Zwar bleiben jenseits der administrativ gezogenen neuen Gemeindegrenzen die 'alten Grenzen' für die Betroffenen noch weiter bestehen, und somit bleiben trotz flächenmäßiger Ausdehnung alltagspraktische, regionale Zusammenschlüsse kleinerer Dimension erhalten, die wesentliche Voraussetzungen ständischer Vergemeinschaftungsformen sind. Jedoch kann die Diskriminierung der alten Grenzen durch die neuen nicht negiert werden und auch nicht, daß die ehemaligen 'die' der anderen Gemeinden nun zu 'uns' gehören.

Die zweite Eigenschaft folgt aus der Intention der Gebietsreform und führt eher zur Anonymisierung ehemals lebensweltlich erfahrbarer Gemeinschaften. Die Territorialreform bezog ihre Argumente und Antriebe aus verwaltungslogischen Überlegungen. Es galt, optimale 'Betriebseinheiten' für eine moderne durchstrukturierte Verwaltung zu schaffen. Die in ländlichen Betrieben angesiedelten Industrien und Gewerbebetriebe benötigten eine den Städten angepaßte Infrastruktur; die sich spezialisierenden Verwaltungsapparate, verstärkt versehen mit einer technisch-informationellen Grundausstattung, benötigten zur effektiven Arbeitsweise große Einzugsgebiete mit hohen Einwohnerzahlen; hochqualifizierte Spezialisten für die sich immer weiter ausdifferenzierenden Verwaltungsbereiche des Bildungs-, Bau-, Sozial- und Gesundheitswesen, des Verkehrs und der öffentlichen Versorgung werden notwendig, aber konnten nur von großen Verwaltungsapparaten mit großem Einzugsbereich getragen werden. Es wiederholte sich schließlich historisch ein ähnliches Phänomen wie bei der Aufsplitterung der vorabsolutistischen Aufspaltung größerer Regionen in Duodez-Fürstentümer: die Parzellierung von Entscheidungs- und Interessenbereichen in Form kleiner gemeindlicher Verwaltunsgeinheiten behinderte den sozialen und industriellen 'Fortschritt', dessen Kehrseiten erst heute vom öffentlichen Bewußtsein zum Thema gemacht werden.

1392

Systemische Rationalitäten interpenetrieren also Bereiche vormals lebensweltlicher Orientierung und führen, wenn auch nicht zum Verschwinden, so doch zur Veränderung bestimmter Momente, die die ständisch-agrargesellschaftliche Vergesellschaftung mit verankerten. Beide Eigenschaften, die 'Vergrößerung' regionaler Gemeinschaften und die verwaltungstechnische Neudefinition von Grenzsetzungen, über die eine regional fixierte Indentifikation mit Gemeinschaften Gleicher stattfindet, schwächen die lebensweltliche Evidenz, die Einzigartigkeit und Unhinterfragtheit regionaler Kulturidentitäten. Die agrargesellschaftlich-ständische Orientierung wird z.T. fragmentiert und einer wesentlichen Basis beraubt, nämlich des überschaubaren und historisch gewachsenen Raumbezugs.

Allerdings muß die systemische Interpenetration der Lebenswelt (verordnete Gemeindezusammenlegung) nun nicht zwingend die Fragmentierung und Verdinglichung kollektiver Lebenswelten (agrargesellschaftlich-ständische Orientierung) zur Folge haben, wie Jürgen Habermas das in seine gesellschaftstheoretischen Abgrenzung und Inbeziehungsetzung von System und Umwelt mit dem Stichwort der 'Kolonialisierung' befürchtet (*Habermas* 1981, Bd.II, 489ff). Beck (1983) und Mooser (1983) z.B. konnten nachweisen, daß sich dort, "wo die traditionalistischen Polster der kapitalistischen Modernisierung durchgescheuert sind und zentrale Bereich der kulturellen Reproduktion, der sozialen Integration und der Sozialisation unverhüllt in den Sog der ökonomischen Wachstumsdynamik und damit der Verrechtlichung hineingezogen werden" (*Habermas* 1981, Bd.II; 539), auch neue Formen *lebensweltlicher* Orientierung über eine Eigendynamik innerhalb klassenkultureller Lebenswelten bilden können (vgl. *Beck* 1983, 55). Die Nilpferdpeitsche des justizialen oder bürokratisierenden Kolonialherren versprengt zwar das friedliche Grüppchen eingeborener Lebenswelt, doch lebt die Lebenswelt auch in ihren Mosaiken noch als Lebenswelt weiter und formiert sich anders neu.

– *Schulreform:*[15]
Der Einfluß schulischer Sozialisation und der Einfluß der die Schulentwicklung der letzten Jahrzehnte begleitenden Folgephänomene (Verlängerung der Jugendzeit, mehr Freizeit, Abkopplung der Sphäre der Berufsarbeit etc.) auf Tendenzen der Individualisierung werden immer wieder betont. So wird die Erstberührung mit Bildung von Angehörigen proletarischer Milieus für die Auflösung dieser Milieus mitverantwortlich gemacht (vgl. Beck 1983), und in der Jugenddebatte wird der zunehmenden Freisetzung Jugendlicher vom Arbeitsprozeß durch Verlängerung der Schul- und Ausbildungszeiten Beach-

1393

tung geschenkt, wenn auch unterschiedlich gedeutet.[16]

Die Entwicklung der schulischen Allgemeinbildung, besonders nach den schulreformerischen Umstrukturierungen nach 1963/64, muß wohl auch im Hinblick auf die Modifikation ständisch-agrargesellschaftlicher Orientierungen als wichtig erachtet werden. Seit den Schulreformen, die neben der kommunalen Neugliederung als zweite zentral und administrativ geleitete Strukturentscheidung gemeindlichen Lebensbedingungen nach 1945 wesentlich veränderten, existiert mit der Schule auf dem Land eine institutionelle Sozialisationsagentur, die im Gegensatz zu der alten Volksschule als destruktiv für regional gebundene, lebensweltlich-ständisch verankerte Vergemeinschatfungsformen angesehen werden muß.

Man kann noch in der ländlichen Volksschule bis ins 20. Jahrhundert hinein die historischen Wurzeln einer preußischen Elementarschule nachweisen, die von den humanistischen Bildungsreformen der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts weitgehend unberücksichtigt blieb (vgl. *Leschinsky/Roeder* 1976, 68ff) und in der nachrevolutionären Reaktion mit den 'Stiehlschen Regulativen' von 1854 noch einmal deutlich den Stempel der Begrenzung des vermittelten Bildungsniveaus, der Unterstützung sozialer Immobilität und der Abkopplung von Bildungsaufstiegen aufgedrückt bekam. Die von den Gemeinden getragenen Volksschulen ohne Klassendifferenzierung stärkten die lokalen, religiös durchzogenen sozialen Verklammerungen des Lebens. Nicht Qualifikation über schulische Bildung oder Vermittlung von Fakten-Wissen waren ihre Eigenschaften, sie stellten kein Sprungbrett für die spätere Berufskarriere dar und waren auch nicht gekoppelt an die Karrieren höherer Schul-und Universitätsbildung. Vielmehr vermittelte die ländliche Beschulung unisono mit den informellen ländlichen Sozialisationsinstanzen ein soziokulturell geschlossenes und stabiles Weltbild. Das Passieren der Volksschule war Teil eines selbstverständlichen, ohne Eigeninitiative laufenden Prozesses, durch den man in die schon lange festgelegten Erwachsenenpositionen hineingelangte.

Die Bildungsreform der Flächenländer brach nun mit dieser historischen Kontinuität elementarer Schulbildung auf dem Land. "Die schulische Offensive auf dem Land ist als eine Strategie zu verstehen, dem Modernisierungsrückstand der agrarisch-kleinbürgerlichen Räume beizukommen und das "antiquierte menschliche Inventar" (Dahrendorf) auf die Höhe der Zeit zu bringen" (*Rolff* 1980, 55) – die 'katholische Arbeitertochter vom Land' als Paradigma für soziale Rückständigkeit und schulische Benachteiligung sollte auf die Anforderungen einer modernen Industrienation vorbereitet werden, und ihr sollten auch die gesellschaftlich offenstehenden Möglichkeiten der

1394

individuellen und beruflichen Entfaltung nicht mehr vorenthalten werden.

Für die Frage nach der Auswirkungen der Schulreform auf eventuelle Erosionen agrargesellschaftlich-ständisch eingefärbter Lebensgemeinschaften ist es nun gar nicht einmal wichtig, ob die Intentionen der Bildungsreform – generelle Anhebung des allgemeinen Bildungslevels und Kompensation regional- oder schichtenbedingter Benachteiligungen über Schulbildung – erreicht werden konnten; es geht nicht darum, ob eine Homogenisierung der Jugend als 'gerechte Gleichverteilung' von Antrittschancen in das Erwachsenenalter durchgesetzt werden konnte.[17] Vielmehr geht es um qualitative Auswirkungen auf regionalkulturelle Deutungsmuster, die sich eventuell auch dann radikal verändern können, wenn die Träger dieser Deutungsmuster, relational und in statistischen Verteilungen gesehen, zum großen Teil ihre gesellschaftliche Position innerhalb des Systems sozialer Ungleichheiten in einer stratifizierten Gesellschaft eben *nicht* verändern können. Wenn z.B. darauf hingewiesen wird, daß die Bildungsreform und -expansion "zu keinem wesentlichen Abbau von Stadt-Land-Unterschieden geführt hat", sondern eine nach dem Kriterium Bildung stratifizierte Gesellschaftstruktur nur insgesamt höherversetzt hat – "die Unterschiede sind auf insgesamt gestiegenem Niveau erhalten geblieben" (*Rolff* 1980, 59) –, dann begegnet uns ein ähnliches Phänomen wie bei den Arbeitern, die auch bei gesamtgesellschaftlich angewachsener Prosperität ihre relationale Stellung in der Gesellschaft beibehalten und *trotzdem* in Erosionsprozesse proletarischer Milieus hineingeraten. Obgleich "nach wie vor ... acht von zehn Akademikerkinder, aber nur jedes neunte Arbeiterkind eine 'gymnasiale Chance'" (laut Stat. Landesamt BW 1979, zitiert nach *Rolff* 1980, 59) hat, werden die Argumente des historisch erstmaligen Kontakts mit Bildung, der damit einsetzenden Erweiterung des Erfahrungshorizontes, des Zwangs zur Entscheidung über das vormals Selbstlaufende des Bildungsweges eines einzelnen, der (wenn auch nur ideal vorhandenen) Möglichkeit des gesellschaftlichen Bildungs-Aufstiegs, der schulisch erweiteren Jugendzeit und des Verschiebens der Arbeitsphäre in spätere biographische Phasen zu recht für die These der Individualisierung genutzt.

Wird für Jugendliche aus ländlichen Regionen die Frage nach der Gleichstellung durch schulische Bildung fallengelassen zugunsten einer Perspektive, die die qualitativen Veränderungen beachtet, die mit Schulreform und Bildungsexpansion für das Aufwachsen junger Menschen eingetreten sind, so muß auch hier trotz scheinbarer relationaler Konstanz von sozialen Aufstiegschancen eine qualitativ große Wirkung auf die ländlichen Vergemeinschaftungsformen konzediert werden.

1395

Der Erstkontakt mit qualifizierender Schulbildung muß auch für Landjugendliche als "Einfallstor für die moderne Lebenswelt" gedeutet werden, "um die kleinräumlichen, lokalen, vorindustriell geprägten Lebensmilieus für den ökonomischen und kulturellen Einfluß städtischer Zentren zu öffnen" (*Rolff* 1980, 55). Die schulisch transportierten kulturellen Deutungsmuster wirken vergleichbar der demographischen Entwicklung; neue Lebenswelten tun sich auf, relativieren die eigene, vormals unhinterfragte Lebenswelt und können sich in diesem speziellen Falle, mit der Autorität der Schule versehen, gegen Ausgrenzungs- und Diskriminierungsstrategien behaupten.

Zudem verstärkt die Zentralisierung der schulischen Versorgung auf dem Land Effekte der kommunalen Neugliederung. Die Schüler gehen nicht mehr in der ihnen vertrauten Umwelt zur Schule, sondern in die Mittelpunktschulen.[18] Der Schulbus erschließt ihnen damit Regionen, die bald ebenso vertraut und zur Lebenswelt gerechnet werden wie die eigene Region. Damit geht eine wesentliche Eigenschaft des ländlichen Lebens verloren: der oft ein ganzes Leben währende Einschluß in eine begrenzte Region und lokal definierte Lebenswelt wird schon bei den Kindern und Jugendlichen aufgebrochen.

Ein bedrohliches Phänomen der Schulreform ist für die Stabilität agrargesellschaftlich-ständischer Milieus auch der mit dem Schulwechsel einsetzende Zwang zur Entscheidung desjenigen, das früher durch die kollektiven Selbstverständlichkeiten des Lebens geleitet wurde – der spätere Lebensweg muß beim Übergang von der Grundschule zu den weiterführenden Schulen mitentschieden werden. Dieses Phänomen trifft auf die Eltern wie auf die Kinder gleichwohl zu, und an diesem Phänomen soll angesetzt werden, um zu entscheiden, welcher Art die Veränderungen regional fixierter, kultureller Deutungsmuster durch Schule ist. Gedämpft wird die Option zur Individualisierung, die das neue Schulsystem auch ländlichen Jugendlichen über den Bildungs-'Fluchtweg' aus traditionellen Milieus bietet, durch die im Vergleich zu städtischen Ballungszentren deutlich höhere Tendenz in ländlichen Regionen, von der Grundschule auf die Hauptschule überzuwechseln und damit im Prinzip die alte Volksschulkarriere zu konservieren.

"Noch heute ist die Hauptschule eine nicht-selektive Schulform, in die man sich hineinrutschen lassen kann ohne besonderen Kraftakt, während der Zugang zur Realschule bzw. zum Gymnasium über kürzere oder längere Orientierungs- und Ausleseverfahren geregelt ist – und also eine besondere individuelle (und meist auch familiäre) Anstrengung, einen Eingriff ins Prozessieren verlangt" (*Fuchs* 1983, 346).

1396

Allerdings hieße das lediglich, daß sich ländliche Traditionen dadurch vor Auflösungstendenzen schützen, indem sie kulturelle Fremdeinwirkungen ausgrenzen. Am Beispiel der Dynamisierung vormals statisch festgelegter Bildungs- und Berufskarrieren durch schulische Einflüsse läßt sich jedoch auch zeigen, daß Prozesse, die zur Individualisierung führen können, durch die traditionellen kulturellen Deutungsmuster unterschiedlicher sozialer Schichten auch unterschiedlich kanalisiert werden.

Für die sozialen Schichten, die traditionell im Kontakt mit Bildung stehen, wird durch die Bildungsexpansion im Gefolge der Bildungsreformen Bildung zum Massengut. Bildungsabschlüsse verlieren ihren privilegierenden Charakter, und es werden z.B. die *Kontexte* der Bildung aufgewertet: Zeit zu haben, sich selbst zu verwirklichen, das Nicht-Vorbereiten auf das Erwachsensein. Die schon in diesen sozialen Schichten vorhandenen egozentrischen und individualistischen Orientierungen und die Traditionen von Konsumption und Muße werden aus ihrer sozialen Umklammerung gelöst und gedeihen in der vereinzelten Lebensführung.

In den sozialen Schichten jedoch, die traditionellerweise durch eine asketische Arbeits- und Anstandsmoral gekennzeichnet sind und in denen formale Bildungsabschlüsse nicht die selbstverständliche Grundlage einer Berufsbiographie sind – dieses trifft sowohl für einen Großteil der Bevölkerung ländlicher Regionen wie auch für die soziale Klasse der Arbeiter zu –, scheinen sich bei den schulischen 'Aufsteigern' die traditionellen Muster einer arbeitszentrierten, genügsamen und ehemals beruflich eingegrenzten Lebensführung zu paaren mit dem Streben nach dem Aufstieg über eine Bildungskarriere – einem Gratifikation erst zeitlich abständig antizipierenden Verhaltensmuster (deferred gratification pattern), das angeblich nur für Mittelschichtsangehörige typisch sein soll (*Schneider/ Lysgaard* 1953). Auch in den Zeiten einer immer unwahrscheinlicher werdenden Gratifikation von Bildungsanstrengungen durch die Strukturkrise der Arbeit scheinen bei den besagten Jugendlichen zwar Abkopplungsprozesse von ständisch eingefärbten Milieus erkennbar zu sein. Doch heißt Abkopplung hier Transport modifizierter, ehemals kollektivierend wirkender Normen in eine Lebensführung, die zwar 'individualistisch' bezeichnet werden kann, weil sie sich jenseits traditioneller sozialer Umklammerungen agrargesellschaftlich-ständischer oder proletarischer Milieus bewegt und nicht in neue Kollektivitäten einmündet, jedoch nicht die konsumptive und gegenwartsbezogene Ausprägung besitzt, wie sie implizit mit dem Terminus 'Individualisierung' verbunden wird.

1397

Die ständische Orientierung leitet als 'graue Eminenz' im Hintergrund noch Handlungsweisen, die den einzelnen lebensweltlich zwar von kollektiven Formen der Lebensführung entfernen und auch die lebensweltliche Evidenz ständischer Vergemeinschaftungsformen auflösen, jedoch *ohne* ihn ganz aus festgelegten kulturellen Einbindungen zu entlassen.

Hier wird schon angedeutet, daß der oben angesprochene Widerspruch zwischen den zwei Positionen der Jugendforschung – Jugendliche als biographische Konstrukteure bzw. Konfektionäre – lediglich ein perspektivischer Widerspruch von 'Individualisierung' und 'Vergesellschaftung' von Lebensschicksalen ist. Er löst sich auf, wenn die gesamtgesellschaftliche Individualisierung in ihren teilgesellschaftlichen Ausgangslagen beachtet wird, und wenn der individualisierten Verarbeitung traditioneller kultureller Deutungsmuster und Formen der Lebensführung in der Perspektive des Verblassens lebensweltlich evidenter Kollektivitäten der gleiche Stellenwert zugerechnet wird wie den angeblich 'neuen' Deutungsmustern und Werten, die bei genauerem Hinsehen – wie die wissenschaftlichen Deutungsversuche darüber – auch nur von innen an die Wände des allgemeinen Traditionszusammenhangs stoßen. Theorien, die einen Gegensatz zwischen fortlebender, 'naturwüchsiger' Tradition und der reflektierten Aneignung oder Ablehnung derselben aufbauen – indem sie nämlich meinen, Reflexion würde über das Bestehende transzendieren –, tragen dogmatische Züge. Der Sprung aus den überlieferten Wirkungszusammenhängen gelingt nur scheinbar.

4. Die Ausdifferenzierung der gesellschaftlichen Individualisierung

Als Bedrohung regionaler Kulturidentitäten sind bislang die demographische Entwicklung ländlicher Gemeinden ab 1945, die forcierte Maschinisierung und Industrialisierung von Agrarbetrieben, die kommunale Neugliederung und die Reform der schulischen Allgemeinbildung beschrieben werden. Diese strukturellen Einwirkungen auf die ländlichen Lebensbedingungen verändern ständisch orientierte Formen der Vergemeinschaftung, weniger durch eine Egalisierung 'objektiver' Lebensbedingungen, vielmehr perforieren sie die Hülle einer kollektiv geteilten und selbstverständlichen Lebenswelt und lösen agrargesellschaftlich-ständische Orientierungen aus ihrem Verbund, wodurch sie individuell kontrollierbar, modifizierbar und mit anderen Orientierungen verknüpfbar werden.

Neben diesen Bedingungen existieren noch weitere Prozesse des sozialen Wandels, die mit den beschriebenen zusammen als ein

1398

Gesamt auf ehemals lebensweltlich evidente und identifizierbare soziale Strukturen auf dem Land einwirken.

- Neben der Möglichkeit einer relativen vertikalen Mobilität über Bildung ist in diesem Zusammenhang die horizontale Mobilität zu nennen, die nicht zuletzt über die zunehmende Motorisierung die Grenzen nachbarschaftlicher Beziehungen überspringt und Einblicke in ehemals fremde Lebensmilieus ebenso zuläßt wie selbstgewählte Kontakte jenseits physikalischer Nachbarschaften (vgl. *Blanc/Böhnisch* 1985, 296; Fuchs 1983, 353).
- Die gesellschaftliche Prosperität der Nachkriegszeit gilt auch für ländliche Bereiche. Mit der Verfügung eines (wenn auch manchmal nur bescheidenen) Überhangs an finanziellen Mittel in der Hand des einzelen werden asketische Lebenshaltungen konsumptiv abgeschwächt. Auch 'befreit' finanzielle Mobilität aus dem Zwang nachbarschaftlicher (oder auch verwandschaftlicher) Zuhilfenahme und der damit wieder einhergehenden Verpflichtung zur Hilfeleistung.
- Die intensivierten sozialstaatlichen Absicherungen (jedenfalls für die Zeit einer florierenden Wirtschaft und eines ausreichenden Arbeitsmarkts) brechen die auf dem Land traditionellen und jederzeit identifizierbaren subsidiären Verflechtungen der Lebenssicherung auf. Einerseits entstehen neue Abhängigkeiten und Zwänge zur Befolgung systemischer Regeln (zustehende Sozialleistungen müssen im Bedarfsfall über festgelegte formale Wege eingeholt werden), andererseits wird erst dadurch das Potential zur Individualisierung freigesetzt. Lebensweltliche Einbindungen sichern zwar auch ab, zwingen jedoch zur Befolgung kollektiver Normen. Der 'Behördenweg' dagegen verlangt viel weniger eine bestimmte Form der Lebensführung und könnte diese bei formalem Nachweis der Betroffenen auch in ihrer tatsächlichen Form nur schwer überprüfen. Außerdem kann (wenn auch quantitativ auf dem Lande vielleicht weniger als sonst) eine Abkopplung junger Menschen aus dem Netz familialer und nachbarschaftlicher Sicherungen und Unterstützungen erfolgen (z.B. über Ausbildungsförderung), ohne daß die Lebenssicherung radikal infrage gestellt wird. Generell kann man davon ausgehen, daß das gängige Subsidiaritätsprinzip auf dem Lande in den Jahrzehnten nach 1945 'auf den Kopf' gestellt worden ist und Folgewirkungen aufweist, die auch dann noch spürbar sind, wenn die beginnende Grobmaschigkeit des 'sozialen Netzes' viele der 'Lebenssicherungs-Singles' in krisenhafte Situationen führt.
- Massenmediale Einflüsse verbreiten urbane Lebensmuster auch

1399

auf dem Land. So führen z.B. Fernseh- und Illustriertenwerbung vor, wie man 'eigentlich' zu leben hätte; auch rückt das 'Weltgeschehen' via Nachrichtenübermittlung die 'eigene' ländliche Welt als eine Art der Existenform unter anderen zurecht. Es soll hier allerdings nicht einer direkten, kontextunabhängigen und monokausalen Form der 'Medienwirkung' das Wort geredet werden, genausowenig wie einer naiven Theorie der 'Vermassung' kultureller Erscheinungen durch Massenmedien. Jedoch lösen Massenmedien kulturelle Deutungsmuster aus ihrer Provinzialität raum-zeitlicher Beschränktheit und errichten neben ihrer Angebotsfunktion neuer Meinungen, Lebenshaltungen etc. 'virtuelle' Öffentlichkeiten und Kommunikationssysteme (vgl. Merten 1982, 35), deren Charakteristikum regionalen Öffentlichkeiten gegenübersteht. Der einzelne kann, ohne Mitglied einer konkreten sozialen Gruppe zu sein, an einen medial vermittelten System fiktiver Personen teilnehmen (z.B. an einer 'Gemeinschaft' von Musik- oder Modeliebhabern). Virtuelle Öffentlichkeiten stehen zudem tendenziell der Beteiligung frei, man muß sich sogar für sie 'entscheiden', und sie beschränken sich in ihren sozialen Auswirkungen auf Sektoren des Alltags, während regionale Öffentlichkeiten Beteiligung ohne Entscheid 'erzwingen' und dann auch tendenziell sämtliche Lebensbereiche betreffen.

- Beginn freier Zeit auch auf dem Land; Sinken der täglichen Erwerbsarbeitszeit.
- Vorbilder aus schon z.T. individualisierten Ethnien und individualisierten Lebensweisen.
- Binnendifferenzierung und Konkurrenz ersetzen die alten Formen Gemeinsamkeit. Mit dem Verschwinden der "Decke der Gleichheit" tauchen die schon immer vorhandenen internen Ungleichheiten auf und werden noch durch Konkurrenz gefördert.

Diese genannten Einflüsse gelten nicht nur für die Landbevölkerung, sondern allgemein und werden auch in individualisierungtheoretischer Hinsicht genutzt (vgl. Beck 1983, 39). Allerdings führen sie, und dieses ist die These, nicht in allen Bevölkerungsschichten zu gleichen Folgen. Ähnlich ist, daß traditionelle alltagspraktische Identifikationen und lebensweltliche Evidenzen von Gleichheiten und Ungleichheiten aufgelöst werden. Dieses ist jedoch eine ganz allgemeine Aussage, die noch nichts darüber sagt, was mit den ständischen (i.e. lebensweltlich verankerten) Orientierungen geschieht bzw. was an ihre Stelle tritt. Es scheint allerdings in der Entkopplung *verschiedener* gesellschaftlicher Teilkulturen oder Ethnien eine Begründung für die *Ausdifferenzierung* der Individualisierung als gesellschaftliches

140

Gesamtphänomen zu liegen, und auch eine Begründung (neben den wissenschaftspositionellen) für die Gegensätzlichkeit (z.T. empirisch belegter) Aussagen über jugendliche Individualisierungsbestrebungen. Die folgende paradigmatische Kontrastierung proletarischer und ländliche Möglichkeitsraume für (jugendliche) Indiviualisierungsbestrebungen durch abweichende Rahmenbedingungen soll diese Vermutung plausibilisieren:

Proletarisches Milieu:

Hier parzelliert Individualisierung das Gesamt an kulturellen Deutungsmustern. Es verschwindet die lebensweltlich evidente Einbettung in proletarische Milieus und die alte Konstellation lebenslaufkonturierender Orientierungen fällt auseinander. Deutungsmuster alter Art verschmelzen mit 'entlehnten' und individuellen Konstruktionen und führen zu individualistischen Tendenzen, die sich jedoch zu denen agrargesellschaftlich ständischer Couleur unterscheiden – auch zu denen der hier nicht näher explizierten 'Bildungsschichten'. Es müßte für die Bildungsschichten gezeigt werden, daß Individualisierung vorhandene Lebensformen wie Muße, Selbstverwirklichung, Leben ohne instrumentelle Vorbereitungsanspruch etc. aus sozialen Verklammerungen herauslöst und parzelliert. Die alten Konstellationen – kollektiv, gruppenspezifisch getragen –, in denen die konsumptiven, heute implizit mit Individualisierung assozierten kulturellen Deutungsmuster lediglich *einen* durch die übrigen Deutungsmuster 'gebändigten' Teilbereich darstellen, fielen damit auseinander, und Prozesse und Strukturen, die bislang Tendenzen der Individualisierung eingedämmt haben, verlören an Kraft und ließen eine relativ kontingente und individuelle bzw. von der jeweiligen biographischen Situation abhängige Schwerpunktsetzung und Neukonstruktion zu, die aber noch geleitet wird von der Ausgangssituation dieser Individualisierung 'bürgerlicher' Provenienz.

Auch für proletarische Milieus ist Individualisierung als Prozeß der Herauslösung von Deutungs- und Handlungsmustern aus traditionellen Gesamtheiten zu verstehen, ohne daß die entkoppelten Lebensformen verschwinden müßten. Die alten Arbeitswerte können reüssieren und für die eigene Lebensführung wichtig werden, sie können jedoch auch durch 'neue' Werte und Lebensformen überlagert werden. Der Tendenz nach jedoch transportiert hier eine individualisierte Lebensführung die Folgelast der alten ständischen Orientierungen. Sie werden jedoch tendenziell disponibel und führen nicht mehr Formen der Vergemeinschaftung mit sich. Eine Möglichkeit ist demzufolge der Jugendliche, der zwar noch teilweise mit den Werten und biographischen Zukunftsmustern ständisch-proletarischer Herkunft

1401

lebt und in seinen Verhaltensweisen für einen Beobachter als angepaßter 'Strukturabhängiger' erscheint, aber nicht in den alten Gemeinschaften lebt und sich diesen Gemeinschaften auch in keinster Weise zugehörig fühlt. Die alten Werte der sozialen Klasse der Arbeiter – sie stellen hier die 'Ausgangsbasis' von Individualisierung dar – werden egozentrisch für eine eigene Lebensführung genutzt, nicht mehr im Gefühl der Solidarität mit Gleichen, sondern gegen die ehemalige Solidarität.

Agrargesellschaftlich-ständische Gemeinschaft:

Auch für agrargesellschaftlich-ständische Orientierungen gilt der gesellschaftliche Prozeß der Individualisierung als Fragmentierung eines Gesamt an soziokulturellen Deutungsmustern und Verhaltensregeln. Ein ehemals holistischer und lebensweltlich evidenter Lebenszusammenhang wird aufgelöst und gemeinschaftskonstituierende soiale Verklammerungen verlieren an Kraft. Wie bei der Individualisierung proletarischer Milieus bleiben jedoch auch hier die alten Orientierungen in Vereinzelung bestehen. Die Individuen leben auch weiterhin in einem historischen Wirkungszusammenhang, der allerdings eine freiere, kontingente und spezifisch der biographischen Situation angepaßte Konstruktion individueller Schicksale zuläßt.

Im Vergleich zu anderen teilgesellschaftlichen Gruppierungen scheint nun aber die agrargesellschaftlich-ständische Vergemeinschaftung eine relativ hohe Auflösungsresistenz zu besitzen, trotz gesamtgesellschaftlicher Strukturveränderungen der letzten Jahrzehnte. Dieses läßt sich zurückführen auf die 'Standortverhaftung' (vgl. *Beck* 1983, 60f) sowie auf ihre historischen Wurzeln in vormodernen Gesellschaften. In einem historischen Rückblick läßt sich für diese vormodernen, agrarisch geprägten Gesellschaften zeigen, daß aufgrund der dort herrschenden Verhältnisse 'Individualität' als Existenzform unbekannt war: "in diesen vormodernen Gesellschaften gibt es freie Individualität nur als Ausnahmeerscheinung, regelmäßig sind Individuen eingebunden in konkrete, durch bestimmte Personen repräsentierte Herrschafts- und Abhängigkeitsverhältnisse. Und noch schärfer könnte man sagen, daß es angesichts dieser Einbindung so etwas wie moderne Individualität überhaupt noch nicht gibt." (*Frese* 1982, 16f) Nun hat sich zwar die ländliche Bevölkerung als regional fixierte Ethnie längst aus den vormodernen 'Blut- und Bodenverhältnissen' gelöst, jedoch vermitteln selbst die in den letzten Jahren erheblich ihrer lebensweltlichen Evidenz beraubten Reste einer ehemals umfassenden ständischen Verankerung ohne ausformuliertes und positiv gewichtetes 'Subjektbild' noch lebenspraktisch relevante Deutungsmuster und Normalitätskonstruktionen.

1492

Die Folge ist, daß die entvergemeinschaftenden und homogenisierenden gesellschaftlichen Strukturveränderungen sowie die nicht in ihrer Veränderungskraft zu unterschätzende 'Erstinfizierung' ländlicher Bevölkerungsgruppen mit der pädagogischen/philosophischen 'Fiktion' von Individualität/Subjektivität (z.B. durch schulische Bildung) agrargesellschaftlich-ständische Orientierungen nur sehr schwer auflösen können und in 'Konkurrenz' dazu geraten. Eine Parallelität nicht von 'alten' und 'neuen' Werten, soziokulturellen Deutungsmustern und Orientierungen ist die Folge, sondern eine Parallelität von aus Gesamtkontexten 'entlassenen' und damit disponiblen und frei kombinierbaren Orientierungen auf der einen Seite und Ankopplung an traditionellen und kollektiven Gemeinschaften auf der anderen Seite. Die zum Puzzle-Spiel parzellierte kollektive Orientierung bei Jugendlichen auf dem Land bietet noch immer mit ihrem Weiterexistieren traditioneller soziokultureller Deutungsmuster Angriffspunkte für eine noch nicht gänzlich zerfallene ständische Unklammerung. Diese ständische Umklammerung kann zwar nicht mehr in der traditionellen Form die schon immer existierenden internen teilkulturellen Ausdifferenzierungen regional fixierter gesellschaftlicher Großgruppen zusammenhalten, sie ist jedoch noch stark genug, um diese Aufgabe teilweise zu erfüllen – und durch diese eingeschränkte Integrationskraft wird sie für die Betroffenen erst recht bedeutungsvoll. Die vormals 'unbemerkte' agrarständische Integration wird bei schon eingesetzter Individualisierung von den Subjekten 'bemerkt' und als Zwang empfunden (vgl. *Blanc/Böhnisch* 1985). Dadurch, daß der selbstverständliche und unhinterfragte Charakter kollektiver Leitbilder entfällt, die Leitbilder aber noch existieren, wechselt für agrargesellschaftlich-ständische Vergemeinschaftungen die 'unfreie', aber nicht kritisierbare Komponente traditioneller Gesellschaften in der Enttraditionalisierung nur ihr Gesicht. Integration wird zur negativ empfundenen sozialen Kontrolle, besonders für Heranwachsende, die hart von der Gängelung und Bevormundung dieser sozialen Kontrolle betroffen sind. Jugendliche auf dem Land werden auch heute noch von den Mitbewohnern 'zwangsvergesellschaftet', allerdings erfahren sie statt der Sicherheits- und Sinnstiftung einer in konkreten Lebenszusammenhängen begründeten Vergemeinschaftungsform nun nur noch die früher gar nicht 'existierenden', weil in ihrer Selbstverständlichkeit nicht thematisierbaren Regel dieser Vergemeinschaftungsform. Reste agrargesellschaftlich-ständischer Orientierungen erhalten im Prozeß der Individualisierung den Status 'verordneter Ligaturen', und diese stehen im Zeichen von Unfreiheit (vgl. *Dahrendorf* 1979).

1493

5. Anmerkungen

1) Vgl. *Fuchs* 1983; *Jugendwerk der Deutschen Shell* 1981, 1985; *Zinnecker* 1981.

2) Die Jugendlichen vereinigen auf sich recht widersprüchliche Aussagen der pädagogischen Jugendforschung: Während 'Jugend' (klassischerweise) als Lebenszeit der Reifung und der Vorbereitung für ein Später im Erwachsenenalter interpretiert wurde (und wird) – "Vor dem Erwachsensein als 'Normalfall' des Menschen" verharrt der Jugendliche noch in einer "'defizitären' Lebensphase" (*Pieper* 1978, 16, 18) –, entkoppeln neuere Interpretationen 'Jugend' aus den Notwendigkeiten einer funktionalen Reproduktion von Gesellschaft und geben ihr eine selbstbezügliche Begründung – "Jugendzeit ist nach dem Selbstverständnis der heute Heranwachsenden zunächst nicht Vorbereitung auf ein Späteres, sondern Leben, jetzt zu lebendes, gegenwärtiges Leben" (*Hornstein* 1983, 122).

3) Vgl. *Gerlach* 1983; *Baethge/Schomburg/Voskamp* 1983; *Baethge* 1985; *Kruse/Kühnlein/Müller* 1983; *Wachtveitel/Witzel* 1983; *Heinz/Krüger/Rettke/Wachtveitel/Witzel* 1983; *Heinz* 1985, 1985a; *Allerbeck/Hoag* 1985; *Friebel* 1983.

4) Beck geht auf die "Stabilitätsbedingungen ungleichheitsrelevanter, soziokultureller Milieus und die Entstehung neuer sozialer Formationen und Identitäten" zwar auch ein (Beck 1983, 60f), jedoch im Rahmen seiner Theoriebildungsbemühungen über Individualisierung nur ansatzweise.

5) ""*Klassen*" sind keine Gemeinschaften in dem hier festgelegten Sinn, sondern stellen nur mögliche (und häufige) Grundlagen eines Gemeinschaftshandelns dar. Wir wollen da von einer "Klasse" reden, wo 1. einer Mehrzahl von Menschen eine spezifische ursächliche Komponente ihrer Lebenschancen gemeinsam ist, soweit 2. diese Komponente lediglich durch ökonomische Güterbesitz- und Erwerbsinteressen und zwar 3. unter den Bedingungen des (Güter- oder Arbeits-) *Markts* dargestellt wird ("Klassenlage")" (*Weber* 1972, 531).

6) Vgl. *Wehler* 1979, 13. Was bei Weber diesen Pluralismus der Klassenlagen *nicht* zu einem Pluralismus der Lebens- und Denkweisen – und damit zu einem Moment der Individualisierung werden läßt –, nämlich die klassenkulturelle Einbindung durch *vorindustrielle* und ständisch eingefärbte Erfahrungszusammenhänge und Verkehrsformen, das sieht Beck im Schwinden begriffen und darüber errichtet er seine Argumentationsarchitektur der Individualisierungsthese (vgl. *Beck* 1983).

7) "*Stände* sind, im Gegensatz zu den Klassen, normalerweise Gemeinschaften, wenn auch oft solche von amorpher Art. Im Gegensatz zur rein ökonomisch bestimmten "Klassenlage" wollen wir als "ständische Lage" bezeichnen jede typische Komponente des Lebensschicksals von Menschen, welche durch eine spezifische, positive oder negative, soziale Einschätzung der "*Ehre*" bedingt ist, die sich an irgendeine gemeinsame Eigenschaft vieler knüpft. ...
Inhaltlich findet die ständische Ehre ihren Ausdruck normalerweise vor allem in der Zumutung einer spezifisch gearteten *Lebensführung* an jeden, der dem Kreise angehören will. Damit zusammenhängend in der Beschränkung des "gesellschaftlichen", d.h. des nicht ökonomischen oder sonst geschäftlichen, "sachlichen" Zwecken dienenden Verkehrs, einschließlich namentlich des normalen Konnubium, auf den ständischen Kreis bis zu völliger endogener Abschließung. Sobald nicht eine bloß individuelle und sozial irrelevante Nachahmung fremder Lebensführung, sondern ein einverständliches Gemeinschaftshandeln dieses Charakters vorliegt, ist die "ständische" Entwicklung im Gang." (Weber 1972, 534f).

8) Diese agrargesellschaftlich-ständische Orientierung faßt die sich im Zuge der gesellschaftlichen Differenzierung entfaltenden 'heteronomen gesellschaftlichen Realitäten' (*Kötter* 1969) auf dem Lande genauso zusammen, wie die ständische Orientierung der Arbeitnehmer als ökonomisch irrationales Phänomen bei Weber den Individualisierungstendenzen des Industriekapitalismus entgegenwirkt.

9) Vgl. Beck, der auf die Reziprozität von Individualisierungsprozessen und der Bildung neuer Ansatzpunkte für Klassenformierung, der Durchhaltekraft ständisch eigefärbter Traditionen und neuer ungleichheitsrelevanter soziokultureller Gemeinsamkeiten hinweist (*Beck* 1983, 52).

10) Vgl. zur Kritik dieser These *Kötter* (1969). Kötter wendet sich sowohl gegen die Dichotomisierung von Stadt vs. Land und gegen ein Stadt-Land-Kontinuum als auch gegen das Verständnis eines linearen Prozesses der Verstädterung ländlicher Regionen als nicht umkehrbaren Vorgang. Beide Aussagen tragen seiner Meinung nach den völlig heteronomen gesellschaftlichen Realitäten, die der allgemeine Begriff 'Land' einfaßt, in ihrer Komplexität nicht Rechnung.

11) Gemeint ist hier der Doppelcharakter gesellschaftlicher Wirklichkeit (Berger/Luckmann 1980). Gesellschaftliche Wirklichkeit 'regiert' zum einen als 'objektive' Wirklichkeit soziales Handeln, andererseits wird gesellschaftliche Wirklichkeit in denselben Prozessen auch konstruiert.

12) 'Ständische Orientierungen' lassen sich mit den 'symbolischen Sinnwelten' der Sozialphänomenologie Schützscher Provenienz vergleichen (etwa *Schütz* 1961 u. *Berger/Luckmann* 1980), die sehr sensibel gegenüber

Konkurrenz sind. Die 'gefährlichsten' Konkurrenten sind nicht die Abweichler der eigenen Kollektivität, sondern die (zahlenmäßig hohen und) präsenten Vertreter fremder symbolischer Sinnwelten oder ständischer, soziokultureller Orientierungen.

13) Ein Beispiel für die Schwierigkeiten, die sich durch den massenhaften Zustrom von Menschen in regional fixierte Gemeinschaften ergeben, wird von Hans-Georg Wehling und Axel Werner (1978, 100ff) zitiert. Eine Gemeinde, die von 1900 bis 1945 nahezu konstant 500 Einwohner hatte, mußte nach Kriegsende 270 sogenannte Vertriebene aufnehmen, die noch integriert wurden. Dann jedoch, ca. ab 1962, stieg die Bevölkerung durch Zuzug auf 4.434 Einwohner. Diese neue Gruppe, Arbeitsimigranten nicht eingerechnet, sondern ausschließlich deutsche Staatsbürger, stellte intern keine homogene Gruppe dar und bot weder Ansatzpunkte der Integration – es existierte seitens der neuen Gemeindemitglieder kein Interesse daran – noch der Dequalifizierung. Die selbsterwählte isolierte Lebensform der Zugezogenen imunisierte gegen eine Kritik, die aus Gemeinschaften ausschließt.

14) Die folgende Übersicht veranschaulicht das Ausmaß der kommunalen Neugliederung in der Bundesrepublik:

Ebene	1966	1980
Bund	1 Bund	1 Bund
Länder	11 Länder	11 Länder
Bezirke	33 Reg.bezirke	25 Reg.bezirke
Kreise	425 Landkreise u. 141 kreisfreie Städte	236 Landkreise u. 88 kreisfreie Städte
Gemeinden	24.444 kreisangehörige Gemeinden	3.436 örtliche Verwaltungseinheiten, davon 2.390 kreisangehörige Einheitsgemeinden und 1.046 engere Gemeindeverbände mit hauptamtl. Verwaltungen (Ämter, Samtgemeinden, Verbandsgemeinden, Verwaltungsgemeinschaften) mit 6.135 Ortsgemeinden

1466

Das Ausmaß der zahlenmäßigen Verringerung der kleinen Gemeinden ist allerdings je nach Bundesland verschieden. Nordrhein-Westfalen und das Saarland führen mit mehr als 80% der aufgelösten kleineren Gemeinden, es folgen Hessen und Niedersachsen mit über 75%, Bayern und Baden-Württemberg mit etwa 70% und Schleswig-Holstein und Rheinland-Pfalz lediglich mit 15 und 20% (vgl. *Wagener* 1980, 385).

15) Im Kontext von (Schul-)Bildung ein in der hier geführten Argumentationslogik etwas irritierender Exkurs: Anstatt Individualisierung als sich aus 'realen' gesellschaftlichen Bedingungen des sozialen Wandels herausschälendes Phänomen herzuleiten, kann Individualisierung auch (in einer etwas zynischen professionstheoretischen Wende) der (pädagogischen) Erfindung des Artefakts 'Individuum' angelastet werden. Die Idee des Individuums, des monadologischen Subjekts, des in seiner Besonderheit Unteilbaren, die trotz Dementis (vgl. *Beck* 1983, 45) in der aktuellen Individualisierungsdebatte mitschwingt, und der 'gelehrte Diskurs' darüber würden dann (z.B. seit Rousseau) erst so etwas 'herbeigeredet' haben wie ein 'selbstbezügliches Reflexionssubjekt', das heute (als historische Errungenschaft) gegen strukturalistische Dekonstruktionsbemühungen (etwa seitens Niklas Luhmann) verteidigt wird (etwa seitens Jürgen Habermas) und das heute, früher einmal losgelassen von philosophischen und pädagogischen Zauberlehrlingen, vom Alltagswissen zunehmend für bare Münze gehalten wird und – weil als Fiktion nicht einlösbar – soziale Folgelasten mit sich trägt, die (be-)lehrenden, bildenden, therapeutisierenden etc. Professionen ihre Existenzgrundlage sichert. 'Individualität' wäre unter dieser Perspektive nicht das Produkt einer gesellschaftlichen, sondern einer ideologischen Realität und müßte über die historischen Stufen ihrer Erfindung und Ausbreitung rekonstruiert werden (vgl. *Fleischer/Guttandin/Hoppe* 1978).

16) Vgl. etwa *Fuchs* (1983) sowie das von *Keniston* (1968) entworfene und von *Zinnecker* auf heutige Jugendphänomene reformulierte Theorem der "Post-Adolenszenz" und die Entgegnung von *Baethge et al.* (1983)

17) Mittlerweile ist deutlich geworden, daß dieses nicht durchzusetzen war. In ländlichen Regionen besucht auch heute noch ein deutlich geringerer Prozentsatz der Bevölkerung Realschulen oder Gymnasien (vgl. *Max-Planck-Institut* 1984, 149), obgleich z.B. bis Mitte der 70er Jahre sowohl für städtische als auch für ländliche Regionen die Zahl der Übertritte auf Realschule und Gymnasium erheblich angestiegen ist.

18) Bis in die 60er Jahre besuchte ein großer Teil der Volksschüler (60%) sogenannte Zwergschulen mit nicht oder nicht vollständig gegliederten Jahrgängen (vgl. *Fuchs* 1983, 345). Als diese Schulen ab Mitte der 60er Jahre dann zugunsten von Mittelpunktschulen geschlossen wurden, mußte eine große Anzahl neuer Schulen gebaut werden, da die alten Schulen zu

1407

klein waren, um als Mittelpunktschulen für ein größeres Einzugsgebiet dienen zu können (*Max-Planck-Institut* 1984,88). Wenn man diese Tatsache bedenkt und die absolute Verringerung an Volksschulen berücksichtigt, nämlich bundesweit von 31.109 Schulen im Jahre 1960 auf 17.873 Schulen im Jahre 1977 (vgl. *Rolff* 1980, 55), dann wird das Ausmaß der Schulreform auf dem Land deutlich. Da von den 17.873 Schulen sehr viele Neubauten sein dürften, ist wohl der größte Teil eines ehemals kleingemeindlich verankerten Schulsystems aufgelöst und wieder zentral angelegt worden.

6. Literatur

Allerbeck, K.R., W. Hoag: Jugend ohne Zukunft? München/Zürich 1985.

Baethge, M.: Individualisierung als Hoffnung und als Verhängnis. Aporien und Paradoxien der Adoleszenz in spätbürgerlichen Gesellschaften oder: die Bedrohung von Subjektivität. In: Soziale Welt, (1985) 3, 299-312.

Baethge, M., H. Schomburg, U. Voskamp: Jugend und Krise – Krise aktueller Jugendforschung. Frankfurt/New York 1983.

Beck, U.: Jenseits von Stand und Klasse. Soziale Ungleichheiten, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer sozialer Formationen und Identitäten. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten, Sonderband 2 der Sozialen Welt. Göttingen 1983, 35-74.

Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Gesellschaft. Frankfurt 1986.

Beck-Gernsheim, E.: Vom "Dasein für andere" zum Anspruch auf ein "eigenes Leben". Individualisierungsprozesse im weiblichen Lebenszusammenhang. In: Soziale Welt, (1983) 3, 307-340.

Beck-Gernsheim, E.: Bis daß der Tod euch scheidet? Wandlungen von Liebe und Ehe in der modernen Gesellschaft. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, Sonderheft: Familie – Tatsachen, Probleme, Perspektiven, (1986) 2-4, 144-173.

Berger, P., Th. Luckmann: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt 1980.

Bilden, H., A. Diezinger: Individualisierte Jugendbiographie? Zur Diskrepanz von Anforderungen, Ansprüchen und Möglichkeiten. In: Zeitschrift für Pädagogik, (1984) 2, 191-207.

Blanc, K., L. Böhnisch: Landjugend – zwischen Tradition und Modernisierung. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Immer diese Jugend!: Ein zeitgeschichtliches Mosaik. 1945 bis heute, München 1985, 287-300.

Böhnisch, L.: Jugendliche "auf dem Lande". In: Blätter der Wohlfahrtskunde, (1985) 6, 136-140.

Dahrendorf, R.: Lebenschancen. Anläufe zur sozialen und politischen Theorie. Frankfurt 1979.

Ferchhoff, W.: Wertwandel und alltagsorientierte Jugendarbeit – (Wissenschaftliche) Selbstbegrenzung in der offenen Jugendarbeit. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, (1984) 4, 256-289.

Fleischer, A., F. Guttandin, J. Hoppe: Sozialgeschichte der Identitätsbildung. Identitätsproduktion als pädagogische Produktion. In: Einundzwanzig. Randgänge der Erziehungswissenschaft, (1978) 7, 27-45.

Frese, J.: Dialektik der Gruppe. In: GIB, (1982) 3/4.

Friebel, H. (Hrsg.): Von der Schule in den Beruf. Opladen 1983.

Fuchs, W.: Jugendliche Statuspassage oder individualisierte Jugendbiographie. In: Soziale Welt, (1983) 3, 341-371.

Gerlach, F.: Jugend ohne Arbeit und Beruf: zur Situation Jugendlicher am Arbeitsmarkt. Frankfurt/New York 1983.

Gillis, J.R.: Geschichte der Jugend. Tradition und Wandel im Verhältnis der Altersgruppen und Generationen. Weinheim/Basel 1980.

Guggenberger, B.: Am Ende der Arbeitsgesellschaft – Arbeitsgesellschaft ohne Ende. In: Benseler, F.,R. Heinze, A. Klönne (Hrsg.): Die Zukunft der Arbeit. Hamburg 1982.

Habermas, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. 2 Bde., Frankfurt 1981.

Heinz, W.R.: Wertewandel oder Antizipation von Arbeitslosigkeit bei Jugendlichen?. In: Kielselbach, Th., A. Wacker (Hrsg.): Die individuellen und gesellschaftlichen Kosten der Massenarbeitslosigkeit. Weinheim/Basel 1985.

Heinz, W.R.: Jugend und Arbeit – Kontinuität und Diskontinuität. In: Baacke, D., W. Heitmeyer (Hrsg.): Neue Widersprüche. Jugendliche in den achtziger Jahren. Weinheim/München 1985a.

1409

Heinz, W.R., H. Krüger, U. Rettke, E. Wachtveitl, A. Witzel: "Hauptsache, eine Lehrstelle." Jugendliche vor den Hürden des Arbeitsmarkts. Weinheim/Basel 1985.

Hornstein, W.: Gesellschaftlicher Wertwandel und Generationenkonflikt. In: Hornstein, W.: Jugend ohne Orientierung? Zur Sinnkrise der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim/Basel 1983, 109-139.

Inglehart, R.: The Silent Revolution. Changing Values and Political Styles Among Western Publics. Princeton 1977.

Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.): Jugend '81. Lebensentwürfe. Alltagskulturen, Zukunftsbilder. 3 Bde. Hamburg 1981.

Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.): Jugendliche + Erwachsene '85. 5 Bde., Leverkusen/Hamburg 1985.

Keniston, K.: Young Radicals. New York 1968.

Kötter, H.: Stadt-Land-Soziologie. In: König, R. (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung. Bd. II 1969, 604-621.

Kreckel, R.: Class, Status and Power? Begriffliche Grundlagen für eine politische Soziologie der sozialen Ungleichheit. In: KZfSS, (1982) 4, 617-648.

Kruse W., G. Kühnlein, U. Müller (Hrsg.): Arbeitsmarkterfahrungen und Berufsorientierungen Jugendlicher. Beiträge zu einem Workshop der Sozialforschungsstelle Dortmund. München 1983.

Leschinsky, A., P.M. Roeder: Schule im historischen Prozeß. Stuttgart 1976
Max-Plack-Institut (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek 1984 Merten, K.: Wirkungen der Massenkommunikation. Ein methodisch-theoretischer Problemaufriß. In: Publizistik, (1982), 26-48.

Mooser, J.: Auflösung der proletarischen Milieus. Klassenbindung und Individualisierung in der Arbeiterschaft vom Kaiserreich bis in die Bundesrepublik Deutschland. In: Soziale Welt, (1983) 3, 270-306.

Olk, Th.: Jugend und gesellschaftliche Differenzierung. Zur Entstrukturierung der Jugendphase. In: Heid, H., W. Klafki (Hrsg.): Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit. Beiträge zum 9. Kongreß der DGfE, 19. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, (1985), 290-302.

Pieper, M.: Erwachsenenalter und Lebenslauf. München (1978).

Pöggeler, F.: Auf der Suche nach der "normalen" Jugend – Neun Thesen zur Jugendforschung. In: Jugendwohl, (1982) 10, 384-392.

Polanyi, K.: The Great Transformation. Frankfurt 1978.

Rettke, U., E. Wachtveitel, A. Witzel: "Bloß nicht auf der Straße liegen!" Ein zentraler Topos in Berufsfindungsstrategien von Haupt- und Realschülern. In: G. Kärtner, H.R. Leu, E.-M. Otto, P. Wahler (Hrsg.): Ausbildung und Arbeitsplatzrisiko Jugendlicher. Workshopbericht aus der empirischen Forschung zur beruflichen Sozialisation, München 1983, 112-158.

Rolff, H.-G.: Soziologie der Schulreform: Theorien, Forschungsberichte, Praxisberatung. Weinheim/Basel 1980.

Sander, U., R. Vollbrecht: Zwischen Kindheit und Jugend. Träume, Hoffnungen und Alltag 13- bis 15jähriger. Weinheim/München 1985.

Schneider, L., S. Lysgaard: The Deferred Gratification Pattern – A Preliminary Study. In: American Sociological Revue, (1953) 18, 142-149.

Schumpeter, J.A.: Die sozialen Klassen in ethnisch homogenen Milieus. In: Schumpeter, J.A.: Aufsätze zur Soziologie. Tübingen 1953.

Schütz, A.: Gesammelte Aufsätze, Bd.1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag 1961.

Schwedt, H.: Das Dorf im Verstädterungsprozeß. Die Phase des sozialen Wandels auf dem Dorfe und die ungelösten Probleme des menschlichen Zusammenlebens. In: Wehling, H.G. (Hrsg.): Dorfpolitik. Opladen 1978, 84-98.

Seitz, K. 1984: Die Koloniesierung des Landes. Kritik der Urbanität als Ausgangspunkt einer neuen Landpädagogik. In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik, (1984) 4, 4-13.

Sinus-Institut: Die verunsicherte Generation: Jugend und Wertwandel. Opladen 1983.

Wachtveitel, E., A. Witzel: Anpassungsbereitschaft und Enttäuschungsfestigkeit: Realismus von Jugendlichen im Prozeß der Eingliederung in den Arbeitsmarkt. In: Kruse W., G. Kühnlein, U. Müller (Hrsg.): Arbeitsmarkterfahrungen und Berufsorientierungen Jugendlicher, Beiträge zu einem Workshop der Sozialforschungsstelle Dortmund. München 1983, 158-172.

Wagener, F.: Entwicklung des äußeren Aufbaus der öffentlichen Verwaltung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Der Landkreis, (1980) 8/9, 381-387.

1411

Weber, M.: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie. Tübingen 1972.

Wehler, H.U.: Vorüberlegungen zur historischen Analyse sozialer Ungleichheiten. In: Wehler, H.U. (Hrsg.): Klassen in der europäischen Sozialgeschichte. Göttingen 1979.

Wehling, H.G. (Hrsg.) 1978: Dorfpolitik. Opladen 1978.

Wehling, H.G.: Dorfpolitik. Eine Einführung. In: Wehling, H.G. (Hrsg.): Dorfpolitik, Opladen 1978, 7-17.

Wehling, H.G., A. Werner: "Schlafgemeinden". Integrations- versus Identitätsprobleme kleiner Gemeinden im Ballungsraum. In: Wehling, H.G. (Hrsg.): Dorfpolitik. Opladen 1978, 99-110.

Wirth, L.: Urbanism as a Way of Life. In: American Journal of Sociology, (1938) 41.

Zinnecker, J.: Jugendliche Subkulturen. Ansichten einer zukünftigen Jugendforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, (1981) 3, 421-440.

1412

Rolf Arnold

Gesellschaftliche Voraussetzungen der Bildung Erwachsener

– Anmerkungen zu Forschungsstand und Theoriebildung* –

Zusammenfassung:

Der Beitrag gibt einen Überblick über den Stand der Forschung zu den gesellschaftlichen Voraussetzungen der Erwachsenenbildung und skizziert die Rezeption der Ergebnisse der noch jungen Soziologie der Erwachsenenbildung für erwachsenenpädagogische Theoriebildung. Die gesellschaftlichen Dimensionen der Erwachsenenbildung werden auf vier Ebenen untersucht: 1. der *makrosoziologischen Ebene*: Gegenstand sind die ökonomischen, technologischen, politischen, sozialen und kulturellen Strukturen und Wandlungen in ihrer Bedeutung für die Erwachsenenbildung. 2. der *Institutionsebene*: Gegenstand sind die öffentlichen und privaten Organisationen der institutionalisierten Erwachsenenbildung. 3. der *Interaktionsebene*: hier geht es um die (mikrosoziologischen) Interaktionsstrukturen im Erwachsenenunterricht. 4. der *Individualebene*: untersucht wird die Sozialisation und Identitätsentwicklung Erwachsener als Anknüpfungsebene von Erwachsenenbildung.

Summary:

This paper presents a survey of the present state of research concerning the societal requirements of adult education, and outlines the adoption of the results of the still young sociology of adult education for the purpose of developing a theory of adult education. The social dimensions of adult education are investigated in this paper on four levels: 1. On the *macrosociological level*: the objects investigated here are the economic, technological, political, social and cultural structures and changes and their importance for adult education. 2. On the *institutional level*: the objects investigated are the public and private organizations of institutionalized adult education. 3. On the *interactional level*: the objects under examination are the (microsociological) interactional structures in adult instruction. 4. On the *individual level*: the centre of attention here is socialization and identity development of adults as a contact and reference level in adult education.

* Vortrag im Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung der Freien Universität Berlin am 15.5.1986.

1413

1 Vorbemerkung

Die folgenden Anmerkungen zum Verhältnis von Erwachsenenbildung und Gesellschaft erheben nicht den Anspruch, einen empirisch abgesicherten Theorieentwurf zu präsentieren. Forschung und Theorie zur Erwachsenenbildung befinden sich noch zu stark im Stadium der additiven Sammlung verschiedenster Forschungsergebnisse zu abgegrenzten Themenbereichen, als daß bereits von einer abgegrenzten Theorie der Erwachsenenbildung gesprochen werden könnte (*Mader* 1984, 46), weshalb es – nebenbei bemerkt – auch angemessener sein dürfte, von "Paradigmen der Erwachsenenbildung" zu sprechen, die noch nicht die Konkretion und Gültigkeit wissenschaftlicher Theorien erreicht haben (*Siebert* 1985b, 582). Die folgenden Ausführungen sind deshalb lediglich als Versuch zu werten,

- einen Überblick über die Forschungsperspektiven (Fragestellungen) zu den gesellschaftstheoretisch relevanten Aspekten des Erwachsenenlernens zu vermitteln sowie
- vorliegende empirische Untersuchungen und verschiedene theoretische Ansätze im Blick auf die gesellschaftlichen Voraussetzungen der Erwachsenenbildung zu integrieren.

2 Was sind die gesellschaftlichen Voraussetzungen der Erwachsenenbildung?

Die gesellschaftlichen Voraussetzungen der Erwachsenenbildung sind – systematisch betrachtet – Gegenstand soziologischer Forschung und Theorie. Die noch junge Soziologie der Erwachsenenbildung (vgl. *Eggers/Steinbacher* 1977; *Weymann* 1980) untersucht diese gesellschaftlichen Dimensionen auf vier Ebenen, der makrosoziologischen Ebene, der Institutionsebene, der Interaktionsebene und der Individualebene, deren Definition und ausgewählte Untersuchungsfragestellungen in der nachstehenden Tabelle aufgeführt werden.

2.1 Die makrosoziologische Ebene der Erwachsenenbildung

Die Untersuchung der ökonomischen, technologischen, politischen und sozialen Strukturen und Wandlungen der Gesellschaft standen in der Folge der sogenannten "realistischen Wendung" der Erwachsenenbildung im Vordergrund. Angesichts einer ersten wirtschaftlichen Rezession und eines steigenden Bedarfs an qualifizierten Arbeitskräften (Stichworte: Sputnik-Schock, Bildungskatastrophe) vollzog die

1414

Gesellschaftliche Dimensionen der Erwachsenenbildung

Ebene	*Definition*	*ausgewählte Untersuchungs-Fragestellungen*
(1) Makrosoziologische Ebene	die ökonomischen, technologischen, politischen, sozialen und kulturellen Strukturen und Wandlungen der Gesellschaft in ihrer Bedeutung für die Erwachsenenbildung	– ökonomische u. gesell. Interessen, Voraussetzungen und Funktionen der EB? – Qualifikationsstrukturentwicklung und EB-Bedarf? – Möglichkeiten einer emanzipatorischen EB? – soziale Defizite der EB? – Bildungsmotivationen? – latente (ideologische) Funktionen der EB? – Funktionen der EB in der gesellschaftlichen Krise (z.B. Arbeitslosigkeit)?
(2) Institutionsebene	die öffentlichen und privaten Organisationen institutionalisierten Erwachsenenlernens	– Organisationsziele und -strukturen der EB? – Definition/Restriktion von Rollen, Handlungen und Gestaltungsspielräumen durch institutionellen Rahmen? – Verhältnis von pädagogischer und bürokratischer Rationalität? – welchen latenten Organisationsbedürfnissen dient EB? – Verhältnis von Professionalität u. Bürokratie?
(3) Interaktionsebene	die Interaktionsstrukturen im Erwachsenenunterricht; Erwachsenenbildung als gesellschaftliche Mikrosituation	– Analyse organisierter Lernprozesse i.d. EB? – Verhältnis von kognitiven und affektiven Lernprozessen? – Gruppeninteraktion und Lernverhalten? – Passung von Lehrstil und Lernverhalten i.d. EB? – Voraussetzungen reflexiven Lernens i.d. EB?
(4) Individualebene	die Sozialisation und Identitätsentwicklung Erwachsener als Anknüpfungsebene des Erwachsenenlernens	– Sozialisationserfahrungen und Deutungsmuster der Teilnehmer? – Lebenswelt und Lebenslauf von Erwachsenen? – Krisen und Krisenbewältigung? – Möglichkeiten der Deutungsmuster-Anknüpfung und der Identitätsforderung?

1415

Erwachsenenbildung Mitte der sechziger Jahre diese vielproklamierte Wende von einer kulturphilosophischen, zivilisationskritischen, idealistischen Begründung des Erwachsenenlernens, wie sie noch in dem 1960 publizierten Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen "Zur Situation und Aufgabe der Deutschen Erwachsenenbildung" (*Deutscher Ausschuß* ... 1960) lebendig war, hin zu einer pragmatischen, bildungsökonomischen und arbeitsmarktpolitischen Legitimation. Die Erwachsenenbildung wurde in zunehmendem Maße "vergesellschaftet" (vgl. *Mader* 1984, 45), d.h. einbezogen in die Planungsüberlegungen für ein Gesamtbildungssystem (*Deutscher Bildungsrat* 1970; *Bildungsbericht* 1970). Erwachsenenbildung sollte ein "lebenslanges Lernen", eine "ständige Weiterbildung" (vgl. recurrent education) *aller* organisieren und damit zur Deckung des wachsenden Qualifikationsbedarfs der Gesellschaft beitragen. Ziel war dabei auch die öffentliche Gewährleistung eines flächendeckenden Weiterbildungsangebotes, ein Anspruch, der in dem Ansatz einer "Weiterbildungsentwicklungsplanung" (*Hamacher* 1976) und in dem Versuch einer Bestimmung eines "Grundangebotes" (*Siebert* 1981) seinen Ausdruck fand. Als Versuch einer weiteren Konkretisierung und Umsetzung dieser Vergesellschaftung der Erwachsenenbildung ist der "Strukturplan Weiterbildung" (1975) zu nennen; aber auch bereits der Bochumer Plan mit der Konzeption eines Dritten Bildungsweges für Erwachsene (*Knoll* 1967) geht in diese Richtung.

Zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang auch die traditionsreiche (vgl. *Popitz u.a.* 1957) industriesoziologische Qualifikationsforschung, die Aufschlüsse zu der Frage suchte, "welche Bedingungen für die Entfaltung des menschlichen Arbeitsvermögens und darüber hinaus der kulturellen Persönlichkeit durch die historischen Formen der gesellschaftlichen Arbeit für die Mehrheit der Beschäftigten entstanden sind und ständig neu entstehen" (*Baethge* 1979, 459). Im Anschluß an die bekannte Untersuchung von *Kern* und *Schumann* (1970) wurde vor allem die Frage nach der Richtung der Qualifikationsstrukturentwicklung in der Kontroverse über Dequalifizierung, Höherqualifizierung oder Polarisierung breit diskutiert. Festgestellt wurde auch ein "Prozeß zunehmender Entberuflichung von Industriearbeit" (heute spricht man von der "Auflösung des Facharbeiterberufs"), der in vielen Bereichen eine Verminderung der Lernchancen im Arbeitsprozeß zur Folge hat, wodurch die Arbeit viel von ihrer ursprünglichen identitätsbildenden Funktion verliert. Diese Tendenzen führten auch in jüngster Zeit immer mehr zu der Einsicht, daß die technologische Entwicklung nicht nur "Qualifikationslernen", d.h. "Weiterbildung zur Anpassung von Qualifikationen", sondern

1416

auch "Identitätslernen", d.h. "Weiterbildung zur Wiedergewinnung von Identität", erfordert (*Arnold* 1986). Nur am Rande sei darauf hingewiesen, daß heute im Zuge konservativer Weiterbildungspolitik eine euphorische Beurteilung des Verhältnisses von Qualifikationsstrukturentwicklung und Weiterbildung Platz greift, wofür u.a. der Bericht der baden-württembergischen "Kommission Weiterbildung" ein Beispiel ist (*Weiterbildung* 1984). Zu kurz kommt bei diesem Bericht die Bildungsfrage sowie auch die heute aktuelle Frage nach der Rolle der Weiterbildung in einer durch Arbeitslosigkeit gekennzeichneten gesellschaftlichen Situation (vgl. *Schlutz* 1985; *Faulstich/Ebner* 1985).

Zahlreiche Untersuchungen der 70er Jahre entideologisierten bereits nachhaltig solchen Fortschrittsoptimismus, indem sie aufzeigten, daß die qualifikationsorientierte Expansion beruflicher Weiterbildung und Umschulung sich weniger aus veränderten Qualifikationserfordernissen, sondern aus Statuslegitimationsgründen und aus der Notwendigkeit der gesellschaftlichen Integration und Motivation von dequalifizierten Beschäftigungsgruppen ergibt (vgl. *Axmacher* 1977; *Schmitz* 1973; *Lenhardt* 1974) – ideologische Funktionen bzw. sachfremde gesellschaftliche In-Dienst-Nahmen der Erwachsenenbildung, für die B. Dieckmann u.a. den Begriff "ritualisierte Weiterbildung" geprägt haben (*Dieckmann u.a.* 1973, 88).

Doch kehren wir zurück zu der makrosoziologischen Beurteilung der "realistischen Wende" in der Erwachsenenbildung: Durch diese funktionalistische, einseitig qualifikationsorientierte Wende droht die Erwachsenenbildung "in einem Extrem zu enden, das am Maßstab des Humanen nicht mehr realistisch ist" (*Tietgens* 1981, 216). Neuere theoretische Ansätze sind deshalb um eine Rehabilitierung des Bildungsbegriffs gegenüber dem Qualifikationsbegriff bemüht (*Siebert* 1983; *Kade* 1983). Die Gegenbewegung aus gesellschaftskritischer Sicht ließ deshalb auch in den siebziger Jahren nicht auf sich warten. Die historiographischen Arbeiten von *Markert* (1973) und *Axmacher* (1974), die auf eine politökonomisch und soziologisch angelegte Rekonstruktion des Entwicklungsverhältnisses von Erwachsenenbildung und Gesellschaft ausgerichtet sind, weisen nachdrücklich darauf hin, daß die gesellschaftlichen Veränderungen nicht zu einer grundlegenden Veränderung der Herrschaftsstrukturen geführt haben, und daß die realistische Wende der institutionalisierten Erwachsenenbildung diese als Instrument zur "Begründung und Verstärkung eines gesellschaftlichen Wohlverhaltens" mißbrauche (*Axmacher* 1974, 81). Gefragt wurde auch nach den Bedingungen und Möglichkeiten einer systemkritischen – emanzipatorischen – Arbeiterbildung (*Feidel-Mertz* 1975) bzw. nach dem Verhältnis der Funktionen Qua-

1417

lifikation und Emanzipation in der vergesellschafteten, für die ökonomische Entwicklung funktionalisierten Erwachsenenbildung (vgl. *Cube* 1974). Damit trat auch die Frage nach der Teilnehmerstruktur der Erwachsenenbildung und ihrer sozialen Selektivität in das Zentrum des Interesses. Es ging um den Grad der Realisierbarkeit des Chancengleichheitspostulates in der Erwachsenenbildung, ein Untersuchungsinteresse, das Tietgens in die Frage faßte "Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule?" (*Tietgens* 1964). Dieser Untersuchungsschwerpunkt der sozialen Defizite der Erwachsenenbildung (vgl. *Holzapfel/Nuissl/Sutter* 1979) stand in der Tradition der bereits in den 20er Jahren mit Hilfe empirisch-statistischer Methoden (Analyse von Teilnehmerstatistiken an den Volkshochschulen Leipzig und Dresden) begonnenen Erforschung der "Affinität verschiedener Hörergruppen zu bestimmten Sachbereichen, um etwas über die Motivation der Bildungsbemühungen, über Wissensinteressen und Bildungsinteressen zu erfahren" (*Strzelewicz* 1968, 19). Zu nennen sind in diesem Zusammenhang auch bereits die beiden klassischen bildungssoziologischen Untersuchungen, die Hildesheim-Studie (*Schulenberg* 1957) und die sogenannte Göttinger Untersuchung (*Strzelewicz u.a.* 1966), zu dem Verhältnis von Bildungsvorstellungen und Gesellschaftsbewußtsein der westdeutschen Bevölkerung im Vergleich zu dem tatsächlichen Bildungsverhalten. Diese Untersuchungen verstärkten und bestätigten den Trend zur Betonung zweckbezogener und berufsbezogener Erwachsenenbildung (*Holzapfel* 1980, 160) und ergaben, daß die relativ besser situierten und schulisch besser ausgebildeten Personengruppen in relativ höherem Maße an der Weiterbildung teilnehmen als andere Sozialgruppen. Auf die Gründe für diese soziale Selektivität der öffentlichen Weiterbildung kann hier nicht eingegangen werden (vgl. *Arnold/Wiegerling* 1983, 29), doch läßt sich mit der rhetorischen Gegenfrage "Warum sollen die Arbeiter eigentlich in die Volkshochschule?" immerhin darauf hinweisen, daß die öffentliche Weiterbildung nicht per se über den adäquaten, d.h. lebensweltbezogenen und erfahrungsorientierten didaktischen Zugang zu den weniger privilegierten sozialen Gruppen verfügt. Der Hinweis auf möglicherweise geeignetere Formen arbeitsorientierter Erwachsenenbildung muß hier genügen (vgl. *Görs* 1983).

2.2 Die Institutionsebene in der Erwachsenenbildung

Über die gesellschaftlichen Organisationsformen der Erwachsenenbildung ist bislang vergleichsweise wenig geforscht worden. Es fehlt

1418

eine Organisationssoziologie der Erwachsenenbildung (*Weymann* 1980, 16). So stellt H. Tietgens fest: "In der Literatur zur Erwachsenenbildung läßt sich sehr viel nachlesen über Intentionen und Motive, aber nur wenig über Organisationsformen. Institutionelle Strukturen sind ein seltenes Thema" (*Tietgens* 1983, 98). Vermißt wird weniger eine Institionenkunde (Typologie, Institutional- und Rechtsträgerformen) (vgl. u.a. *Knoll* 1976), sondern eine empirische Bearbeitung (Einzelfallanalyse) und theoriegeleitete Auswertung u.a. folgender organisationssoziologischer Fragestellungen (vgl. die Beiträge von *Büschges, Dieckmann* und *Wittenberg* in *Weymann* 1980, S. 280ff):

- Welches sind die Organisationsziele und -strukturen von Weiterbildungseinrichtungen?
- In welcher Weise definiert bzw. restringiert der institutionelle Rahmen die Rollen, Handlungen und Gestaltungsspielräume der in der Organisation Tätigen?
- In welchem Verhältnis stehen pädagogischer Anspruch und dispositorisch-administrative Handlungserfordernisse? Oder anders gefragt: Wie verhält sich pädagogische Rationalität zu bürokratischer Rationalität der Erwachsenenbildung? Lassen sich makrodidaktische Kompetenzen des überwiegend dispositorischen Weiterbildungshandelns als Integration von aufgabenbezogenen bzw. adressatenspezifischen Entscheidungen mit organisatorischen bzw. verwaltungsbezogenen Gesichtspunkten beschreiben?
- Wie lassen sich Weiterbildungsorganisationen gemäß pädagogischer Ziele entwickeln?

Für eine zukünftige organisationssoziologische Strukturanalyse der Erwachsenenbildung scheint auch der Aspekt der Verselbständigung der gesellschaftlichen Verhältnisse wesentlich zu sein, der bedeutet, "daß es primär nicht darauf ankommt, was die handelnden Subjekte in ihrem Bewußtsein wollen und bezwecken, sondern darauf, was die objektive Struktur eines Handlungszusammenhanges tatsächlich bewirkt" (*Lehnhardt* 1984, 8). Diese auch für das intentionale erwachsenenpädagogische Handeln folgenreiche Frage ist für den Bereich der betrieblichen Weiterbildung breit untersucht worden. So haben z.B. *W. Wittwer* (1982) und *W. Voigt* (1983) die Vordergründigkeit der vorgetragenen Bildungsphilosophie der Unternehmen entlarvt und deren eigentliche – latente – Funktionalität als personalpolitisches Instrument zur Loyalitätssicherung aufgezeigt. Auch die Untersuchung von E. Schmitz ist dieser "politischen Rationalität" der beruflichen Weiterbildung gewidmet und kommt zu dem Ergebnis, "daß Funktionen beruflicher Weiterbildung sich nicht darin erschöpfen, die Leistungsfähigkeit von Arbeitskraft laufend aufrecht-

1419

zuerhalten, sondern daß sie auch dazu dient, die Loyalität und die Bereitschaft der Beschäftigten, den vorgegebenen Leistungsansprüchen zu folgen, stabil zu halten" (*Schmitz* 1978, 11). Eine zunehmend dominante Funktion von Weiterbildung sei, so die Ergebnisse seiner Untersuchung, zu erklären aus den Bedürfnissen der Organisation, die betriebliche Arbeitsteilung zu legitimieren und die Arbeitsmotivation aufrechtzuerhalten. Ähnliche ideologiekritische organisationssoziologische Untersuchungen fehlen für andere (nicht-betriebliche) Weiterbildungsträger noch fast völlig.

Ein weiterer wesentlicher Aspekt einer organisationssoziologischen Strukturanalyse der Erwachsenenbildung stellt m.E. eine differenzierte bereichsbezogene Analyse des Verhältnisses von Profession und Bürokratie dar. Ziel wäre eine restriktionsanalytische Vermessung von Handlungsspielräumen, wobei zu klären wäre, wie professionelle Erwachsenenbildner mit dem "Loyalitäts- und Orientierungsdilemma" (*Utermann* 1971, 24) umgehen können, das aus der prinzipiell reziproken Beziehung zwischen professionaler Verpflichtung und Loyalität zur Organisation resultiert. Mit zunehmendem Professionalisierungsgrad nimmt nämlich, wie wir aus der Berufssoziologie wissen, die loyalitätsmäßige Festlegbarkeit des Professionals ab. Denn die stark durch universalistische Standards in ihrem Handeln orientierten Professionals fühlen sich in der Regel in stärkerem Maße an externe Bezugsgrößen (Fachdisziplin, Berufsverband, Berufsethos) gebunden und neigen demzufolge zur Distanz gegenüber partikularen Zielen des organisatorischen Bezugsrahmens. Sie stellen deshalb auch einen "Risikofaktor für die Integration der Organisation" (*Krüger* 1973, 118) dar. H. Siebert hat die paradoxe Wirkung dieses Verhältnisses von bürokratischen und pädagogischen Erfordernissen am Beispiel der Akzeptanz von Diplompädagogen beschrieben: "Die Diplompädagogen verfügen über eine 'Theorie' der Erwachsenenbildung, die oft mit dem Selbstverständnis der Einrichtung kollidiert; sie identifizieren sich nur widerwillig mit dieser Bildungspraxis, kritisieren die bisherige Arbeit und verhalten sich aus der Sicht einer Einrichtung, die funktionieren muß, 'dysfunktional'. Absolventen anderer Studiengänge werden oft deshalb gegenüber Diplompädagogen bevorzugt, nicht weil sie über brauchbarere arbeitsplatzspezifische Qualifikationen verfügen, sondern – so paradox das klingen mag – weil sie weniger von Erwachsenenbildung verstehen und weniger 'festgelegt' sind. Denn diese neuen Mitarbeiter lassen sich leichter durch die Einrichtung und durch die tägliche Arbeit sozialisieren, sie haben weniger Vor-Urteile als Diplompädagogen und übernehmen reibungsloser das Selbstverständnis der jeweiligen Einrichtung" (*Siebert* 1979, 48).

1420

2.3 Die Interaktionsebene der Erwachsenenbildung

Spätestens seit dem psychoanalytisch orientierten gruppendynamischen Konzept von *T. Brocher* (1976) werden Lernprozesse auch in der Erwachsenenbildungspraxis als gesellschaftliche Mikroprozesse, d.h. als Interaktion aller Beteiligten verstanden, womit der Bezug zur soziologischen Kleingruppenforschung gegeben ist. Erwachsenenlernen wird als lebensgeschichtlich vorgeprägte und sozial bedingte "Verständigungssituation" (*Schlutz* 1984) begriffen und als sachlich-emotional doppelgleisiges Geschehen analysiert. Zum dominierenden lerntheoretischen Paradigma der Erwachsenenbildung entwickelte sich in den letzten Jahren ein soziologisiertes Lernverständnis, das gewissermaßen von einer prinzipiellen Strukturparallelität von alltagsweltlicher, gesellschaftlicher Interaktion und Erwachsenenlernen ausging. Die Lernsituation Erwachsener wurde als symbolische Interaktion beschrieben (*Gerl* 1980; *Tietgens* 1981, 104: "Leben und Lernen im Modus der Auslegung"), für W. Mader ist die dem Lernen Erwachsener und der gesellschaftlichen Erfahrung gemeinsame Frage "Wie geschieht Reproduktion durch Vermittlung?" Rechtfertigung genug, beides gleichzusetzen und "Didaktik als Sozialisationstheorie" zu konzipieren (*Mader* 1975, 11, 59 und 71) und damit Interaktionsanalyse und Gesellschaftstheorie ins Verhältnis zu setzen. Schließlich knüpft H. Tietgens an die Rezeption des "interpretativen Paradigmas" die Hoffnung auf die wissenschaftliche Selbstbestimmung der Erwachsenenbildung, "indem sie ein Paradigma für sich in Anspruch nimmt, dessen theoretische Fundierung den Strukturen von Erwachsenenbildung adäquat ist". Er stellt fest: "Es sind also nicht anthropologische Prämissen allein, die für ein interpretatives Paradigma der Erwachsenenbildungsforschung plädieren lassen. Es ist ihre Realitätsstruktur selbst. Situationsabhängigkeit, Teilnehmerabhängigkeit und Institutionsabhängigkeit führen in je eigener Weise auf den Weg des interpretativen Zugangs. Wo immer Erwachsenenbildung zustande kommt, ist sie ein Stück Interpretationsverarbeitung" (*Tietgens* 1981, 133f).

Es verwundert deshalb auch nicht, daß in der erwachsenenpädagogischen Unterrichtsforschung qualitative, weiche bzw. verstehende Verfahren (z.B. didaktische Protokolle, Unterrichtsbeobachtung, hermeneutische Interpretationen bis hin zu didaktischen Lebensweltanalysen) verbreitet sind (vgl. *Arnold/Wiegerling* 1983, S. 50ff). Zu nennen sind in diesem Zusammenhang die Ergebnisse aus der Bildungsurlaubsforschung (z.B. das BUVEP-Projekt; s.u.a. *Nuissl/Schenk* 1980) sowie auch die lebensweltanalytischen Forschungsansätze (*Schlutz/Siebert* 1984, 85ff). Die Einsicht in die lernprozeßprä-

1421

gende Bedeutung von Sozialisationserfahrungen führte zu bildungspraktischen Konkretisierungen dessen, was die didaktischen Prinzipien wie Teilnehmerorientierung, Erfahrungsorientierung und Lebensweltbezug als Anspruch beinhalten (vgl. *Müller* 1985). Über die Interaktionsanalysen und die sozialisationstheoretischen und wissenssoziologischen Versuche, das Erwachsenenbildungsgeschehen auch unter didaktischen Gesichtspunkten als "lebensweltbezogenen Erkenntnisprozeß" zu beschreiben (*Schmitz* 1984) und eine handlungstheoretische Alltagsstrukturdidaktik (vgl. *Mader* 1980, 341) zu folgern, darf aber nicht vergessen werden, "auch Transformationsprozesse zum Gegenstand von Untersuchungen zu machen, aus denen Begründungen für didaktische Dispositionen zu gewinnen sind" (*Tietgens* 1977, 19). Solche konkreten Aussagen zu erwachsenenpädagogisch-praktischen Fragen sind in den letzten Jahren am Lehrstuhl für Erwachsenenbildung in Hannover entstanden. Hier wurde Unterricht beobachtet, Lehrende und Lernende in der Erwachsenenbildung befragt und eine Umsetzung der Forschungsergebnisse in der Mitarbeiterfortbildung erprobt (*Siebert* 1977; *Siebert/Gerl* 1975). Aus diesen Untersuchungen zum Lern- und Interaktionsprozeß der Erwachsenenbildung liegen nunmehr empirische Ergebnisse bzw. Trendbeschreibungen vor, wobei u.a. folgende Fragen untersucht wurden:

- Wie kommt die Passung von Lehrstil und Lernverhalten in der Erwachsenenbildung zustande?
- Welche Voraussetzungen begünstigen reflexive Prozesse und didaktische-methodische Teilnehmerpartizipation, welche stofforientiertes Vorgehen?
- Wie wirken sich Teilnahmemotive im Lernprozeß aus? Welche Zusammenhänge bestehen zwischen Themen- und Teilnahmemotivation?
- Wie kommen Strukturierungswünsche, Überforderungsängste und Teilnehmerzurückhaltung zustande?
- Hängen didaktisch-methodische und sozial-emotionale Faktoren von der existenziellen Bedeutung und Betroffenheit durch die Thematik ab?
  Welchen alltagstheoretischen Lernkonzepten folgen Pädagogen und Teilnehmer? (*Siebert/Dahms/Karl* 1982);
  etc.

1422

2.4 Die Individualebene der Erwachsenenbildung

Stellte in der realistischen Wende die Bezugnahme auf die Qualifikationsanforderungen der gesellschaftlichen Entwicklung das zentrale Legitimationsmuster für Erwachsenenbildung dar, so stehen die letzten Jahre im Zeichen einer verstärkten "Hinwendung zum Teilnehmer", einer starken "Subjekt- und Erfahrungsorientierung" (*Geissler/Kade* 1982) bzw. Teilnehmerorientierung (*Arnold* 1985b) – ein Paradigmenwechsel, der auch als "reflexive Wende" (*Schlutz* 1982) proklamiert wird. Feststellbar ist in der Tat eine Wende, "und zwar von der makrosoziologischen Betrachtung und den großen gesellschaftlichen Themen hin zum Alltag des einzelnen, zum überschaubaren Stadtteil, zur subjektiv gedeuteten Lebenswelt" (*Siebert* 1985b, 579). Der Aspekt des Schritthaltenkönnens mit der wirtschaftlichen Entwicklung, den noch der Bildungsrat in seinem Strukturplan betonte (*Deutscher Bildungsrat* 1972, 52), steht in der heutigen Begründungsdiskussion der Erwachsenenbildung nicht mehr im Vordergrund – sicherlich auch ein Ausdruck der Ernüchterung der Weiterbildungseuphorie angesichts der Arbeitslosigkeit. Demgegenüber haben sozialpsychologische Überlegungen (*Arnold* 1985a) sowie erwachsenensozialisationstheoretische Fragen (*Arnold/Kaltschmid* 1986) deutlich an Gewicht gewonnen, versprechen diese Ansätze doch eine Konzeptualisierung sowie Untersuchung des Individuums in seinen alltäglichen gesellschaftlichen Bezügen. Es geht dabei um die Rezeption einer "soziologischen Persönlichkeitstheorie", die berücksichtigt, "daß sich die menschliche Persönlichkeit in keiner Phase ihrer Entwicklung gesellschaftsfrei herausbildet, sondern stets in einer konkreten Lebenswelt, die gesellschaftlich-historisch bestimmt ist" (*Hurrelmann* 1976, 12). Für die Erwachsenenbildung verspricht eine solche Sichtweise eine Zugang zur Identifizierung der prägenden Einflüsse der gesellschaftlichen Umgebung auf die Identität und die Identitätsentwicklung der Teilnehmer. Diese Identitätsentwicklung geschieht in lebenslanger Auseinandersetzung des einzelnen mit seiner lebensweltlichen und gesellschaftlichen Umwelt. Für eine didaktisch-methodische Konkretisierung teilnehmerorientierter Erwachsenenbildung stellt die sozialisationstheoretische und empirische Analyse der Lebensbedingungen ihrer Adressaten eine wesentliche Voraussetzung dar, muß man doch davon ausgehen, "daß Lernen nicht mehr ohne eine Berücksichtigung des im sozialen Kontext entstandenen Alltagswissens oder der sogenannten Deutungsmuster der Lernenden möglich ist" (*Breloer* 1980, 29). Erforderlich sind umfangreiche exemplarische Forschungsarbeiten zur Rekonstruktion des Alltagsbewußtseins von Zielgruppen (u.a. *Lempert/Thomssen*

1974) sowie "didaktische Deutungsmusterexplorationen zur planerischen Antizipation von Teilnehmerbewußtsein" (*Arnold* 1985a, 92ff), um daran anknüpfend zielgruppenadäquate didaktische Konzeptionen entwickeln zu können. Gelingt es nicht, solche sozialpsychologischen und didaktischen Zielgruppenanalysen bereitzustellen, wird unklar bleiben, wie die Erwachsenenbildung die emphatischen Forderungen wird einlösen können, wie:

- an den Deutungsmustern ihrer Teilnehmer anzuknüpfen, diese zu differenzieren und weiterzuentwickeln;
- die lebensgeschichtlichen Erfahrungen (und Deformierungen) ihrer Teilnehmer zu berücksichtigen;
- mitzuhelfen, damit subjektiv-biographische Krisen durch eine "Transformation subjektiver Wirklichkeit" (*Schmitz* 1984, 107) bewältigt werden können und
- subjektorientiert und lebenslaufbegleitend zu sein (vgl. *Arnold/-Kaltschmid* 1986, 7).

Eine Erwachsenenbildung, solchermaßen auf die Identitätsentwicklung bzw. Identitätsförderung ihrer Teilnehmer bezogen, ist lebenslauforientiert. Sie leistet Mithilfe bei der Bewältigung unvorhersagbarer Krisen und vorhersagbarer Lebenslaufpassagen und begleitet, unterstützt, fördert die Suche nach neuen Deutungsmustern bei ihren Teilnehmern. Ungeklärt sind in diesem Zusammenhang die methodischen Fragen sowie die Normfrage. "Was soll nach welchen Kriterien aus der unendlichen Vielzahl möglicher alltagsweltlicher Deutungen aufgegriffen und wie sollen die Äußerungen des Alltagsbewußtseins bearbeitet werden? (...) Was (soll) aus der unendlichen Fülle möglicher (...) Erfahrungen wie aufgearbeitet werden?" (*Forneck* 1984, 9). Unklar ist demnach: "Wie macht man das: an den Deutungsmustern der Teilnehmer anknüpfen"? Oder salopp formuliert: "Der Erwachsenenpädagoge geht von den Deutungsmustern der Teilnehmer aus – aber wo geht er mit ihnen hin?"

3. Literatur

Arnold, R.: Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Aspekte einer Sozialpsychologie der Erwachsenenbildung und einer erwachsenenpädagogischen Handlungstheorie. Bad Heilbrunn/Obb. 1985a.

Arnold, R.: Teilnehmerorientierung. In: Weidenmann, B. (Hrsg.): A bis Z für Kursleiter. München 1985b, S. 121-123.

1424

Arnold, R.: Mündiger Umgang mit dem Computer. In: Zeitschrift für Weiterbildung in Rheinland-Pfalz, 11 (1986) 1, S. 1-6.

Arnold, R.; Wiegerling, H.-J.: Programmplanung in der Weiterbildung. Bedarfsorientierung, ausgewählte Planungsstrategien, institutionelle Einflüsse. Frankfurt a.M. 1983.

Arnold, R.; Kaltschmid, J. (Hrsg.): Erwachsenensozialisation und Erwachsenenbildung. Aspekte einer sozialisationstheoretischen Begründung von Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M. 1986.

Axmacher, D.: Erwachsenenbildung im Kapitalismus. Ein Beitrag zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors in der BRD. Frankfurt a.M. 1974.

Axmacher, D.: Qualifikation und imaginäre Bildungsreform. In: Bergmann, K.; Frank, G. (Hrsg.): Bildungsarbeit mit Erwachsenen. Hamburg 1977.

Baethge, M.: Empirische Qualifikationsforschung und Weiterbildung. In: Siebert, H. (Hrsg.): Taschenbuch der Weiterbildungsforschung. Baltmannsweiler 1979, S. 459-481.

Bildungsbericht 1970 des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft. Bonn 1970.

Breloer, G.: Aspekte einer teilnehmerorientierten Didaktik der Erwachsenenbildung. In: Ders.; Dauber, H.; Tietgens, H.: Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1980, S. 8-112.

Brocher, T.: Gruppendynamik und Erwachsenenbildung. Zum Problem der Entwicklung von Konformismus oder Autonomie in Arbeitsgruppen. Braunschweig 1976.

Cube, A.v. u.a.: Kompensation oder Emanzipation. Braunschweig 1974.

Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. Stuttgart 1960.

Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1972.

Dieckmann, B. u.a.: Gesellschaftsanalyse und Weiterbildungsziele. Braunschweig 1973.

Eggers, P.B.; Steinbacher, F.J. (Hrsg.): Soziologie der Erwachsenenbildung. Stuttgart 1977.

1425

Faulstich, P.; Ebner, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Arbeitslosigkeit. München 1985.

Feidel-Mertz, H.: Erwachsenenbildung seit 1945. Köln 1975.

Forneck, H.-J.: Zur Rezeption von alltagsweltlich-orientierten Theorien in der Erwachsenenbildung. In: Siebert, H.; Weinberg, J. (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung v. 14.12.1984. Münster 1984, S. 1-11.

Geissler, K.H.; Kade, J.: Die Bildung Erwachsener. München 1982.

Gerl, H.: Lernsituation und symbolische Interaktion. In: Weymann, A. (Hrsg.): Handbuch für die Soziologie der Weiterbildung. Darmstadt/Neuwied 1980, S. 374-387.

Geulen, D.; Hurrelmann, K.: Zur Problematik einer umfassenden Sozialisationstheorie. In: Hurrelmann, K.; Ulich, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel 1980, S. 51-67.

Görs, D. (Hrsg.): Arbeiten und Lernen. Zur Praxis arbeitsbezogener Weiterbildung. München 1983.

Hamacher, P.: Entwicklungsplanung für Weiterbildung. Braunschweig 1976.

Hurrelmann, K. (Hrsg.): Sozialisation und Lebenslauf. Empirie und Methodik sozialwissenschaftlicher Persönlichkeitsforschung. Reinbek 1976.

Holzapfel, G.: Gesellschaftliche Bedingungen der Weiterbildung. In: Dahm, G. u.a. (Hrsg.): Wörterbuch der Weiterbildung. München 1980, S. 158-162.

Holzapfel, G.u.a.: Soziale Defizite in der Weiterbildung. Heidelberg 1976.

Kade, J.: Bildung oder Qualifikation? Zur Gesellschaftlichkeit beruflichen Lernens. In: Zeitschrift für Pädagogik, 29 (1983) 6, S. 859-876.

Kern, H.; Schumann, M.: Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein. Frankfurt a.M. 1970.

Knoll, J.H.: Institutionen der Erwachsenenbildung. SESTMAT-Heft. Frankfurt a.M. 1976.

Knoll, J.H. u.a.: Erwachsenenbildung am Wendepunkt. Der Bochumer Plan als Beitrag zum Dritten Bildungsweg. Heidelberg 1967.

1426

Krüger, H.: Professionalisierung und Innovation in pädagogischen Berufen. In: Lüdtke, H. (Hrsg.): Erzieher ohne Status? Heidelberg 1973, S. 110-130.

Lehnhardt, G.: Berufliche Weiterbildung und Arbeitsteilung in der Industrieproduktion. Frankfurt a.M. 1974.

Lehnhardt, G.: Schule und bürokratische Rationalität. Frankfurt a.M. 1984.

Lempert, W.; Thomssen, W.: Berufliche Erfahrung und gesellschaftliches Bewußtsein. Stuttgart 1974.

Mader, W.: Modell einer handlungstheoretischen Didaktik als Sozialisationstheorie. In: Ders.; Weymann, A.: Erwachsenenbildung. Theoretische und empirische Studien zu einer handlungstheoretischen Didaktik. Bad Heilbrunn/Obb. 1975, S. 13-146.

Mader, W.: Paradigmatische Ansätze in Theorien der Erwachsenenbildung. In: Schmitz, E.; Tietgens, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 11. Stuttgart 1984, S. 43-58.

Markert, W.: Erwachsenenbildung als Ideologie. Zur Kritik ihrer Theorien im Kapitalismus. München 1973.

Müller, K.: Teilnehmerorientierung und Lebensweltbezug im sozialisationstheoretischen und bildungspraktischen Zusammenhang. In: Arnold, R.; Kaltschmid, J., a.a.O., S. 229-256.

Nuissl, E.; Schenk, P.: Problemfeld Bildungsurlaub. Braunschweig 1980.

Popitz, H. u.a.: Technik und Industriearbeit. Tübingen 1957.

Schlutz, E.: Sprache, Bildung und Verständigung. Bad Heilbrunn 1984.

Schlutz, E. (Hrsg.): Die Hinwendung zum Teilnehmer – Signal einer "reflexiven Wende" der Erwachsenenbildung? Beiträge zur Orientierung an der Subjektivität, an der Erfahrung und an Lernproblemen. Tagungsberichte der Universität Bremen Nr. 6. Bremen 1982.

Schlutz, E. (Hrsg.): Krise der Arbeitsgesellschaft – Zukunft der Weiterbildung. Frankfurt 1985.

Schlutz, E.; Siebert, H. (Hrsg.): Zur Identität der Erwachsenenbildung. Jahrestagung 1983 der Kommission Erwachsenenbildung der DGfE. Tagungsberichte Nr. 10 der Universität Bremen. Bremen 1984.

1427

Schmitz, E.: Qualifikationsanforderungen industrieller Arbeit und Funktionen wissenschaftlicher Weiterbildung (1973). In: Siebert, H. (Hrsg.): Begründungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung. Braunschweig 1977.

Schmitz, E.: Leistung und Loyalität. Berufliche Weiterbildung und Personalpolitik in Industrieunternehmen. Stuttgart 1978.

Schmitz, E.: Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozeß. In: Ders.; Tietgens, H.: Erwachsenenbildung. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 11. Stuttgart 1984, S. 95-123.

Schulenberg, W.: Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung. Stuttgart 1957.

Sengenberger, W. (Hrsg.): Der gespaltene Arbeitsmarkt. Frankfurt a.M. 1978.

Siebert, H.: Wissenschaft und Erfahrungswissen der Erwachsenenbildung. Paderborn 1979.

Siebert, H.: Grundangebot Weiterbildung. Diskussionsstand und Entwicklungsmöglichkeiten. Schriftenreihe Bildungsplanung des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft. Bonn 1981.

Siebert, H.: Erwachsenenbildung als Bildungshilfe. Bad Heilbrunn 1983.

Siebert, H. Lernen im Lebenslauf. Zur biographischen Orientierung der Erwachsenenbildung. Bonn 1985a.

Siebert, H.: Paradigmen der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 31 (1985b) 5, S. 577-595.

Siebert, H. (Hrsg.): Praxis und Forschung in der Erwachsenenbildung. Opladen 1977.

Siebert, H.; Gerl, H.: Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen. Braunschweig 1975.

Siebert, H.; Dahms, W.; Karl, C.: Lernen und Lernprobleme in der Erwachsenenbildung. Paderborn 1982.

Strezelewicz, W.: Erwachsenenbildung. Soziologische Materialien. Heidelberg 1968.

Strezelewicz, W.; Raapke, H.-D.; Schulenberg, W.: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Stuttgart 1966.

1428

Strukturplan Weiterbildung. Strukturplan für den Aufbau des öffentlichen Weiterbildungssystems in der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart 1975.

Tietgens, H.: Forschung für die Erwachsenenbildung. In: Siebert, H. (Hrsg.): Praxis und Forschung in der Erwachsenenbildung. Opladen 1977, S. 11-28.

Tietgens, H.: Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule (1964). In: Schulenberg, W. (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Darmstadt 1978, S. 98ff.

Tietgens, H.: Erwachsenenbildung. In: Groothoff, H.H. (Hrsg.): Die Handlungs- und Forschungsfelder der Pädagogik. Königstein 1979, S. 197-255.

Tietgens, H.: Die Erwachsenenbildung. München 1981.

Tietgens, H.: Institutionelle Strukturen der Erwachsenenbildung. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 31 (1983) 2, S. 98-107.

Utermann, K.: Zum Problem der Professionalisierung in der Industriegesellschaft. In: Otto, H.-U.; Utermann, K. (Hrsg.): Sozialarbeit als Beruf. Auf dem Weg zur Professionalisierung? München 1971, S. 13-29.

Voigt, W.: Qualifikation oder Identität? Berufliche Weiterbildung als Bildung Erwachsener. In: Schlutz, E. (Hrsg.): Erwachsenenbildung zwischen Schule und sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn 1983, S. 111-124.

Weiterbildung. Herausforderung und Chance. Bericht der Kommission 'Weiterbildung'. Erstellt im Auftrag der Landesregierung von Baden-Württemberg. Stuttgart 1984.

Weymann, A. (Hrsg.): Handbuch für die Soziologie der Weiterbildung. Darmstadt u. Neuwied 1980.

Wittwer, W.: Weiterbildung im Betrieb. Darstellung und Analyse. München 1982.

1429

Maren Naumann-Etienne

Sollen wir Hochbegabung im Elementarbereich fördern?*

Zusammenfassung:

Der Artikel stellt im Überblick den derzeitigen Forschungsstand zur Hochbegabtenförderung im Elementarbereich dar. Es werden Projekte mit ihren unterschiedlichen Ansätzen zur Früherkennung von Hochbegabung im Vorschulalter vorgestellt. Einen weiteren Schwerpunkt bedeutet die Frage einer Adaptation der Bloom'schen Taxonomie für die pädagogische Arbeit im Kindergarten. Schließlich werden praxiserprobte Verfahren zur Anhebung von Kreativität und divergierendem Denken bei kleinen Kindern erläutert.

Summary:

This paper presents an overview of current research on giftedness in early childhood education. Several projects are discussed with respect to their varying degrees of accurately measuring giftedness among small children. Following Bloom's "Taxonomy of Educational Objectives", it is stipulated that the intellectual quality of Kindergarten education be upgraded. Activities drawn from research on creativity and divergent thinking stress the practical point of view taken in this paper and point the direction for change in Early Childhood education.

* Zuerst erschienen in Wehrfritz Wissenschaftlicher Dienst, (1985) 31, S. 1-5.

Während in Deutschland das Thema der Hochbegabtenförderung noch weitgehend verdrängt wird, kommt aus dem Ausland schon seit geraumer Zeit die Forderung, den Bedürfnissen hochbegabter Kinder schon im Kindergartenalter gerecht zu werden:

1. 3 bis 5% der Kinder im schulfähigen Alter sind als hochbegabt anzusehen; sie finden sich in jeder Altersgruppe und Bevölkerungsschicht (*Sisk* 1979).
2. In jeder homogenen Altersgruppe gibt es eine weite Begabungsspanne: Zu Beginn eines Schuljahres wurde ein Entwicklungsunterschied bis zu vier Jahren unter Kindergartenkindern festgestellt (*Fox* 1971).
3. Es gibt zu wenige Einrichtungen auf dem privaten oder öffentli chen Sektor, die sich speziell um hochbegabte Kinder im Vorschulalter kümmern (*Kitano* 1982).

Im Gegensatz zur landläufigen Meinung kommen diese Kinder nicht ohne besondere Hilfe aus. *Fox* (1971) und *Whitmore* (1980) verweisen auf die fehlende Unterstützung in früher Kindheit als einen der Gründe für das Leistungsversagen vieler hochbegabter Jugendlicher.

I. Die Identifikation von Hochbegabung

Die Identifikation hochbegabter Kinder hängt direkt mit der Definition von Hochbegabung zusammen. Die Definition aus dem Gifted and Talented Childrens Education Act von 1978 wird von vielen Staaten der USA zur Grundlage ihrer Programme für Hochbegabte gemacht: "Der Terminus 'gifted and talented children' bezeichnet Kinder und Jugendliche, die nachweislich im vorschulischen oder schulischen Alter erwiesene oder mögliche Fähigkeiten besitzen, die auf ein hohes Leistungspotential schließen lassen, und zwar auf intellektuellem oder schöpferischem Gebiet, in einer akademischen Disziplin, als Führungseigenschaft oder auf musischem Gebiet und die deshalb Angebote oder Beschäftigungen brauchen, die normalerweise nicht in einer Schule vorgesehen sind" (*Kitano* 1982, S. 15).

Nach dieser Definition ist intellektuelle Hochbegabung nur *eine* der möglichen Kategorien. Die meisten amerikanischen Förderprogramme konzentrieren sich aber bis jetzt auf die intellektuell Begabten, vielleicht aus Gründen der Tradition, der relativ leichten Erfaßbarkeit oder dem Mangel an Personal und Ausstattung für die anderen Kategorien.

Alle genannten Kategorien lassen sich nicht leicht im vorschulischen Alter nachweisen. *Roeper* (1977) stellte fest, daß manche Kinder

1431

außergewöhnliche Leistungen unter Umständen gar nicht zeigen. Einige benehmen sich zurückgezogen oder aggressiv wegen des Unterschieds zwischen ihren Fähigkeiten und ihrer sozial-emotionalen Entwicklung. Jüngere Kinder mit hohem Leistungspotential in den Naturwissenschaften, in Mathematik und Kunst haben womöglich noch nicht die Gelegenheit gehabt, ihre Fähigkeiten unter Beweis zu stellen. Deshalb beinhalten die Vorgänge, die zu Identifikation von Hochbegabung bei Vorschulkindern führen, meist zwei Schritte: Eine breite Bestandsaufnahme gefolgt von individuellen Tests (z.B. *Karnes und Bertschi* 1978).

Die *breite Bestandsaufnahme* (Screening) aller Kinder, oft in zeitsparenden Gruppenverfahren, hilft beim Aufzeigen der obersten 10 bis 15%. Diese Kinder werden dann von Spezialisten individuell getestet.

In der Bestandsaufnahme kommen Instrumente zur Anwendung wie Elternfragebögen, Gruppen-Intelligenztests, Gruppen-Leistungstests und/oder Lehrerchecklisten. Die Testserie im zweiten Schritt umfaßt normalerweise einen einzelnen Intelligenztest, einen individuellen Leistungstest, Kreativitätstest, Problemlöse-Instrumente und/oder den Vorschlag durch einen berühmten Künstler.

Viele Programme haben aber nicht die Gelder oder das diagnostische Personal für solche extensiven Testbatterien. Außerdem sind noch viele Fragen offen, was die Brauchbarkeit und Validität traditioneller Tests für Kinder im Vorschulalter (*Rellas* 1969) und für Kinder aus ethnischen Minderheiten anbetrifft. Tests, die die Kreativität (*Starkweather* 1971) oder Aufgaben nach Piaget (*Bernal* 1978) speziell bei Vorschulkindern messen sollen, werden gegenwärtig noch entwickelt.

Einige Autoren haben Eigenschaften benannt, die dem Lehrer helfen, *informelle Checklisten* zur Identifikation Hochbegabter im Vorschulalter zu entwickeln (z.B. *Karnes und Mitarbeiter* 1978a; *Roeper* 1977). *Kitano* (1980, S. 16) stellt eine Synthese der Merkmalsbeschreibungen zusammen, die in der nachstehenden Tabelle 1 wiedergegeben ist.

Weitere Check-Listen auf speziellen Gebieten wie Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften finden sich bei *Karnes und Mitarbeitern* (1978a). *Brumbaugh und Roschs* (1959) haben Listen entwikkelt, die sich speziell für Eltern eignen.

1432

Tabelle 1: Verhaltensweisen und Merkmale des jungen hochbegabten Kindes

Intellektuell/akademisch
- ist aufmerksam; wach
- besitzt einen für sein Alter fortgeschrittenen Wortschatz
- zeigt ein frühes Interesse an Büchern und am Lesen
- lernt schnell
- zeigt ein hohes Neugierverhalten
- ist gern mit älteren Kindern zusammen
- verfolgt Interessen; sammelt Dinge
- besitzt eine große Aufmerksamkeitsspanne
- stellt hohe Anforderungen an sich selbst
- zeigt einen für sein Alter reifen Sinn für Humor
- liebt neue und herausfordernde Erfahrungen
- behält Informationen
- zeigt einen hohen Grad von Planung, Problemlösung und abstraktem Denken im Vergleich zu Altersgenossen

Schöpferisch
- fragt viel
- handelt nach eigenen Vorstellungen (unabhängig)
- kann Alleinarbeit vorziehen
- experimentiert mit jeweils vorhandenen Gegenständen
- hat sehr viel Phantasie
- erfindet viele Wege, um ein Ziel zu erreichen
- kann mit unerwarteten, vorlauten Antworten kommen
- entwickelt originelle Ideen

Führungseigenschaften
- wird oft von Altersgenossen gewählt
- kommt gut mit anderen Kindern und Erwachsenen aus
- paßt sich leicht neuen Situationen an
- kann andere beeinflußen, Ziele zu erreichen (erwünschte oder unerwünschte)
- wird bei Ideen und Entscheidungen gefragt
- wird von den Altersgenossen als erster gewählt

Musik
- erfindet eigene Melodien
- zeigt Ansätze eines tonalen Gedächtnisses (absolutes Gehör)
- hat Freude an Musik
- hat ein feines Empfinden für Musik
- wiederholt rhythmische Muster mit Leichtigkeit
- kann leicht Töne, Melodien, Rhythmen unterscheiden

Kunst
- nützt freie Zeit zum Malen, Zeichnen etc.
- zeichnet unterschiedliche Dinge – nicht bloß Menschen, Pferde, Blumen
- erinnert sich an die Einzelheiten von Gegenständen
- nimmt künstlerische Beschäftigungen ernst und bezieht daraus Befriedigung
- zeigt lange Aufmerksamkeit für künstlerische Aktivitäten
- geht mit Bedacht bei der künstlerischen Gestaltung eines Werkes vor

1433

Es sei an dieser Stelle ein Wort der Mahnung an die Erzieher gerichtet, die nicht erwarten sollten, daß jedes potentiell begabte Kind alle oder die meisten der beschriebenen Eigenschaften aufweist. Ein intellektuell begabter Fünfjähriger kann sich zum Beispiel bei typischen Kindergartenbeschäftigungen langweilen und sich abweisend oder trotzig verhalten, was Unreife vermuten läßt und eine fortgeschrittene Entwicklung verschleiert. Zusätzlich gilt, daß Kinder aus ethnischen Minderheiten ihre Talente anders als Kinder der dominanten Gruppe unter Beweis stellen. *Torrance* (1977) hat für diese Kinder folgende Eigenschaften gefunden:

- sie können Gefühle ausdrücken, z.B. in Geschichten, Bewegung, Kunst;
- sie können mit einfachen Mitteln improvisieren z.B. Spielsachen aus Haushaltssachen herstellen;
- sie haben einen fantasievollen informellen Sprachgebrauch;
- sie zeigen Freude und Geschick bei Gruppenunternehmungen;
- sie sprechen gut auf konkrete Fragestellungen an wie z.B. der praktischen Erfassung eines Problems;
- sie besitzen Humor, können andere zum Lachen bringen;
- sie zeigen originelle Ideen und verfolgen Probleme intensiv;
- sie verstehen die Gefühle anderer;
- sie können sich schnell Veränderungen anpassen.

II. Unterrichtsmethoden für Hochbegabte

Drei Ansätze sind herkömmlich im Gebrauch:

a) vorzeitige Einschulung,
b) Bildung von Leistungsgruppen,
c) Zusatzangebote im regulären Unterricht.

Braga (1971) zeigte positive Ergebnisse bei der vorzeitigen Einschulung. Dennoch wird diese Option selten gewählt. Lehrer und Eltern sind der Meinung, daß bei einigen Kindern die soziale, emotionale und körperliche Entwicklung hinter der geistigen zurückgeblieben ist und deshalb ein normaler Kindergartenbesuch besser wäre. Auch die Zusammenfassung begabter Kinder in eigenen Gruppen, obwohl sie der gegenseitigen Anregung und einer realistischen Einschätzung der eigenen Fähigkeiten dient, kommt selten in Frage, weil nicht genügend begabte Kinder und erwachsene Betreuer vorhanden sind. Deshalb scheint die *Differenzierung* des regulären Unterrichts durch *Zusatzangebote* für viele Erzieher der richtige Weg zu sein.

1434

Mehr Tiefe und Breite im Angebot und Anregung auf höheren kognitiven Ebenen können sowohl hochbegabten als auch regulären Kindern zugute kommen. Die Differenzierung kann auf mehreren Wegen geschehen:

- Die Tiefe, Reichweite und der *Abstraktionsgrad des Inhalts* können erhöht werden,
- *andere Vorgehensweisen* können vorgeschlagen werden,
- Kinder können *neue Ergebnisse* erarbeiten,
- *neue Informationsquellen* in Gestalt von Vorträgen, neuen Lernorten und Materialien können zugänglich gemacht werden.

Kitano (1980) hebt insbesondere den "process approach" hervor als ein Modell, mit dessen Hilfe eine Menge Differenzierungsmaßnahmen im Kindergarten entwickelt werden können. Unter "processes" versteht die Autorin verschiedenartige Denkprozesse. Ihre im folgenden wiedergegebenen sechs Empfehlungen sind als Beispiel gedacht, wie das Denken bei Kindern unterschiedlich angeregt werden kann.

Empfehlung 1: Aktivitäten, die die schöpferische Begabung fördern

Hierbei wird nicht nach einer einzigen richtigen Antwort gefragt, z.B. "Nenne mir alle Möglichkeiten, die dir einfallen, wozu man ein Ding gebrauchen kann". Man bemerkt den Unterschied in der Zahl möglicher "richtiger" Antworten zu der Frage: "Welche Farbe hat eine Banane?"

Es gibt verschiedene Formen des kreativen Denkens (*Torrance* 1969). Für die Entwicklung von Unterrichtsaktivitäten eignen sich besonders: Flüssigkeit, Flexibilität, Originalität, Ausschmücken.

Flüssigkeit ist die Fähigkeit, viele verschiedene Antworten zu geben. Man könnte kleine Kinder fragen, "zähle alles auf, was du gerne tust", oder sie beschreiben lassen, auf wie viele verschiedene Arten und Weisen sie eine bestimmte Sache tun.

Flexibilität bezeichnet die Leichtigkeit, mit der Dinge aus einer anderen Perspektive gesehen werden. Verschiedene Arten von Fragen regen flexibles Denken an. "Betroffenheitsfragen" sollen die Kinder anregen, sich in andere Gegenstände hineinzuversetzen, z.B. in einen Weihnachtsbaum oder in einen Autoreifen. "Gebundene Assoziationsfragen" fragen nach Ähnlichkeiten bei Dingen, die wenig Gemeinsamkeiten zu haben scheinen. Beispiel: Wie ist ein ... ähnlich wie ein ...? Vorschüler kommen mit dieser Aufgabe eher zurecht, wenn der Erzieher die Gegenstände selbst oder eine Abbildung davon

1435

den Kindern vorlegt. Ein Spiel läßt sich entwickeln, wenn jedes Kind zwei Bilder zum Vergleichen aussucht (z.B. eine Katze und eine Gitarre).

Originalität bezeichnet die Einzigartigkeit der Antworten. Als gestalterische Aufgabe könnte man den Kindern vorschlagen: "Macht etwas, worauf niemand anders kommt". Statt daß man eine Vorlage nacharbeitet, könnten die Erzieher verschiedene Materialien bereitstellen und daraus die Kinder etwas Neues herstellen lassen, das immer noch zu einem Thema gehört. Am Anfang wird es den Kindern schwerfallen, ohne ein Vorbild anzufangen, und sie werden sich bei anderen Kindern nach Ideen umsehen. Der Erzieher kann helfen, wenn er jede originelle Anstrengung lobt, egal wie geringfügig sie sein mag.

Ausschmücken bezieht sich auf die Erweiterung eines Gedankens oder das Hinzufügen von Details. Man legt Kindern einfache abstrakte Zeichnungen vor und läßt sie erzählen, was sie bedeuten. Eine einfache Spirale könnte so zum Beispiel "ein Floh beim Saltoschießen" sein. Eine Seite mit einem Buchstaben, z.B. dem großen A, kann durch Hinzufügen von neuen Details in verschiedene originelle Objekte und Muster verwandelt werden. Ausschmücken erreicht man auch, wenn man die Kinder bittet, sich in eine andere Perspektive zu versetzen und dies genau zu beschreiben: "Wie sieht ein Grashalm für eine Ameise aus?"

Empfehlung 2: Aktivitäten, die höhere Denkprozesse fördern

Bailey und *Leonard* (1977) entwickelten ein Modell, wonach *Blooms* (1956) Lernziele-Taxonomie einem Curriculum für begabte Vorschulkinder angepaßt werden kann. Sechs Hauptklassen werden aufgeführt, in ansteigendem Schwierigkeitsgrad: Wissen, Verstehen, Anwenden, Analyse, Synthese, Bewertung. Tabelle 2 enthält Definitionen und Fragenbeispiele auf jeder Stufe für eine Lerneinheit aus dem künstlerischen Bereich.

Alle Kinder können davon profitieren, wenn sie angeleitet werden, auf jeder Stufe der Taxonomie zu denken. Aber insbesondere begabte Kinder müssen an Beschäftigungen auf den drei höchsten Stufen herangeführt werden.

1436

Tabelle 2: Blooms Taxonomie im Kindergarten

Stufe	*Definition*	*Beispiel: Farben*
1. Wissen	Kann bestimmte Fakten, Begriffe, Vorstellungen, Prinzipien benennen	Welche Farbe ist das?
2. Verstehen	Versteht die Bedeutung von Material: verstehen, interpretieren, erklären, zusammenfassen	Wie bekomme ich die Farbe Grün?
3. Anwenden	Kann gelerntes Material in neuen Situationen anwenden	Male ein Bild mit den Primär- und Sekundärfarben
4. Analyse	Kann Material in einzelne Komponenten zerlegen, um die Struktur zu verstehen, kann Ähnlichkeiten und Unterschiede erkennen	Was empfindest du bei diesem Gemälde? Welche Farben hat der Künstler verwendet, um bei dir dieses Gefühl hervorzurufen?
5. Synthese	Kann Teile zu einem neuen Ganzen zusammenfügen, neu ordnen, reorganisieren	Male ein Bild, das Zorn zum Ausdruck bringt
6. Bewertung	Kann den Wert eines Stoffes einschätzen auf der Grundlage fester Kriterien	Wie wirkungsvoll ist die Farbgebung in diesem Bild?

Empfehlung 3: Aktivitäten, die die Handlungsfähigkeit fördern

Andere Denkprozesse, die im regulären Programm oft nicht angesprochen werden, sind: Vorhersagen, Planen, Entscheiden, Kommunizieren.

Beim *Vorhersagen* werden Ursache- und Wirkungszusammenhänge aufgedeckt. Es geht um die Probleme und Veränderungen, die bestimmte Ereignisse hervorrufen würden. Die Kinder könnten z.B. überlegen, "was würde passieren, wenn ... (du unsichtbar wärst; Menschen Zeiger hätten; Weihnachten im Juli wäre)".

1437

Um *planerisches Verhalten* zu üben, muß ein Ziel gesetzt werden, z.B. einen Garten anlegen. In diesem Beispiel würden dann die Kinder entscheiden, was sie anbauen wollen und was für Materialien sie benötigen, welche einzelnen Arbeitsschritte und ihre Abfolge, möglichen Probleme und Lösungen sie sich denken können.

Aktivitäten, bei denen *Entscheidungen* verlangt werden, sollen den Kindern helfen, logische Entscheidungen zu treffen. Eine Situation wird vorgestellt, beispielsweise eine Überflutung, und die Kinder sollen einen Entschluß fassen, was sie bei der Evakuierung mitnehmen würden. Im Verlauf der Überlegungen werden verschiedene Alternativen erwogen, wobei jede nach ihrem praktischen und persönlichen Wert eingeschätzt wird und endgültige Entscheidungen verteidigt werden müssen.

Kommunikation bezeichnet den Vorgang, Ideen, Gefühle und Vorstellungen in einer Weise vorzubringen, daß der Zuhörer sie versteht und von ihnen überzeugt wird. Die Kinder können kommunizieren üben, indem sie ihre Ideen, Vorhaben und Ergebnisse vor anderen Kindern mit unterschiedlichem Alter und verschiedenen Einstellungen vortragen.

Empfehlung 4: Aktivitäten, die das suchende und problemlösende Verhalten fördern

Selbst kleine Kinder können die Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens, nämlich Beobachten, Hypothesen bilden, Experimentieren und Auswerten lernen. *Suchmanns* (1977) Untersuchungsansatz (inquiry approach) eignet sich hervorragend für begabte Kinder und ist bei weniger begabten Altersgenossen ebenfalls beliebt. Die Methode läßt sich jeder Altersgruppe anpassen. Sie besteht aus folgenden Schritten: Zunächst beobachten Kinder ein außergewöhnliches Ereignis, ein interessantes Phänomen oder ein einfaches Experiment (z.B. ein Prisma, das Licht in die Spektralfarben bricht). Der Lehrer bittet die Kinder dann um mögliche Erklärungen. Jedes Kind kann einen oder mehrere Vorschläge machen, und alle Ideen werden ohne Wertung aufgenommen. Der Lehrer wiederholt jeden Vorschlag in den Worten des Kindes, um sicherzugehen, daß er die Idee richtig verstanden hat. Die Kinder dürfen mit den Materialien experimentieren, um ihre Erklärung zu überprüfen.

Tabas (1971) Frage-Strategien, die für den sachkundlichen Bereich entwickelt wurden, können mit kleinen Gruppen begabter Vorschulkinder geübt werden, um induktives Denken zu entwickeln. Die Anwendung der vier Strategien – Konzepte entwickeln, Konzepte

1438

gewinnen, Verallgemeinerungen entwickeln, Verallgemeinerungen anwenden – verlangen einige Übung vom Erzieher, lohnen aber den Arbeitsaufwand.

Empfehlung 5: Aktivitäten, die die affektive Entwicklung fördern

Begabte Kinder verfügen oft über eine fortgeschrittene Entwicklung des moralischen Urteils. Sie können Unstimmigkeiten im menschlichen Verhalten erkennen, wissen aber nicht, wie sie damit umgehen sollen. Begabte Vorschulkinder können angeleitet werden, soziale Begebenheiten auf ihrer eigenen Stufe zu bewerten (z.B. "was sollst du tun, wenn du aus Versehen den Plattenspieler deines Freundes kaputtmachst?").

Empfehlung 6: Die Verbindung von Prozeß- und Inhaltszielen in didaktischen Einheiten

Wenn die Kinder sich an die verschiedenen Denkvorgänge gewöhnt haben, ist es wichtig, daß der Erzieher Prozeßziele in seine didaktischen Einheiten hereinnimmt. Eine mögliche Gefahr, die vermieden werden soll, ist nämlich, daß man es bei verschiedenen interessanten, aber unzusammenhängenden Aktiviäten beläßt. Deshalb sollten logisch aufeinander abgestimmte Prozeß- und Inhaltsziele in den Lehrplan eingebaut werden. Ein bewährter Ansatz besteht in didaktischen Einheiten.

Camp (1963) beschrieb Einheiten über Tiere, Luftdruck und Gebäude in New York City für drei- bis fünfjährige begabte Kinder. Die Einheit über Gebäude bestand aus: Beobachtungen auf einem Ausflug; Schätzen von Höhen und Stockwerken; Entdeckung von städtischen Wachstumsverläufen und dem Einfluß des Klimas auf Gebäudetypen; Planung und Konstruktion eines Modellhauses; und Dramatisierung verschiedener Berufe am Bau durch Musik und Pantomime.

III. Zusammenfassung

Auf die eingangs gestellte Frage "Sollen wir Hochbegabung im Elementarbereich fördern?" können wir nur mit "ja" antworten. Nicht nur hochbegabte Kinder lernen mehr in einem anregenden Kindergarten, auch normalbegabte haben mehr Spaß, wenn ihre

1439

Phantasie und ihr Denkvermögen in der beschriebenen Weise angeregt werden. Die Erfahrungen, die etwa mit Aktivitäten aus der Kreativitätserziehung gemacht wurden, können dann an die Eltern weitergegeben werden, um so das angeregte kindliche Interesse auch im Elternhaus weiter zu fördern.

Die Lernerfahrungen, die Kinder im Kindergarten machen, bestimmen entscheidend, ob sie auch in späteren Jahren noch neugierig auf ihre Umwelt zugehen. Da auf Sonderbegabungen im regulären Schulbetrieb kaum Rücksicht genommen wird, ist es wichtig, im Kindergarten mit seinem erhöhten pädagogischen Freiraum den kindlichen Neigungen und Interessen verstärkt nachzugehen. Im Zuge der Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule (vgl. *Krötz u.a.* 1982) können sich diese Impulse dann auch auf die Grundschularbeit auswirken, um zumindest dem Schulanfänger die Förderung seines individuellen Lernpotentials zu sichern.

Literatur

Bailey, D.B. and Leonard J.: A Model for Adapting Bloom's Taxonomy to a Preschool Curriculum for the Gifted. In: Gifted Child Quarterly, Vol. 21 (1977) 1, p. 97-103.

Bernal, E.M. jr.: The Identification of Gifted Chicano Children. In: A.Y. Baldwin et al.: Educational Planning for the Gifted. Reston, Va.: Council for Exceptional Children 1978.

Braga, J.L.: Early Admission: Opinion versus Evidence. In: Elementary School Journal, Vol. 72 (1971) 1, p. 35-46.

Brumbaugh, F.N. and Roschs, B.: Your Gifted Child. A Guide for Parents. New York: Holt, Rinehart & Winston 1959.

Camp, L.T.: Purposeful Preschool Education. In: Gifted Child Quarterly, Vol. 7 (1963), p. 106-107.

Fox, A.E.: Kindergarten: Forgotten Year for the Gifted? In: Gifted Child Quarterly, Vol. 15 (1971), p. 42-48.

Karnes, M.B. and Bertschi, J.D.: Identifying and Educating Gifted/Talented Nonhandicapped and Handicapped Preschoolers. In: Teaching Exceptional Children, Vol. 10 (1978), p. 114-119.

1440

Karnes, M.B. et al.: Preschool Talent Checklist Manual. Urbana, Ill.: Publications Office. Institute für Child Behavior and Development. University of Illinois 1978a.

Kitano, M.: Young Gifted Children: Strategies for Preschool Teachers. In: Young Children, Vol. 37 (1982), p. 14-24.

Krötz, G. u.a.: Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule. In: Bildung und Erziehung, 35 (1982), 3, S. 315-326.

Rellas, A.J.: The Use of the Wechsler Preschool and Primary Scale (WPPSI) in the Early Identification of Gifted Students. In: California Journal of Educational Research, Vol. 20 (1969), p. 11/119.

Roeper, A.: The Young Gifted Child. In: Gifted Child Quarterly, Vol. 21 (1977) 3, p. 388-396.

Sisk, D.: Giftedness: A National Perspective. In: Science and Children, Vol. 16 (1979) 6, p. 12-13.

Starkweather, E.K.: Creativity Research Instruments Designed for Use with Preschool Children. In: Journal of Creative Behavior, Vol. 5 (1971), p. 245-255.

Suchmann, J.R.: Heuristic Learning and Science Education. In: Journal of Research in Science Teaching, Vol. 14 (1977) 3, p. 263-272.

Taba, H. et al.: A Teacher's Handbook of Elementary Social Studies: An Inductive Approach Reading. Mass.: Addison-Wesley 1971.

Torrance, E.P.: Creativity. Belmont, Calif.: Dimensions 1969.

Torrance, E.P.: Discovery and Nuturance of Giftedness in the Culturally Different. Reston, Va.: Council for Exceptional Children 1977.

Whitmore, J.R.: Giftedness. Conflict and Underachievement. Boston: Allyn & Bacon 1980.

1441

II. REZENSIONEN

Die folgenden bildungsgeschichtlichen Rezensionen
von *Christoph Führ*
gelten zwei Schwerpunkten: einmal den Bildungsfragen des Mittelalters zwischen 1200 und 1500 (1-8), zum anderen dem Preußischen Bildungswesen und seiner Nachwirkung (9-14):

Johannes Fried (Hrsg.): Schulen und Studium im sozialen Wandel des hohen und späten Mittelalters.

> Sigmaringen: Thorbecke 1986. 654 S., DM 158,- (Vorträge und Forschungen. Herausgegeben vom Konstanzer Arbeitskreis für mittelalterliche Geschichte, Bd. 30).

Lange Zeit lag die mittelalterliche Bildungsgeschichte kaum im Blickfeld der historischen, geschweige denn der pädagogischen Forschung. Hier vollzog sich in letzter Zeit ein entschiedener Wandel. Der Konstanzer Arbeitskreis für mittelalterliche Geschichte, der sich um die Erschließung dieser Epoche große Verdienste erworben hat, veranstaltete 1981/82 zwei Arbeitstagungen und ging vornehmlich unter sozialgeschichtlichen Aspekten Fragen der Bildung im mittelalterlichen Europa nach. Dabei standen Fragen im Vordergrund, wie z.B.: Wer konnte im Mittelalter lesen und schreiben? Wer studierte, wo und mit welchem Ziel? Wie kam es zu dem großen Vorsprung des italienischen und französischen Bildungswesens im Vergleich zum deutschen? Wo studierten deutsche Scholaren in Frankreich? Welchen praktischen Nutzen hatten Schule und akademische Bildung? Wie entwickelte sich das Verhältnis zwischen Kirche und Universitäten?

So versucht der Band eine Ortsbestimmung der im Hoch- und Spätmittelalter aufkommenden "akademischen" Bildung. Zählen doch in welthistorischer Perspektive die Universitäten zu den großen Neuerungen der mittelalterlichen Welt, die später den Vorsprung Europas gegenüber anderen Kontinenten begründen halfen.

Der Band enthält 17 Beiträge namhafter Gelehrter. Einleitend äußert sich Alfred Wendehorst zu der Frage: "Wer konnte im Mittelalter lesen und schreiben?" (S. 9-34). Während die späte römische Kaiserzeit eine weitgehend schriftliche Kommunikation voraussetzte und diese wiederum einen organisierten privaten Unterricht, brachte es der Zusammenbruch des Imperium Romanum mit sich, "daß eine Sprechkultur eine Schriftkultur überflutete" (S. 11). In Italien lebte das spätrömische Schulwesen in geschrumpfter Form noch lange weiter, nördlich der Alpen dauerte die "Rezeption der Schriftlichkeit durch eine zunächst schriftlose Gesellschaft" viele Jahrhunderte. Bei den Franken konnten z.B. die Merowinger Könige schreiben, nicht hingegen die Karolinger: "Auch Pippins Sohn, Karl der Große, der prachtvolle Codices in Auftrag gab und zu einer einzigartigen Bibliothek vereinigte, ... vermochte nicht zu schreiben. In schon fortgeschrittenen Jahren allerdings quälte er sich ... in schlaflosen Nächten mit Schreibübungen

1442

ab, ohne allerdings wirkliche Erfolge zu erzielen ..." (S. 13). Mit dem Absterben antiker Bildungseinrichtungen fiel auch die öffentlich organisierte Wissensvermittlung allmählich aus. Das Schreibgeschäft ging in die Hände der Geistlichkeit über, doch habe man aus der Anwesenheit von Kindern in Klöstern zu Unrecht den Schluß gezogen, dort habe es Schulen in neuerem Verständnis gegeben: "'Schola' hieß eher 'gemeinsames Leben', 'scholis tradere' hieß nicht eigentlich 'in die Schule schicken', sondern 'für den geistlichen Stand bestimmen'" (S 14).

Die erste von einem deutschen Kaiser unterzeichnete Urkunde datiert aus dem Jahr 998. Schreibunkundigkeit wurde jedoch keinesfalls als Unbildung angesehen. Noch 1433 schlug Nikolaus von Kues "zwar geheime und schriftliche Wahl des römischen Königs vor, mußte diesen Vorschlag aber mit der Erlaubnis verbinden, daß die Wähler Sekretäre mitbringen könnten, da Schriftkundigkeit nicht bei allen Kurfürsten unterstellt werden konnte" (S. 18). Es war der Gründer der Wiener Universität, Herzog Rudolph IV. von Österreich (1358-1365), der als erster Landesfürst wichtige Urkunden eigenhändig zu beglaubigen pflegte. Auch bei Bischöfen und Domherren war die Schreibkundigkeit im Mittelalter keineswegs weit verbreitet, auch wenn sich immer wieder einzelne Bischöfe nachweisen lassen, die schreiben konnten. Die einzige gesellschaftliche Gruppe, bei der die Schriftkultur sich durchweg erhielt, waren die Juden: "Auch der einfache Jude hatte im Mittelalter wie zu anderen Zeiten in aller Regel hebräisch lesen und schreiben gelernt" (S. 27).

Besonders sei auf den großen Beitrag von Rolf Köhn über "Schulbildung und Trivium im lateinischen Hochmittelalter und ihr möglicher praktischer Nutzen" hingewiesen (S. 203-284). Köhn kritisiert sozialgeschichtliche Erklärungsversuche und betont: "Die Errichtung und Beaufsichtigung der höheren Schulbildung lag aber noch im Hochmittelalter einzig und allein bei der Kirche, wie jene zahlreichen Verfügungen von Päpsten belegen, in denen Fragen der Organisation von magnae scolae, studium particulare oder studium generale entschieden wurden" (S. 219). "Für Europa nördlich der Alpen kann deshalb im 12. Jahrhundert noch keine Rede davon sein, daß städtisches Bürgertum oder Kaufleute die Gründung laikaler Schulen beabsichtigt und verwirklicht haben. Es spricht ferner nichts für die Behauptung, in den städtischen Schulen Mittel- und Westeuropas sei der Inhalt der Unterrichtsfächer bereits seit dem hohen Mittelalter an der Berufspraxis der Kaufleute orientiert gewesen" (S. 220). Das änderte sich im Spätmittelalter. Bei deutschen Kaufleuten, z.B. bei den Nürnbergern, wurde es – wie Wendehorst bemerkt – erst in der ersten Hälfte des 15. Jahrhunderts üblich, Lesen, Schreiben und Rechnen zu beherrschen. "Nichtkirchliche oder nur noch formal unter kirchlicher Aufsicht stehende Lateinische Schulen werden zunächst in einigen großen Handelsstädten, im 14. Jahrhundert auch schon in vielen Mittelstädten, meist von der kaufmännischen Oberschicht ins Leben gerufen und der Unterrichtsinhalt nach ihren Bedürfnissen bestimmt" (S. 29). So sind es drei Bereiche, die die seit 1350 rasch zunehmende Lese- und Schreibfähigkeit fördern: einmal der kirchliche Bereich, zum anderen die Kaufmannschaft und die Territorialverwaltung des späteren Mittelalters.

1413

Mehrere Beiträge gelten dem kirchlichen Schulwesen im engeren Sinne, z.B. Klosterstudien im 12. Jahrhundert (Peter Johanek), der Bamberger Domschule (Johannes Fried), Studium und Zisterzienserorden (Reinhard Schneider). Breiten Raum nehmen Beiträge über die Anfänge der akademischen Bildung in Italien, Frankreich und im Reich (am Beispiel Prags) ein. Seit dem Ende des 10. Jahrhunderts besaß z.B. die Pariser Kathedralschule überregionales Ansehen. Schon seit dem Ende des 11. Jahrhunderts gibt es enge Schulbeziehungen zwischen Deutschland und Frankreich. So bemerkt Detlef Illmer in seinem Beitrag "Die Rechtsschule von Orléans und ihre deutschen Studenten", daß zwischen 1440 und 1689 insgesamt 17.500 Studenten aus allen Gebieten des Reiches die Rechtsschule von Orléans besuchten (S. 426), – eine überraschend hohe Zahl.

Kurzum, der Band bietet eine Fülle von neuen Überblicken und zugleich einen hervorragenden Einstieg in die mittelalterliche europäische Bildungsgeschichte.

Jaques Le Goff: Die Intellektuellen im Mittelalter.
Übersetzt von Christiane Kayser.

Stuttgart: Klett-Cotta 1986. 216 S. DM 30,-.

Der Autor (Jahrgang 1924), Präsident der Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales in Paris, ist längst über die engere Fachwelt hinaus bekannt. Die griffige Studie über die Intellektuellen im Mittelalter erschien zuerst 1957 auf Französisch und dann mit einem längeren Nachwort in einer unveränderten Neuausgabe 1985. Der Verfasser hätte seinem Band gern den Untertitel "Einführung in eine historische Soziologie des abendländischen Intellektuellen" gegeben, bekam es jedoch mit der Angst vor zu hohen Ansprüchen seiner Leserschaft zu tun.

Das Buch gliedert sich in drei Kapitel:
I. Das 12. Jahrhundert: Geburt der Intellektuellen,
II. Das 13. Jahrhundert: Die Reife und ihre Probleme.
III. Vom Universitätsangehörigen zum Humanisten.

Ausgeklammert wurden eine Reihe großer mittelalterlicher Denker, z.B. die Mystiker, Dichter und Chronisten. Problematisch ist, daß der Begriff des "Intellektuellen", der soziologisch mit aller Schärfe erst seit dem 18. Jahrhundert greifbar ist, hier ohne weiteres auf das Mittelalter übertragen wird. Gemeinhin versteht man unter "Intellektuellen" jene "freischwebenden" Existenzen ohne öffentliches Amt, die sich kritisch mit Staat und Gesellschaft, Religion, Kultur und Wirtschaft auseinandersetzen. Die mittelalterlichen Denker, um die es hier geht, waren jedoch alles andere als "freischwebend", sie waren nahezu ausnahmslos Kleriker, eingebunden in die vielfälti-

1444

gen Formen kirchlichen Lebens, teilen allerdings einen bezeichnenden Zug mit jenen neuzeitlichen Intellektuellen: Sie treten nahezu ausnahmslos in Städten und vielfach in Universitäten auf. Und so spielt bei der Skizze Le Goffs das soziale Umfeld "Stadt" eine besondere Rolle: "Am Anfang waren die Städte. Im Abendland erblickt der mittelalterliche Intellektuelle mit ihnen das Licht der Welt. Im Rahmen ihres mit Handel und Industrie – bescheiden ausgedrückt Handwerk – verbundenen Aufschwungs tritt er als einer dieser Fachleute in Erscheinung, die sich in den Städten niederlassen, wo sich die Arbeitsteilung durchgesetzt hat" (S. 15). Mit dieser Herleitung des mittelalterlichen Intellektuellen aus dem sozio-ökonomischen Gefüge der Stadt hat es jedoch auch seine Probleme. Denn mit Handel und Industrie oder Handwerk hatten die Kleriker vergleichsweise wenig zu tun. Daß sie vornehmlich in Städten zu finden sind, hängt hauptsächlich mit der Tatsache zusammen, daß in ihnen eine Vielzahl geistlicher Immunitäten, Klöster und Stifte verschiedener Art entstanden, ja manche Städte überhaupt nur im Zusammenhang mit ihren "geistlichen Funktionen" als Sitz eines Bischofs oder Erzbischofs entstanden sind oder an Bedeutung gewannen.

Den ersten Typus von spezialisierten "Intellektuellen" sieht der Autor in den Übersetzern des 12. Jahrhunderts, die die Lücken füllen, die das lateinische Erbe in der abendländischen Kultur gelassen habe. Sie vermitteln vor allem den griechisch-arabischen Beitrag. "Spanien und Italien kennen nur eine erste Fassung des griechisch-arabischen Stoffs. ... Die Zentren der Eingliederung des orientalischen Beitrags in die christliche Kultur befinden sich anderswo. Die bedeutendsten, Chartres und Paris, sowie die traditionelleren, Laon, Reims und Orléans, liegen in jenem anderen Austausch- und Erarbeitungsgebiet – diesmal von Fertigprodukten –, in dem Norden und Süden aufeinandertreffen. Zwischen Loire und Rhein, in der gleichen Gegend, in der sich Großhandel und Banken bei den Messen der Champagne niedergelassen haben, entsteht jene Kultur, die aus Frankreich den ersten Erben Griechenlands und Roms machen wird ..." (S. 27 f.). Von hier kommen übrigens auch die "Gotik" und die moderne "Dreifelderwirtschaft".

Der Entstehung der Universitäten gilt das besondere Augenmerk des Autors: "Diese im städtischen Aufschwung des 12. Jahrhunderts mitgetragenen Geisteshandwerker werden sich nun innerhalb der großen korporatistischen Bewegung organisieren. ... Die Körperschaften der Meister und Studenten, das werden, im engsten Sinne des Wortes, die Universitäten sein. Sie sind das Werk des 13. Jahrhunderts" (S.69). Hier begegnen wir gewissen Schwierigkeiten bei der Übersetzung: Die Artistenfakultät wird zur "Fakultät der Künste" (S. 81), deren Absolventen zu "Künstlern" (S. 87) – Begriffe, mit denen man im Deutschen etwas völlig anderes verbindet.

Im Schlußkapitel wird auf die Neugründungen von Universitäten außerhalb Italiens und Frankreichs eingegangen, vor allem in Mittel-, Ost- und Nordeuropa. Seit der Gründung der Universität Prag 1348 begann sich das Reich mit einem dichten Netz von Universitäten zu überziehen. Die alten Universitäten verloren ihren internationalen Charakter. Der Autor nennt diesen Vorgang "die Nationalisierung der Universitäten" (S. 147).

1415

Trotz einiger Einwände sei dem Leser diese Skizze schmackhaft gemacht, die viele facettenreiche Aspekte der mittelalterlichen Geisteswelt neu sichtet. Selbstkritisch hat der Autor in seinem Nachwort eingeräumt, daß er das Hochmittelalter "voreilig zu schwarz, zu karikatural dargestellt" habe (S. 181).

Gerhard Ritter: Die Heidelberger Universität im Mittelalter (1386-1508). Ein Stück deutscher Geschichte. Zweite, unveränderte Auflage.

Heidelberg: Carl Winter 1986. 533 S., 8 Abbildungen, broschiert DM 65,-, gebunden DM 90,-.

Dieses grundlegende Werk erschien zuerst zur 550 Jahrfeier der Heidelberger Universität 1936. Seit langem war es vergriffen und auch antiquarisch eine Rarität. Nun liegt es aus Anlaß der 600 Jahrfeier in einem unveränderten Nachdruck vor. Daß die Neuauflage keines kommentierenden Vor- oder Nachwortes bedarf, ist zugleich ein klarer Beleg dafür, daß der Autor an keiner Stelle Konzessionen an den damals herrschenden Zeitgeist machte. Gerhard Ritter (1888-1967), später vor allem durch Forschungen zur neueren deutschen Geschichte hervorgetreten – es sei an die große vierbändige Untersuchung zum Problem des Militarismus in Deutschland unter dem Titel "Staatskunst und Kriegshandwerk" und die Goerdeler-Biographie erinnert –, zählte zu den besten Kennern des Spätmittelalters und der Reformationszeit. Wie Ritter in seiner Vorrede schreibt, wurde ihm sein Buch zur Heidelberger Universitätsgeschichte "im eigentlichen Wortsinn zum Schicksal" (S. VII). Als Schüler Hermann Onckens 1911 in Heidelberg promoviert und anschließend Oberlehrer in Magdeburg, erreichte ihn im Herbst 1915 an der Ostfront in Litauen die Anfrage der Heidelberger Akademie, ob er bereit sei, die Heidelberger Universitätsgeschichte zu schreiben. In der Übernahme dieser Aufgabe sah Ritter rückwirkend den wichtigsten Entschluß seines Lebens, da er seinen bisherigen Beruf aufgeben mußte. Nach der Rückkehr aus dem Ersten Weltkrieg ereilten Ritter bald Rufe nach Hamburg und Freiburg. Von dort aus brachte er die oft unterbrochene Untersuchung zum vorläufigen Abschluß. Der geplante zweite Band, "der die erste Blütezeit unserer Universität als Hochburg reformierten Bekenntnisses und ihren Zusammenbruch im Dreißigjährigen Kriege umfassen soll" (S. IX), ist nicht erschienen.

Ritter schwebte vor, "die Geschichte der ältesten reichsdeutschen Universität als ein 'Stück deutscher Geschichte' zu gestalten: mit der unbedingten Wirklichkeitsnähe und konzentrierten Anschaulichkeit, die allein im engen Rahmen lokalgeschichtlicher Erzählung erreicht werden kann, und doch mit der ganzen Weite der Problemstellung und den Ausblicken, die ein zugleich nationales und universalgeschichtliches Thema erfordert" (S. VIII). Dies setzte voraus, daß sich der Autor zunächst in die ihm "bis dahin völlig unbe-

1416

kannte Sandwüste spätscholastischer Philosophie, Theologie und Jurisprudenz" vertiefte (S. VIII). Drei große Akademieabhandlungen "Studien zur Spätscholastik I-III" (1921, 1922, 1927) sind die Frucht dieser Forschungen vor allem in den Codices der ehemaligen Palatina, der 1622 von Tilly nach Rom entführten Heidelberger Universitätsbibliothek.

In drei Abschnitten umreißt Ritter die Vorgeschichte, die Grundzüge der Organisation und die geschichtliche Entwicklung der Heidelberger Universität in ihren ersten 120 Jahren. Drei Beilagen und elf Exkurse runden das Bild ab. Hier sei die Gründungsgeschichte skizziert:

Den Vorsprung des deutschen Bildungswesens, den es vor den west- und südeuropäischen Ländern im 10. und Anfang des 11. Jahrhunderts besaß, büßte es infolge der instabilen politischen Verhältnisse schnell ein. In Italien und Frankreich traten die niemals ganz unterbrochenen Zusammenhänge der geistigen Bildung mit den spätantiken Kulturtraditionen erneut hervor. So kam es, daß die ältesten deutschen Universitäten erst gegründet wurden, "als alle größeren Kulturstaaten Europas, aber selbst die Nebenschauplätze der mittelalterlichen Kultur, wie Spanien, Portugal und Irland, längst eigene 'Generalstudien' besaßen" (S. 11). Wie Ritter betont, mußte spätestens im 12. Jahrhundert das ganze kirchliche Bildungswesen in Deutschland als hoffnungslos rückständig gelten. "Es kennzeichnet die geistige Haltung und die politische Stellung der deutschen Kirche im ausgehenden Mittelalter in außerordentlicher Weise, daß sie von sich aus keine ernstlichen Anstalten getroffen hat, diesem Übelstand abzuhelfen. Von den 20 Universitäten, die bis zur Reformationszeit in Deutschland gegründet wurden, sind allein Würzburg und Mainz als Stiftungen geistlicher Landesherren zu betrachten. Beide waren höchst unbedeutend, und längst waren ihnen die weltlichen Fürsten und Städte zuvorgekommen" (S. 21).

Nach französischem Vorbild gründete der bedeutendste deutsche Territorialfürst seiner Zeit, Kaiser Karl IV., an seinem Hof in Prag 1348 die erste Universität im damaligen Reichsgebiet. Ihm folgten der Habsburger Rudolph IV. 1365 mit der Gründung der Wiener und Ruprecht I. von der Pfalz 1386 mit der Heidelberger Universität. "Der deutsche Territorialstaat, d.h. diejenige politische Macht des ausgehenden deutschen Mittelalters, der allein die Zukunft gehörte, hat somit das Universitätswesen bei uns begründet, hat die Lücke endlich ausgefüllt, die seit Jahrhunderten im kirchlichen Bildungswesen klaffte, und hat damit seine eigene Stellung gegenüber der Kirche unendlich verstärkt. Es war eine seiner ersten Taten, sobald er aus dem politischen Chaos des zertrümmerten alten Reiches erkennbar emportauchte" S. 35). Bald folgten diesem Beispiel die beiden deutschen Städte, in denen das kirchliche Schulwesen am höchsten entwickelt war: Erfurt und Köln.

Daß die Universität Heidelberg nach dem Muster von Prag geschaffen wurde und ein Teil der akademischen Lehrer von dort kam, erklärt sich aus der engen Verbindung Ruprecht I. von der Pfalz mit Kaiser Karl IV., obwohl er selbst im Unterschied zu dem Kaiser, der in Paris studiert hatte, des Lateinischen nicht mächtig war und gelehrter Bildung fernstand.

Universitätsgründung und Durchsetzung der Landesherrschaft gingen also Hand in Hand. Ritter bezeichnet Ruprecht I. als den eigentlichen Begründer

1447

des pfälzischen Territorialstaates. Zum Hintergrund der Heidelberger Universitätsgründung zählen vor allem die theologischen und kirchlichenpolitischen Auseinandersetzungen des päpstlichen Schismas zwischen Avignon und Rom: "In diese politischen Zusammenhänge gehört die Gründung der Heidelberger Universität, deren Aufgabe es vom ersten Tage an gewesen ist, ein Sammelpunkt der durch das Schisma aus Frankreich vertriebenen Deutschen, ein lebendiger Protest gegen die Einbeziehung der universal-kirchlichen Bildungsinstitute in das System der nationalfranzösischen Kirchenpolitik zu werden" (S. 55). Ruprecht war Anhänger des römischen Papstes, und seine beiden wichtigsten Berater, Marsilius von Inghen, ein Niederländer, und Heinrich von Langenstein, zählten damals zu den bedeutendsten deutschen Gelehrten, die das Schisma aus Paris vertrieb. Wichtige Starthilfe lieferten im ersten Jahre nicht weniger als 24 Magister und Bakkalare aus Prag. Um seinen Plan zu verwirklichen, wandte sich Kurfürst Ruprecht an den Papst in Rom. Nach Bezahlung der Kosten wurde der förmliche Stiftbrief, mit dem die Universität zur kirchlichen Anstalt wurde, am 23. Oktober 1385 ausgestellt und traf am 24. Juni 1386 beim Kurfürsten ein: "Zwei Tage darauf wurde in förmlicher Beratung der drei Regenten – Ruprecht des Älteren, seines Neffen und Großneffen – mit den kurfürstlichen Räten der endgültige Beschluß zur Gründung gefaßt. Der 26. Juni 1386 wäre danach als der eigentliche Stiftungstag unserer Universität zu betrachten" (S.64).

Der Band hat in 50 Jahren an Frische nichts verloren und sei dem Leser empfohlen. Auf die umfängliche neuere Literatur zum Heidelberger Universitätsjubiläum einzugehen, würde hier zu weit führen.

Geschichte der Stadt Erfurt. Herausgegeben im Auftrag des Rates der Stadt Erfurt von *Willibald Gutsche*.

Weimar: Hermann Böhlaus Nachf. 1986. 640 S. mit 526 Abbildungen. DM 128,-.

Erfurts bedeutende Rolle in der deutschen Geistes- und Kulturgeschichte wird in dieser ersten umfassenden Darstellung eingehend gewürdigt. Mehr als 1200 Jahre Stadtgeschichte werden – aufgelockert durch viele sorgfältig ausgewählte Bilder – dem Leser lebendig vor Augen geführt. Als Verfasser zeichnet ein Autorenkollektiv von 15 durch stadtgeschichtliche Forschungen ausgewiesenen Fachleuten unter Leitung von Willibald Gutsche. Die Darstellung stützt sich auf eine Fülle historischer Studien zu speziellen Problemen und umfangreiche neue Quellenforschungen.

Bereits im Vorwort wird die ideologische Vorgabe offen ausgesprochen: Diese Gesamtdarstellung "will ein marxistisch-leninistisches Bild der traditionsreichen Vergangenheit Erfurts vermitteln und damit zur Entwicklung und Vertiefung des sozialistischen Geschichtsbewußtseins, der sozialistischen

1448

Heimat- und Vaterlandsliebe beitragen ..." (S. 9).

Übergehen wir hier die Berichte über die vorgeschichtliche Besiedlung. Historische Bedeutung gewinnt Erfurt mit der Gründung des Bistums durch Bonifatius 742. Von Anfang an bestanden enge Verbindungen zum Erzstift Mainz, und das Mainzer Rad ziert bis heute das Wappen Erfurts. In oft gewandelten Formen blieb Erfurt bis zum Anfang des 19. Jahrhunderts in Abhängigkeit vom Mainzer Erzbischof, obwohl die Stadt in der Reformation protestantisch wurde.

Im hohen Mittelalter fanden viele Reichstage in Erfurt statt. Wirtschaftliche Bedeutung gewann es vor allem durch den Handel mit Waid, dem wichtigsten Farbstoff jener Zeit. Erfurt stieg zur reichsten Stadt Thüringens auf, überflügelte von der Bevölkerungszahl her auch die anderen Städte im mitteldeutschen Raum, ja zählte zu den größten deutschen Städten überhaupt und galt – wegen der Vielzahl der türmereichen Kirchen – als deutsches Rom. Die Darstellung der Bildungsgeschichte nimmt einen erfreulich breiten Raum ein. Im 13. Jahrhundert war Erfurt ein Zentrum der deutschen Mystik. Hier wirkte Meister Eckhart, der aus der näheren Umgebung stammte. Erfurt war die einzige Stadt, der es neben Köln gelang, im 14. Jahrhundert eine Universität zu gründen. Nach Prag, Wien, Heidelberg und Köln war Erfurt die fünftälteste Hochschule Mitteleuropas überhaupt. Sie bestand von 1392 bis 1816 und war die erste, an der von Anfang an alle vier Fakultäten vertreten waren, die theologische, juristische, medizinische und artistische Fakultät. Der gute wissenschaftliche Ruf führte dazu, daß Erfurt im 15. Jahrhundert mit mehr als 1 100 Studenten zur meistbesuchten deutschen Universität wurde. Zwischen 1392 und 1521 wurden 35 707 Studierende immatrikuliert. Großen Einfluß gewann die Universität im Zeitalter des Humanismus und der Reformation. Erfurt zählte damals zu den geistigen Zentren Deutschlands. Aus dem Kreis der Humanisten gingen zahlreiche Freunde Luthers hervor. Luther selbst wurde 1501 immatrikuliert, betrieb zunächst Studien an der philosophischen Fakultät, wurde 1502 Bakkalaureus, 1505 Magister artium, trat dann ins Kloster der Augustinereremiten ein und wurde 1507 in Erfurt zum Priester geweiht. 1508 wurde er dann nach Wittenberg berufen. Schon lange vor Luther, um 1450, gab es in Erfurt eine reich entfaltete theologische Kritik an der Papstkirche. Bereits damals wurde der Ablaß kritisiert, ja selbst die Heiligenverehrung und das Fasten. 1451 und 1452 weilten als Legaten des Papstes die Kardinäle Nikolaus von Kues und Johann von Capestrano in Erfurt, um die kirchliche Kritik zum Schweigen zu bringen.

Auch spätere Entwicklungen in der Schulgeschichte, besonders nach der Übernahme durch Preußen 1813, werden ausführlich dargestellt. Etwa ein Drittel des Werkes nimmt die Schilderung der Stadtgeschichte nach 1945 "in den Jahren der Errichtung der Grundlagen des Sozialismus" ein. Sieht man von den mitunter etwas penetrant wirkenden ideologischen Vorgaben ab, kann man den Erfurtern zu dieser ersten umfassenden Stadtgeschichte nur gratulieren.

1119

Albert Kapr: Johannes Gutenberg. Persönlichkeit und Leistung.

München: C.H. Beck 1987. 332 S. mit 90 Abbildungen, davon 25 vierfarbig, DM 45,-.

Dieses Opus magnum des langjährigen Leiters des Instituts für Buchgestaltung an der Hochschule für Grafik und Buchkunst in Leipzig erschien im Vorjahr im dortigen Urania-Verlag für populärwissenschaftliche Literatur. Es ist löblich, daß der Verlag C.H. Beck dieses typografisch hervorragend gestaltete Werk in einer preiswerten Sonderausgabe übernommen hat. An Gutenberg-Forschungen ist hierzulande kein Mangel. Das Mainzer Gutenberg-Museum mit seinem rührigen Direktor Hans A. Halbey ist zugleich eine wichtige Forschungsstätte. Doch fehlte seit langem eine die neuesten Forschungsergebnisse zusammenfassende Biographie, die Leben und Werk Gutenbergs auf dem Hintergrund der höchst verwickelten kirchlichen und politischen Auseinandersetzungen des 15. Jahrhunderts sichtbar macht. Unbestritten dürfte sein, daß Gutenbergs Erfindung von größter Bedeutung für das Bildungswesen war, ja Bildung weithin erst ermöglichte.

Über Gutenberg und die Erfindung des Buchdrucks gibt es nur wenige gesicherte historische Zeugnisse, dafür aber eine Unzahl von Hypothesen. Mit ihnen setzt sich der Autor kritisch auseinander oder entwickelt neue Erklärungsversuche. Wollte er doch, wie er im Vorwort schreibt, "wie ein Kriminalist die Akte Gutenberg vor den Augen des Lesers noch einmal durchgehen und auch seine persönlichen Auffassungen zu dem historischen Fall äußern. Zu diesem Zweck wird er die Umwelt nach Spuren absuchen, Mittäter und Zeugen befragen, die bisher übersehen wurden, wohl wissend, daß sich dabei wenig finden läßt, was sich direkt auf Leben und Werk des Meisters bezieht" (S. 8). Alle wesentlichen Urkunden und Notizen, die uns Auskunft über Gutenberg geben, auch umfangreiche Straßburger Gerichtsakten, sind vollständig wiedergegeben.

Gutenberg dürfte um 1400 als Sohn einer wohlhabenden Patrizierfamilie in Mainz geboren sein. Das genaue Datum ist nicht zu ermitteln. Gestorben ist er dort am 3. Februar 1468. Abgesehen von elf Jahren, die er in Straßburg verbrachte und die durch 18 Urkunden belegt sind, ist sein genauer Lebensweg schwer zu ermitteln. Möglicherweise hat er z.B. in Erfurt studiert. Umstritten ist, ob Gutenberg bereits in Straßburg mit dem Aufbau einer ersten Druckerei beschäftigt war und mit Druckversuchen begann. Kapr meint, daß erste Drucke zwischen 1440 und 1444 "nur im Zusammenhang mit Straßburg gesehen werden" können. "Gutenberg setzte in Mainz fort, was er in Straßburg begonnen hatte" (S. 146). Vermutlich seien die ältesten Straßburger oder Mainzer Drucke verlorengegangen. Das erste, nur fragmentarisch erhaltene Werk ist das damals verbreitetste lateinische Schulbuch, der sog. Donat.

Ausführlich wird auf das Buch- und Schreibwesen *vor* Gutenberg eingegangen. Denn "das ästhetische Vorbild Gutenbergs bildete die geschriebene Seite. Er strebte nach einer nova forma scribendi, nach einer neuen Art des Schreibens und nicht nach einer besonderen oder andersartigen ästhetischen

1450

Qualität des Satzes und des Drucks. ... Die spezifische Schönheit der Typografie wuchs erst langsam" (S. 146). Für den ersten Bibel-Druck entwarf Gutenberg eine neue Schrift. Der Bibeldruck war von erheblichen finanziellen und drucktechnischen Planungen abhängig. Gutenberg war auf große Kredite angewiesen (der spätere Rechtsstreit darüber ist eine der wichtigsten Gutenberg-Quellen). Beim Druck der 42-zeiligen Bibel fand erstmals "eine Besonderheit Anwendung, die sich beim Büchermachen durch die Jahrhunderte durchsetzte. In der Bibel sind alle Zeilen auf die gleiche Breite gebracht worden. Dadurch entstand bei jeder Spalte ein gerader rechter Rand. ... Zum ersten Mal erwies sich, wenigstens in einem Teilbereich, das gedruckte Buch dem geschriebenen überlegen, denn dem Schreiber war es nahezu unmöglich, ein ganzes Buch mit gleich breiten Zeilen zu schreiben. Es erscheint uns heute wie ein Wunder, daß dieses erste typografische Buch in Europa ... von so erhabener Schönheit und Meisterschaft war und in dieser Qualität später höchstens wieder erreicht, aber bis zum heutigen Tag nie wieder übertroffen wurde. Die Regelmäßigkeit des Satzes, die gleichmäßige samtige Schwärze des Drucks ... und vieles andere mehr zeigen eine solche Vollendung, wie sie heute kaum noch erreicht werden kann. Hinter einer solchen Leistung konnte nur eine Persönlichkeit gestanden haben, die von Begeisterung und Verantwortung für Qualität getragen war und diese Begeisterung und Arbeitsbereitschaft auf alle Mitarbeiter zu übertragen verstand" (S. 161 f.). Von der vermuteten Auflage von 180 Exemplaren sind 12 Pergament- und 35 Papierexemplare erhalten geblieben. Übrigens war auch der Druck von Ablaßbriefen eine wichtige Einnahmequelle.

Im Schlußkapitel wird die Ausbreitung der Druckkunst bis 1500 beschrieben. Mit erstaunlicher Geschwindigkeit hat sich die neue Kunst über ganz Europa verbreitet, zunächst nach Bamberg, Straßburg, Basel und Köln. Um 1500 arbeiteten in 60 deutschen Städten rd. 300 Druckereien. Gutenbergs Schüler und Gesellen wirkten in Venedig, Rom, Lyon und Paris. Gutenbergs Name aber geriet bald in Vergessenheit. Bei der 200 Jahrfeier der Erfindung wurden z.B. Gutenbergs Konkurrenten in Mainz, Fust und Schöffer, als Erfinder geehrt und er selbst als deren Gehilfe bezeichnet. Erst mit dem Werk des Göttinger Gelehrten Johann David Köhler von 1741 mit dem Titel "Hochverdiente und aus bewährten Urkunden wohl-beglaubte Ehren-Rettung Johann Guttenbergs" begann die Gutenberg-Forschung.

Der Autor schloß sein Vorwort mit der Bemerkung, er hoffe, "daß etwas von der Spannung und dem Vergnügen, daß ich beim Schreiben empfand, auf den Leser überspringen möge" (S. 9). Wahrlich, es ist Kapr gelungen, ein faszinierendes Werk über Gutenberg zu schreiben.

1451

Hermann Wiesflecker: Kaiser Maximilian I. Das Reich, Österreich und Europa an der Wende zur Neuzeit. Band V: Der Kaiser und seine Umwelt. Hof, Staat, Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur.

München: Oldenbourg 1986. 904 S. mit 33 Abbildungen, DM 180,-.

Mit diesem Band hat der seit vierzig Jahren an der Grazer Universität lehrende, aus Osttirol stammende Historiker Hermann Wiesflecker seine monumentale Biographie Kaiser Maximilians I. (1459-1519) abgeschlossen. Die fünf Bände sind zwischen 1971 und 1986 erschienen und umfassen zusammen rd. 3400 Seiten. An diesem Werk hat der Autor über 30 Jahre gearbeitet, unzählige Quellen in allen großen Archiven Europas gesichtet und eine schwer überschaubare Fülle internationaler Fachliteratur verarbeitet. Von diesen Mühen ist der Darstellung nichts anzumerken.

Der Schlußband bietet eine Gesamtschau des maximilianischen Zeitalters. Dargestellt werden die großen politischen und sozialen Bewegungen vor der Reformation, der Kaiserhof als Mittelpunkt der Reichs- und Länderregierung, als kulturelles Zentrum mit seinen Festen und seinem Alltag. In den letzten Jahrzehnten seiner Regierung residierte der Hof in Innsbruck, damals eine Kleinstadt von etwa 5000 Einwohnern. Für Bildungshistoriker ist vor allem das Kapitel über die Hofkultur und die Kulturpolitik von Bedeutung. Gut herausgearbeitet wird, wie der Kaiser die Wirtschafts- und Finanzpolitik in den Dienst seiner universalen Kaiserpolitik stellte. Umfaßt doch sein Leben die entscheidenden Punkte der habsburgischen Reichsbildung: die Erwerbung der Niederlande (1477) nach dem Tode seines Schwiegervaters, Karls des Kühnen, die Verteidigung Italiens gegen Frankreich, die spanische Heirat seines Sohnes Philipp (1495/96) und die spanische Erbfolge (1516) durch den Enkel Karl sowie dessen Wahl 1518/19 zum römischen König und Nachfolger. Damit wurde die Kaiserkrone faktisch auf Jahrhunderte für das Haus Habsburg gesichert. 1515 wurde mit der ungarischen Doppelheirat die spätere Donaumonarchie vorbereitet.

Im gesamten damaligen Reichsgebiet wohnten schätzungsweise zehn Millionen Menschen, mehr als neun Millionen davon waren Bauern und gehörten nicht zu den politischen Ständen, waren weder auf Reichs- noch auf Landtagen vertreten, wenn man von Tirol absieht. Jene Jahrzehnte des ausgehenden 15. und beginnenden 16. Jahrhunderts waren höchst unruhige Zeiten, Kaiser und Reich oft weithin ohnmächtig inmitten von Fehden und Kriegen. Schulen gab es auf dem Lande so gut wie gar nicht. Die fanden sich nur in Städten. Hier sollte erst die Reformation Wandel schaffen. Besonders lag Maximilian I. die Reichsreform am Herzen: "Eine tiefe Sehnsucht nach Reformen in Reich und Kirche – beide wurden damals als Einheit empfunden – erfüllte das ganze 15. Jahrhundert. 'Reformatio' war eine allgemeine Forderung und bedeutete so etwas wie Rückkehr zu den reinen Ursprüngen: Wiedergeburt der antiken Vorbilder im Humanismus, in der Kirche die Rückkehr zum Urchristentum, im Reich die Wiederherstellung der Kaiserherrlichkeit der Karolinger, Ottonen und Staufer. So hatte das Reformdenken der Zeit bei allem Vorwärtsstürmen doch etwas Konserva-

1452

tives im Sinne von Wiederherstellung des guten Alten" (S. 121 f.)

Die neuen Ideen des Humanismus und der Renaissance begannen sich durchzusetzen. "Die christliche Mitte ging verloren, und das neue Zeitalter des Menschen entwickelte neue Diesseitsideale. Die klassische Literatur wurde anstelle der Bibel die Lebensschule der jüngeren Generation. Starke antiklerikale, vor allem antirömische und antipapale Strömungen bereiteten allmählich den kirchlichen Umsturz vor" (S. 151 f.). Bei seinen "Kirchenreformen" dachte Maximilian vor allem an die fiskalischen und politischen Vorteile, z.B. der geistlichen Stellenbesetzung. Kaiser und Fürsten zählten auch zu den Nutznießern der Ablässe, die schon vor Luther Anstoß erregten. Das Vorgehen des Papstes gegen Luther überschattete den Lebensabend des Kaisers, der zunächst meinte, man solle sich dieses Mönchs annehmen, denn man könnte ihn vielleicht noch brauchen. 1518 stellte sich Maximilian allerdings eindeutig auf die Seite des Papstes: "Schon der lutherische Ablaßstreit war dem Kaiser widerwärtig – nicht aus religiösen, sondern aus fiskalischen Gründen. Wieviel Geld hatte er selber aus Kreuzzugsablässen gezogen! Er suchte sogar die Einhebung von Reichssteuern durch Sakramentenempfang und Ablässe zu fördern" (S. 176).

Maximilians reges Interesse galt Literatur, Kunst und Wissenschaft. "Maximilian dachte und dichtete wie ein mittelalterlicher Mensch und begeisterte sich mehr an den Heldensagen der deutschen Vorzeit, die er sammeln ließ, als an den lateinischen Klassikern, deren Hochsprache er kaum beherrschte" (S. 306). Maximilian ist der erste Kaiser, der Kultur bewußt in den Dienst der aktuellen Politik stellte. Die habsburgischen Universitäten in Freiburg und Wien leisteten hier wirksame Dienste. Als Koordinator wirkte Matthäus Lang, ein Augsburger Jurist bürgerlichen Standes, später Erzbischof von Salzburg und Kardinal, bekannt als Pfründenfresser und Schürzenjäger. Die Wiener Universität war übrigens das Lieblingskind des Kaisers. "Mit großem persönlichen Aufwand versuchte Maximilian, sie zur ersten Hochschule Europas zu erheben" (S. 323). Neue humanistische Lehrkanzeln wurden errichtet. Sie sicherten den Sieg des jungen Humanismus über die Scholastik. Die Universitäten lieferten dem Kaiser vor allem im Römischen Recht geschulte Beamte für die neuen Behörden. 1502 bestätigte Maximilian auf Antrag des sächsischen Kurfürsten Friedrichs des Weisen die Gründung der Universität Wittenberg, die bald durch Luther und Melanchthon zu einer der einflußreichsten Deutschlands wurde.

Bei den Humanisten fand der Kaiser hohes Lob. Zu den hervorragendsten politischen Publizisten des Kaisers zählte Jakob Wimpfeling, Weltgeistlicher und Professor in Heidelberg, Straßburg und Freiburg: "Wimpfeling eiferte zeitlebens für gute Bildung des Geistes und des Charakters zur Ehre der deutschen Nation. Mit Recht hat man ihn den 'Altvater des deutschen Schulwesens' genannt" (S. 342). Die Humanistenkreise in den Reichsstädten Augsburg und Nürnberg standen in engen Beziehungen zum Kaiserhof. Hier seien nur Konrad Peutinger, Willibald Pirckheimer genannt. Auch Albrecht Dürer zählte zu den vertrauten Freunden des Kaisers. Erasmus von Rotterdam allerdings stand der kaiserlichen Politik kritisch gegenüber.

1453

Wer ein anschauliches Bild der deutschen Welt um 1500 gewinnen will, dem sei Wiesfleckers große Biographie des "letzten Ritters" empfohlen, die auch in den Bänden I bis IV zahlreiche bildungshistorische Aspekte angemessen berücksichtigt. Dieses Werk ist eine bleibende Leistung. Dem Autor gebührt Dank und Anerkennung.

Cornelis Augustijn: Erasmus von Rotterdam. Leben – Werk – Wirkung. Aus dem Holländischen von Marga E. Baumer.

München: C.H. Beck 1986. 201 S., DM 48,-.

Auf das Luther-Jahr 1983 folgte 1986 das Gedenken an den vor 450 Jahren im Juli 1536 in Basel verstorbenen Erasmus von Rotterdam. Basel war es denn auch, das diese große Schlüsselfigur des christlichen Humanismus in einer viel gelobten Ausstellung im Historischen Museum, der alten Barfüsser-Kirche, würdigte. Im letzten halben Jahrhundert erschien eine Fülle neuer Literatur zu Leben und Werk des Erasmus. Wie intensiv über ihn geforscht wurde, mag der Hinweis auf die dreibändige Erasmus-Bibliographie von Margolin verdeutlichen, die die Literatur zwischen 1936 und 1970 dokumentiert. Gerade deshalb ist es erfreulich, daß die griffige neue Biographie des Amsterdamer Ordinarius für Kirchengeschichte, Cornelis Augustijn, in deutscher Übersetzung vorliegt, zugleich ein umsichtiger Leitfaden durch eine uferlose Literatur, auf die am Schluß des Werkes ausführlich verwiesen wird.

Immer wieder lockt es die Kirchenhistoriker, die zwielichtig-umstrittene Haltung des Erasmus zur Reformation zu untersuchen. Wie weit hat er sie befürwortet? Beruhte der Streit mit Luther über die Willensfreiheit weithin auf Mißverständnissen? Wo lagen die Unterschiede zu den Reformatoren? Bekam er es mit der Angst zu tun, als er die Tiefe des Umbruchs erfaßte? Der Autor greift mit Recht auf die große Biographie des niederländischen Historikers Huizinga aus dem Jahre 1924 zurück, der Erasmus als "einen Meister des Vorbehalts" bezeichnete (S. 9). Augustijn versucht die neuesten Forschungsergebnisse aufeinander abzustimmen und ist bestrebt, Erasmus nicht an anderen großen Zeitgenossen zu messen, sondern ihn als eigenständige Persönlichkeit zur Geltung zu bringen. Schließlich will der Verfasser "die Eigenheit von Erasmus hervorheben, zeigen, worin sein Beitrag zur Kultur seiner Zeit bestand, und nicht so sehr auf biographische Einzelheiten eingehen. Seine höchstpersönliche Leistung war die Integration der humanistischen Methode in die Theologie und der damit bewirkte Umbruch im theologischen Denken" (S. 12).

Ungeklärt ist bis heute, wann Erasmus geboren wurde: 1466, 1467 oder 1469. Sein Vater war Priester, und Priesterkinder waren damals keine Seltenheit. In der Heimat des Erasmus, im Umkreis von Rotterdam, lebten selbst hundert Jahre später noch etwa 25 Prozent der Priester in eheähnlichen

1454

Verhältnissen. "Dennoch bewog dieser Umstand Erasmus dazu, einen Schleier über seine Jugend zu breiten. Er hat seine Abkunft stets als Schmach empfunden. Sein Taufname 'Erasmus' geht auf einen der 14 in jenem Jahrhundert populären Nothelfer zurück; er fügte ihm das 'Roterodamus' nach seinem Geburtsort Rotterdam an" (S. 23).

Man kann Erasmus als einen "Aufsteiger" bezeichnen, der über Bildung Karriere machte: Ein Aufstieg aus dem niederen Klerus in die höheren Ränge war die Ausnahme. Theologische Bildung hatte für die Kirche keine große Bedeutung. Die meisten Bewerber wurden nach einer äußerst kursorischen Ausbildung oder ohne jegliche Schulung zum Priester geweiht. Höhere Kirchenämter waren dem Adel vorbehalten. In dem Heimat-Bistum des Erasmus, in Utrecht, zählte man um 1500 5 000 Priester sowie 13 000 Mönche und Nonnen (drei Prozent der Bevölkerung).

In seiner Jugend stand Erasmus unter dem Eindruck dreier großer Zeitströmungen: der Devotio moderna, der scholastischen Theologie und des Humanismus. Zu seinem Lebensgang nur wenige Stichworte: 1492 wird er zum Priester geweiht und tritt in den Dienst des Bischofs von Cambrai, studiert 1495-1499 Theologie in Paris. Bei mehreren Englandbesuchen entwikkelt sich eine Freundschaft mit dem Staatsmann und späteren Märtyrer Thomas Morus. Zwischen 1505 und 1509 hält er sich in Italien auf. Viele Jahre wirkt er in Freiburg und Basel. Ohne die engen Verbindungen zum Basler Drucker und Verleger Johann Froben hätte Erasmus kaum einen so weitreichenden Einfluß gewinnen können. Bahnbrechend war Erasmus' kritische Ausgabe des griechischen Neuen Testaments, eines Folianten von über 1000 Seiten, im März 1516. Hier stellt Erasmus die im Humanismus entwikkelten philologischen Methoden in den Dienst der Bibelwissenschaft und Theologie. Dieser griechische Urtext lieferte die Grundlage für Luthers Bibelübersetzung. Auch durch kirchenkritische Publikationen trug Erasmus mehr als irgend jemand anderes dazu bei, den Boden für Luthers Reformation vorzubereiten. Je mehr jedoch die neue Lehre Anhänger fand, desto stärker ging Erasmus zu Luther und der Reformation auf Distanz. Sein humanistisches Bildungsideal war elitär, beschränkte sich auf einen kleinen Kreis von Gelehrten. Theologische Fragen, wie Luther sie in die breite Öffentlichkeit trug, mußten zu Unruhen führen. Erasmus hingegen sah in allgemeiner öffentlicher Ruhe die wichtigste Voraussetzung für wissenschaftliche Studien.

Pädagogik und Reformation. Von Luther bis Paracelsus. Zeitgenössische Schriften und Dokumente. Eingeleitet, ausgewählt und erläutert von Franz Hofmann.

Berlin: Volk und Wissen 1986. 2. Aufl. 236 S., DM 16,30. (Pädagogische Bibliothek. Herausgegeben von Prof. Dr. Karl-Heinz Günther und Prof. Dr. Helmut König.)

Der zuerst 1983 im "Lutherjahr" erschienene handliche Band war schnell vergriffen und liegt nun in zweiter Auflage vor. Der Herausgeber, mit der

1455

Thematik seit Jahrzehnten vertraut, hat dem Band eine umfängliche Einleitung über bildungspolitische und pädagogische Auffassungen der Reformation vorangestellt. Wie nicht anders zu erwarten, folgen diese im großen ganzen nützlichen Hinweise den derzeitigen Leitlinien und ideologischen Vorgaben der DDR-Historie. Ignoriert wird durchweg die reichhaltige neuere Luther-Literatur, die in der Bundesrepublik erschienen ist, auch z.B. Elligers große Biographie Thomas Müntzers.

Der Herausgeber würdigt "das Verdienst der historisch-materialistischen Geschichtsbetrachtung, die Reformation als Bestandteil ... der 'frühbürgerlichen Revolution' des 16. Jahrhunderts betrachtet zu haben" (S. 10). Wie wenig durch solche Etiketten gewonnen ist, zeigt sich indes auf Schritt und Tritt. Eine sachgerechte Bewertung Luthers ist freilich aus dieser Perspektive nicht leicht und führt zu Widersprüchen. Dafür ein Beispiel: Hofmann schreibt: "Die historisch-materialistisch fundierte Erziehungsgeschichte kann Luther nicht als 'Vater der modernen Volksschule' gelten lassen" (S. 22). Hier sagt sich der Leser: Nicht sein kann, was nicht sein darf! Nur wenige Zeilen weiter heißt es: "Luthers unbestreitbare Leistung war es ..., mit seinen religiös-katechetischen Unterweisungen auch dem 'gemeinen Mann' einen Zugang zur Kultur gebahnt und bestehende Bildungsprivilegien eingeschränkt zu haben" (S. 22). Und schließlich wird festgestellt: "Luthers Verdienst war es, das Tor zu einer Grundbildung für den gemeinen Mann aufgestoßen zu haben" (S. 24). Dann zählt er offensichtlich doch zu den Vätern der Volksschule?.

Zuzustimmen ist Hofmann, daß Luther "vordergründig kein Pädagoge oder Schulreformator" (S. 10) sein wollte, es aber zwangsläufig wurde, wenn er seinem Volk einen breiten Zugang zur Bibel eröffnen wollte, einem Volk, das weithin aus Analphabeten bestand. Widerspruch regt sich auch bei der Bewertung von Luthers "Kleinem Katechismus", in dem Hofmann – "aus dem Blickwinkel späterer gereifter didaktischer Erkenntnisse gesehen – keine pädagogische Großtat" (S. 23) sieht. Da wäre doch zu fragen, ob es je in der deutschen Schulgeschichte eine Schrift gab, die dem Kleinen Katechismus an volkspädagogischer Wirksamkeit durch die Jahrhunderte hin an die Seite gestellt werden könnte.

Uneingeschränkt positiv gewürdigt wird Luthers Leistung als Bibelübersetzer und Kirchenlieddichter: "Volkspädagogische Wirkung übte Luther unbestritten als Genius einer Sprachkultur aus, die über die Vereinheitlichung der Sprachlandschaft und die Übersetzungsmeisterschaft bei seiner Bibelverdeutschung hinausreichte. ... Die Lutherbibel blieb über Jahrhunderte das meist gelesene deutschsprachige Buch. ... Sie und der Katechismus waren die entscheidenden Mittel, mit deren Hilfe das Lesen und Schreiben erlernt ..., volkstümlicher Humor, Volks-Bildung im weitesten Sinne gegründet blieben" (S. 30 f.). Im Gegensatz zu der oben zitierten kritischen Bewertung des Katechismus, begegnen wir hier nun einer sachgerechten Einschätzung. Ausführlich wird auch Philipp Melanchthon als Praeceptor germaniae, werden Zwingli, Calvin, Thomas Müntzer und Paracelsus gewürdigt.

1456

Abschließend werden die pädagogischen Anregungen und Leistungen des Täufertums skizziert.

Dem einführenden Teil schließt sich eine repräsentative Auswahl z.B. zu folgenden Themen an: Luther über Familienerziehung, Kinderlehre und Studienreform; Melanchthons Bildungsstreben als Bündnis von Humanismus und Reformation; Bildungs- und Erziehungsanliegen der Schweizer Reformatoren; Ausschnitte aus Schulordnungen, pädagogische Bestrebungen Thomas Müntzers sowie anderer aus dem Umkreis der Täufer.

Zu begrüßen ist, daß Studenten der Pädagogik in der DDR anhand dieses Bändchens wichtige reformatorische Schriften im Ausschnitt kennenlernen. Auch für Universitätsseminare und gymnasiale Oberstufen in der Bundesrepublik kann dieser preiswerte Band eine Hilfe sein.

Die politischen Testamente der Hohenzollern.
Bearbeitet von Richard Dietrich.

Köln – Wien: Böhlau 1986 (Veröffentlichungen aus den Archiven Preußischer Kulturbesitz. Herausgegeben von Friedrich Benninghoven. Bd. 20). 806 S., DM 164,-.

Voller Respekt nimmt man den stattlichen Band zur Hand, der zum ersten Mal eine für die preußische Geschichte und den preußischen Staatsgedanken höchst markante und aussagekräftige Quellengruppe, die politischen Testamente der Hohenzollern, zusammenfaßt. Die Texte reichen vom politischen Testament des Großen Kurfürsten bis zu den letztwilligen Verfügungen Friedrich Wilhelms III., umfassen also den Zeitraum vom 17. bis zum Anfang des 19. Jahrhunderts. Den breitesten Raum nehmen die Testamente Friedrichs des Großen von 1752 und 1768 sowie weitere Staatsschriften dieses Königs ein (S. 251-733). Sie werden in kritisch durchgesehener französischer Urfassung und in einer neuen Übersetzung publiziert. Im Vorwort dankt Richard Dietrich seiner Frau, die die französischen Texte möglichst wortgetreu ins Deutsche übertrug.

Richard Dietrich, durch seine Preußische Geschichte und zahlreiche wichtige Aufsätze als einer der besten Kenner der preußischen Geschichte ausgewiesen, hat sich als Emeritus mit dieser Quellenedition große Verdienste erworben. Ein Teil der Texte erschien vorab 1981 in einer Taschenbuchausgabe bei dtv. In der Einleitung (S. 1-176) umreißt Dietrich allgemeine Probleme der Edition, stellt die Testamente in die historischen Zusammenhänge und kommentiert sie. Die politischen Testamente der brandenburgischen Kurfürsten und preußischen Könige waren keineswegs als Staatsschriften für die breite Öffentlichkeit gedacht, sondern galten ausschließlich der Instruktion des jeweiligen Nachfolgers. Sie haben gewissermaßen privaten Charakter. Wie ein Hausvater seinen Besitz, so sahen die Herrscher den Staat als Besitztum ihrer Familie an, für den sie – von Friedrich dem Großen

1457

abgesehen – durchdrungen von starken religiösen Bindungen als christliche Landesväter Verantwortung trugen. Berichtet wird jeweils über die Lage des Staates und der einzelnen Landesteile, über Justiz und Verwaltung, Handel und Gewerbe, Kirchen und Schulen und vor allem über die Finanzen des Staates, die militärische und außenpolitische Situation und die Möglichkeit des Zugewinns neuer Landesteile.

Dietrich betont, die politischen Testamente der Hohenzollern seien erst verhältnismäßig spät und zum Teil zunächst nur bruchstückhaft der Wissenschaft bekannt geworden. Ranke veröffentlichte 1874 zuerst das politische Testament des Großen Kurfürsten von 1667 und dessen "Entwurf zur Erwerbung von Schlesien" von 1670. Ein Teil der in diesem Band abgedruckten Dokumente, z.B. das Friedrich Wilhelms I. und die beiden Testamente Friedrichs des Großen, haben sich im Geheimen Staatsarchiv in Berlin-Dahlem erhalten. Über den Verbleib anderer Testamente ist nichts bekannt. Dietrich kommentiert: "Sofern sich die anderen hier abgedruckten Stücke überhaupt erhalten haben, müßten sie sich im Zentralen Staatsarchiv in Merseburg befinden, wohin der während des Krieges ausgelagerte Teil des Hausarchivs gelangt sein soll. Eine Anfrage in Merseburg ist leider unbeantwortet geblieben" (S. 10) – ein Beispiel für die enge wissenschaftliche Zusammenarbeit zwischen beiden deutschen Staaten.

Bildungsfragen werden in den Testamenten mehr am Rande, meist im Zusammenhang mit Kirchenfragen, erörtert. In der "Väterlichen Ermahnung des Großen Kurfürsten" von 1667 erschöpfen sich die wenigen Sätze, die der Kurfürst der Bildungspolitik widmet, darin, daß er dem Nachfolger die Universitäten ans Herz legt und das Joachimsthal'sche Gymnasium: "Zu Professoren sollen 'furnehme gelertte leutte' berufen werden, deren Aufgabe es vor allem ist, 'daß Sie in Ihrem Ambt fleissig sein, vndt die Jugendt treulich unterrichten, vndt von bossen abhalten' sollen" (S. 39 und 184).

Der erste preußische König Friedrich I. ermahnt 1690 seinen Nachfolger, sich zu hüten vor Opern, Komödien und anderen Fastnachtsspielen, das dadurch eingesparte Geld solle er lieber für den Bau von Schulen, Kirchen und Stiftungen verwenden (S. 68). Der Vater Friedrichs des Großen, Friedrich Wilhelm I., nahm in sein Testament von 1714 einen ausführlichen Abschnitt über das Kirchen- und Schulwesen auf, der fast wörtlich aus Anordnungen des Testaments seines Vaters von 1690 stammte. Seinem Nachfolger schärft Friedrich Wilhelm I. ein: "Der liebe Gott hat euch auf den trohn gesetzet nicht zu faullentzen, sondern zu arbeitten und seine Lender wohll zu Regiren" (S. 77 und 224). Wenn auch Friedrichs des Großen Testamente "ganz persönliche Zeugnisse des immerwährenden Nachdenkens vor allem über die Grundsätze einer Regierung" sind, so versetzen sie uns doch, wie Dietrich betont, "in eine wirklich ganz andere Welt": "Erst jetzt rückt nämlich der Staat in den Vordergrund und tritt der Herrscher hinter ihm zurück" (S. 93). In seinen Testamenten nimmt die Außenpolitik einen außerordentlich breiten Raum ein. Pädagogische Aspekte finden sich im Testament von 1752 in dem Kapitel "Erziehung eines Thronfolgers". Zwar steht die militärische Ausbildung im Vordergrund, doch "weist Friedrich ausdrücklich auf die Notwendigkeit kritischen Lernens hin, auch anhand eines

1458

'kleinen Kursus in Logik' und eines Abrisses der Lehren der Philosophie. Daneben stehen Leibesübungen, wie Tanzen, Fechten, Reiten, und, 'wenn man will, daß er Sprachen lernt, ... Latein und Polnisch' oder 'Italienisch', doch soll er dazu ebensowenig gedrängt werden wie zur Musik. Auf jeden Fall aber muß der Prinz 'das Französische beherrschen; er muß sich im Stil der guten Gesellschaft ausdrücken können'. Vom 13. Lebensjahr an sollen Moral, Physik, Metaphysik, die Elemente der Mathematik und Befestigungslehre als Lehrfächer hinzutreten, vor allem aber Geschichte, für die Friedrich als die Lehrmeisterin der Politik nachdrücklich auch im Selbststudium plädierte" (S. 127). Ein wahrlich anspruchsvolles Erziehungsprogramm!

Eingehend setzt sich Dietrich mit den in der jüngeren Literatur vertretenen Thesen auseinander, die Testamente Friedrichs des Großen verfolgten Pläne einer imperialistisch-aggressiven Expansionspolitik und seien ein Beleg für den durch und durch militarisierten preußischen Staat.

War Preußen im 18. Jahrhundert noch weithin ein Fleckerlteppich verstreuter Landesteile, so hatte Friedrich der Große in seiner langen Regierungszeit "drei Klammern um den entstehenden preußischen Gesamtstaat gelegt: Armee, Verwaltung und Justiz" (S. 173). Da das preußische Bildungswesen erst im 19. Jahrhundert eine vergleichbare Bedeutung gewann, konnte diese Klammerfunktion vorher weder erkannt noch den Nachfolgern testamentarisch eingeschärft werden.

Friedrich der Große. Herrscher zwischen Tradition und Fortschritt. Unter Beratung von Peter Baumgart sowie unter Mitarbeit von Karl Otmar Freiherr von Aretin u.a.

Gütersloh: Bertelsmann Lexikothek Verlag 1985. 240 S. mit zahlreichen Abbildungen, DM 128,-.

Karl Otmar von Aretin: Friedrich der Große. Größe und Grenzen des Preußenkönigs. Bilder und Gegenbilder.

Freiburg i. Breisgau: Herder 1985. 173 S., zahlreiche Abbildungen, DM 49,50.

Christian Graf von Krockow; Karl-Heinz Jürgens: Friedrich der Große. Lebensbilder.

Bergisch-Gladbach: Lübbe 1986. 222 S., zahlreiche Abbildungen, DM 88,-.

Im Vorjahr wurde des 200. Todestages Friedrichs des Großen gedacht. An Ausstellungen und Gedenkfeiern war kein Mangel. Aus den Neuerscheinungen seien drei Bände herausgegriffen. Sie alle sind hervorragend bebil-

1459

dert. Für zwei Bände zeichnete der Fotograf Karl-Heinz Jürgens verantwortlich (die Bildbände im Lübbe- und Herder-Verlag). Eine ähnliche Verschränkung findet sich auch auf der Seite der Verfasser von Beiträgen. Unter den 20 Autoren des von Peter Baumgart betreuten Lexikothek-Bandes finden sich auch Karl Otmar Freiherr von Aretin und Christian Graf von Krockow. In allen Bänden werden ausführlich Friedrichs Verhältnis zur französischen Aufklärung und seine persönlichen Begegnungen mit Voltaire ins Licht gerückt. Neben den politischen und militärgeschichtlichen Aspekten nehmen die bildungsgeschichtlichen in dem Lexikothek-Band breiten Raum ein. Hierzu äußerte sich vor allem Winfried Böhm in seinem Beitrag "Bildungsideal, Bildungswesen, Wissenschaft und Akademien". "Wenn wir einen kurzen Blick auf Friedrichs Gedanken über Erziehung werfen, dann mag es wohl übertrieben erscheinen, bei ihm von einem 'pädagogischen System' zu reden ..., aber es mag gleichwohl überraschen, daß die pädagogischen Schriften und Äußerungen des Königs einen stattlichen Band füllen, in dem freilich das 'General-Land-Schul-Reglement' von 1763 und das 'Königlich-Preußische General-Land-Schul-Reglement für die Römisch-Katholischen' von 1765 einen zentralen Platz einnehmen. ... Der König verfaßt größere Abhandlungen über die erzieherische Bedeutung der Vaterlandsliebe, über die moralische Verwerflichkeit der Eigenliebe, über Aberglaube und Religion, über die Notwendigkeit strenger pädagogischer Zucht, über die Rolle der Bildungsfächer in der Ausbildung der jungen Adeligen, und er gibt genaueste pädagogische Instruktionen für die Erziehung seines Neffen und Thronfolgers, für die Ritterakademien, für die Landschulen, aber er geht auch auf das Härteste ins Gericht mit den unbefriedigenden Leistungen der Schulleute und Professoren" (S. 190 f.). Mit Recht merkt Böhm kritisch an, daß diesen fortschrittlich klingenden Plänen wenig tatkräftige finanzielle Unterstützung folgte. So blieb das Schulwesen in der friderizianischen Ära auf einem relativ bescheidenen Stand.

Karl Otmar von Aretin schildert Friedrich in "Bildern und Gegenbildern". Als Kronprinz schreibt Friedrich seinen "Antimachiavell" (1739), der kurz nach dem Thronwechsel im Juni 1740 in Paris anonym erschien, doch sorgte Voltaire dafür, daß der wahre Autor nicht lange verborgen blieb: "Die Schrift des jungen Königs ließ aufhorchen. Die Sensation bestand nicht nur darin, daß ein deutscher Fürst in Französisch ein Buch geschrieben hatte, obwohl schon dies aufsehenerregend genug war. Der Inhalt dieser Schrift war noch weitaus aufregender. Hier wurde im Gegensatz zu den zynischen Maximen von einer reinen Machtpolitik des Florentiner Staatsphilosophen des 16. Jahrhunderts, Niccolo Machiavelli, ein Programm entwickelt, das ... den Idealen einer menschenfreundlichen, aufgeklärten, die engen Grenzen feudalistischer Gesellschaftsordnung sprengenden Regierung eines aufgeklärten Monarchen entsprach. ... Im 'Antimachiavell' bezeichnet sich Friedrich als erster Diener seines Staates und entwickelte eine Theorie, nach der der Fürst sich um die Wahrung des Rechts, um die Wohlfahrt seines Volkes und die Verwirklichung der Menschlichkeit als seine vorrangigsten Aufgaben zu bemühen habe" (S. 8 f.). Im Gegensatz zu seinen eigenen Prinzipien beschritt er wenige Monate später mit dem preußischen Einmarsch in Schlesien "die Straße des Ruhms".

1460

Im Blick auf den staatlichen Wiederaufbau nach dem Ende des Siebenjährigen Krieges stellt von Aretin fest: "Zu Friedrichs eigentümlichen Verhältnis zu den Menschen gehörte es, daß unter ihm keine Schul- und Bildungsreform durchgeführt wurde. Damit blieb er nicht nur hinter den meisten seiner fürstlichen Zeitgenossen, sondern auch hinter den von ihm besonders verachteten geistlichen Fürsten zurück, die für die Volksbildung sehr viel mehr taten. Er meinte, daß für die Bauern ein wenig Lesen, Schreiben und Rechnen genüge. ... Er gründete zwar eine erhebliche Zahl von Volksschulen und äußerte sich mehrfach über die Notwendigkeit von Reformen der Gymnasien und der Universitäten, versuchte jedoch nie, was bei der Energie, mit der er ihn wirklich interessierende Fragen aufgriff, bezeichnend ist, seine Reformvorstellungen in die Tat umzusetzen" (S. 109 f.).

Zur Vorliebe des Königs für Frankreich bemerkt von Aretin: "Friedrich beherrschte die deutsche Sprache nie so gut, daß er in ihr literarisch annehmbar hätte schreiben oder die literarische Qualität deutscher Texte beurteilen können. Er hielt es daher für überflüssig, einem Volk die Segnungen der Bildung und Aufklärung zukommen zu lassen, dessen geistige Fähigkeit er gering einschätzte und von dem er annahm, daß es einer höheren Bildung kaum fähig sei. Daher gingen auch von Friedrich kaum Anregungen auf die deutsche Aufklärung aus" (S. 110). "Die menschenfreundlichen Ideen der französischen Aufklärung hielt er ... für undurchführbar. Sie waren für ihn allenfalls Gegenstand geistreicher Gespräche" (S. 112).

Als Friedrich der Große 1786 starb, war aus Preußen militärisch und machtpolitisch eine Großmacht geworden. Unbestritten ist dies die Leistung Friedrichs des Großen in seiner 46jährigen Regierungszeit. Daß Friedrich als Herrscherpersönlichkeit widersprüchliche Deutungen zuläßt, zeigen die drei hier vorzustellenden Bände.

Christian Graf von Krockows biographischer Essay schildert eindringlich den Literaten, Aufklärer, Machtpolitiker, Feldherrn und Regenten, ohne den Menschen Friedrich aus dem Blick zu verlieren. Friedrich selbst kommt in vielen Zitaten, Anekdoten und Randglossen zu Wort. So entsteht ein eindrucksvolles, lebendiges Bild, dessen Spannung oft gerade im Widersprüchlichen liegt.

Preußen. Seine Wirkung auf die deutsche Geschichte. Vorlesungen von Karl Dietrich Erdmann u.a.

Stuttgart: Klett-Cotta 1985 (Thyssen-Vorträge). 261 S., DM 38,-.

1954 bemerkte Friedrich Sieburg in seinem Buch "Die Lust am Untergang", "die Willfährigkeit, mit der das deutsche Volk oder wenigstens seine gebildeten Schichten sich damals von Preußen getrennt, seine Auflösung gutgeheißen oder gar ignoriert haben", sei "eine Art von Geschichtsfeindlichkeit, die zum Wesen des modernen Deutschen gehört". Nun, hier zumin-

1461

dest hat sich im letzten Jahrzehnt ein entschiedener Wandel vollzogen, und zwar nicht nur in der Bundesrepublik, sondern auch in der DDR. Seit der Preußen-Ausstellung 1980 in Berlin ist eine Fülle neuer Literatur erschienen. Die Vorlesungsreihe "Preußen – Seine Wirkung auf die deutsche Geschichte" wurde von der Fritz Thyssen-Stiftung gemeinsam mit der Stiftung "Preußischer Kulturbesitz" zwischen 1980 und 1984 veranstaltet. Hier wird in großen Umrissen eine vorsichtige Bilanz versucht.

Unter den Referenten waren auch zwei prominente ausländische Historiker und Soziologen: Raymond Aron, Paris, der 1983 verstarb, und Michael Howard, Oxford. Vor allem sie waren bemüht, die preußische Geschichte immer in ihren europäischen Bezügen ins Visier zu nehmen. Namhafte deutsche Referenten kamen in der Vorlesungsreihe zu Wort: Karl Dietrich Erdmann, Thomas Nipperdey, Lothar Gall, Clemens Menze, Walter Bußmann, Theodor Schieder (der 1984 verstarb), Hagen Schulze, Wolfram Fischer und Karl Dietrich Bracher. An einem Schlußkolloquium im Oktober 1984 nahmen auch Horst Möller, Michael Stürmer und Rudolf von Thadden teil. Die Wirkung Preußens auf die deutsche Geschichte auf militärischem, politischem, wirtschaftlichem und kulturellem Gebiet wird zu umreißen versucht. Dies geschieht in Auseinandersetzung mit neueren Forschungen aus der DDR. Sind doch, wie Karl Dietrich Erdmann mit Recht bemerkt, seit längerem Historiker der DDR dabei, "auch von dem alten Preußen vor der Französischen Revolution ein Bild zu entwerfen, das differenzierter ist als die früheren Klischeevorstellungen" (S. 20). Bildungsgeschichtliche Akzente setzen vor allem die Beiträge von Thomas Nipperdey "Preußen und die Universität" und von Clemens Menze "Bildungsstruktur und Bildungsorganisation". Menze, der mehrere große Arbeiten über Wilhelm von Humboldt veröffentlichte, erinnert an dessen Grundlegung des Bildungswesens. Er beschäftigt sich vor allem mit der Diskrepanz zwischen den Intentionen Humboldts und der späteren Entwicklung des preußischen Gymnasiums. Die Rahmenbedingungen, die Humboldt festlegte, hätten einzig und allein die Aufgabe gehabt, jede verbildende Einwirkung fernzuhalten: "Es gibt kein lückenloses Netz von Erlassen, das der Schule übergestülpt wird und alle nur denkbaren Handlungen in ihr bis zur Pausenaufsicht zu regeln trachtet. Keine Verordnungsdichte, die die Schule zu einer parapädagogischen, nachgeordneten Administrationsstelle von Bildung macht ..."(S. 128). Könnte dies nicht auch daran liegen, daß Humboldt 1809/10 lediglich 16 Monate im Amt war und es ihm in erster Linie darum ging, neuen Entwicklungen – wie der Berliner Universitätsgründung – Bahn zu brechen? Der spätere flächendekkende Aufbau und Ausbau des preußischen Gymnasialschulwesens nach 1817, vornehmlich unter Johannes Schultze, den Menze kritisiert, sah sich zwangsläufig aus schulorganisatorischen Gründen vor die Frage gestellt, wie weit es möglich ist, die Schulen von Memel bis Saarbrücken zu einem "Schulsystem" zu entwickeln. Dies mußte auf vereinheitlichende Tendenzen hinauslaufen. Menze sieht hierin vor allem die Fortwirkung des Einflusses von Hegel auf Schultze: "Die entscheidenden Weichenstellungen für das deutsche Bildungswesen im 19. Jahrhundert gründen in der Philosophie Hegels" (S. 134). Ob diese Behauptung so generell haltbar ist, kann bezwei-

1462

felt werden, zumindest wenn man an das Volksschulwesen und das berufliche Schulwesen denkt. Selbst für das Gymnasialschulwesen dürfte der Einfluß Hegels hier überschätzt werden. Menze schreibt: "Hegels Schüler setzen solche Vorstellungen bis ins organisatorische Detail um. Bildungsverwaltung und Lehrerausbildung, Lehrplan und Abitur, Schulordnung und Bildungsorganisation tragen die Handschrift der hegelschen Philosophie und setzen die Maßstäbe, nach denen sich das Vorrücken der Schüler im allgemeinen bestimmen läßt. ... Die Schule setzt nicht zu individueller Reife frei, sondern entwickelt sich zu einem Normierungs-, ja sogar Zwangsinstitut" (S. 133 f.). Gemessen an der "verwalteten Schule" von heute, boten die frühen preußischen Richtlinien etwa zwischen 1820 und 1840 den einzelnen Schulen durchaus Spielraum. Wer diese auch vom Ausland als Eliteschulen angesehenen preußischen Gymnasien als "Zwangsinstitute" bewertet, geht an der historischen Wirklichkeit vorbei. Dies Beispiel mag zeigen, welche weiterführenden Fragen dieser nützliche Band aufwirft.

Peter Alter, Wolfgang J. Mommsen, Thomas Nipperdey (Hrsg.):
Geschichte und politisches Handeln. Studien zu europäischen Denkern der Neuzeit. Theodor Schieder zum Gedächtnis.

Stuttgart: Klett-Cotta 1985. 316 S., DM 96,-.

Am 8. Oktober 1984 verstarb im 77. Lebensjahr Theodor Schieder, einer der herausragendsten deutschen Historiker. Kurz vor seinem Tod hatte er noch seine politische Biographie Friedrichs des Großen veröffentlichen können, die ein starkes Echo fand. Der gebürtige bayerische Schwabe ging nach der Promotion von München nach Königsberg, habilitierte sich dort und erhielt 1942 einen Lehrstuhl. Seit 1948 wirkte er in Köln. Schieder war u.a. Präsident der Historischen Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften und Herausgeber der traditionsreichen Historischen Zeitschrift. Seine Leistungen fanden Anerkennung durch die Aufnahme in den Orden Pour le mérite für Wissenschaften und Künste.

Die Autoren des Bandes, Schüler oder gar Enkelschüler Schieders, konnten eine Manuskriptfassung dieses Bandes dem Jubilar zum 75. Geburtstag am 11. April 1983 überreichen. Die Veröffentlichung erlebte Schieder nicht mehr. So erscheint der Band als Gedenkschrift. Im Unterschied zu sonstigen Jubiläumsgaben, die als "Buchbindersynthesen" oft recht Heterogenes zusammenfassen, ist dieser Band thematisch klar konzipiert. Die neuzeitlichen Dimensionen des politischen Denkens werden an 16 Beispielen vergegenwärtigt: John Locke (Kurt Kluxen), Jean-Jacques Rousseau (Maria Zenner), Edmund Burke (Peter Alter), Carl Gottlieb Svarez (Günter Birtsch), Johann Gottlieb Fichte (Otto Dann), Georg Wilhelm Friedrich Hegel (Thomas Nipperdey), Auguste Comte (Kurt Düwell), Alexis de Tocqueville (Hans-Christoph Schröder), John Stuart Mill (Ernst Nolte), Lorenz von

1463

Stein (Dirk Blasius), Konstantin Leont'ev (Peter Scheibert), Jacob Burckhardt (Wolfgang Hardtwig), Theodor Mommsen (Helmut Berding), Max Weber (Wolfgang J. Mommsen), Rudolf Hilferding (Hans-Ulrich Wehler) und Karl Renner (Peter Burian).

Von bildungshistorischer Relevanz sind vor allem die Beiträge über Rousseau und Fichte. Maria Zenner untersucht Rousseaus Sicht der Bedeutung von Geschichte und Politik für Mensch und Gesellschaft. Rousseau setzte sich bekanntlich vehement für eine "Nationalerziehung" ein. Seiner Auffassung nach gab es "schon zu seiner Zeit keine Franzosen, Deutsche, Spanier und Engländer mehr, sondern nur noch Europäer mit dem gleichen Geschmack, den gleichen Leidenschaften und Sitten, bestimmt von Mittelmäßigkeit, Luxus und Habsucht, da niemand mehr eine nationale Prägung erfuhr. Rousseau aber betont die Notwendigkeit nationaler Institutionen, die Genie, Charakter, Geschmack und Sitten eines Volkes herausbilden und ihm eine Physiognomie und eine unverwechselbare Identität verleihen. ... Die nationale Integration und Identifikation als Ergebnis des Erziehungsprozesses macht die sittliche Qualität des Menschen aus" (S. 55 f.). Insofern ist selbst de Gaulle ein Enkel Rousseaus. Die Gefahrenmomente einer übersteigerten Nationalerziehung sah Rousseau freilich nicht voraus.

Otto Dann äußert sich über Fichtes "Bestimmung des Gelehrten" in der Gesellschaft anhand von Vorlesungen aus den Jahren 1794, 1800, 1805 und 1811. Als Fichte 1794 in Jena seine erste Professur antrat, machte er dieses Thema zum Gegenstand seiner Vorlesung und fragte nach dem Standort und den Aufgaben der akademisch Gebildeten innerhalb der Gesellschaft. Dabei bot ihm sein eigener Aufstieg reichhaltiges Anschauungsmaterial: "Der 32jährige Fichte, Sohn eines fronpflichtigen sächsischen Bandwirkers, der nur durch Zufall und fremde Unterstützung zum Studium gekommen war und danach jahrelang durch Mitteleurpa wandernd als Hauslehrer sich durchschlagen mußte, er ist geradezu berauscht von der Perspektive, die sich ihm eröffnet. Eine ganze Gesellschaft liegt als Feld der Wirksamkeit vor ihm. Er ist nicht mehr darauf angewiesen, bei der Aristokratie des Standes und des Geldes als Privatlehrer bevorrechteter Kinder sein Brot zu verdienen. Die große Wende seines persönlichen Schicksals kehrt Fichte nun sofort ins Allgemeine. Er bezieht sie auf die gesellschaftliche Situation der deutschen Gelehrten, die bisher weitgehend nur in den Grenzen ihres Berufsstandes lebten und für die Durchsetzung ihrer Kenntnisse auf die aristokratischen Herrschaftsstände angewiesen waren" (S. 104 f.). Fichte plädierte für eine Gesellschaft, die nicht auf Subordination, sondern auf Koordination ausgerichtet war. "Wenn irgendeiner unter den führenden Gebildeten in Deutschland, dann wäre Fichte in diesen Jahren als 'Jacobiner' zu bezeichnen bzw. im Sprachgebrauch der Zeit als 'Demokrat'. Er gehörte zu dem immer kleiner werdenden Kreise derer, die nicht nur an den Grundprinzipien der Revolution festhielten, sondern auch tagespolitisch auf seiten des republikanischen Frankreich standen" (S. 106). Hier findet sich auch ein Gedanke, der später durch Marx weltweite Wirkung erhalten sollte: die allmähliche Suspendierung des Staates: "Die Vorstellung von einem absterbenden, sich durch die Erfüllung seiner Aufgaben überflüssig machenden Staat ist unter

1464

den auf den Fürstenstaat hin orientierten deutschen Gebildeten ein durchaus aus dem Rahmen fallender, geradezu revolutionärer Gedanke. Er zeugt von dem Selbstbewußtsein einer Bildungselite, die sich bereits als Kern einer neuen Gesellschaft betrachtete" (S. 107). Wenige Jahre später mußte Fichte in Folge des "Atheismusstreits" die Universität Jena verlassen und zog nach Berlin. Inzwischen hatte er die Erfahrung machen müssen, wie wenig erfolgreich die Bemühungen der Aufklärungsbewegung um eine Veränderung der Gesellschaft waren. Eine konservative Gegenströmung gewann an Boden. 1805 war Fichte kurz an der vorübergehend preußisch gewordenen Universität Erlangen tätig und distanzierte sich nunmehr von der Aufklärungsbewegung: "Nicht mehr der aufklärende Schriftsteller also, sondern der verantwortlich handelnde Staatsbeamte ist für Fichte nun das Leitbild für das öffentliche Wirken eines Akademikers. Die Gelehrten galten bisher als die Führungsgruppe einer Gesellschaft, die sich selbst verwaltet und entwickelt, nun sind sie ohne den Staat gar nicht denkbar" (S. 116). Präzisiert wird dieser Standpunkt in den bekannten "Reden an die deutsche Nation" in Berlin im Herbst 1807. Fichte, beteiligt an der Planung der Berliner Universität, eröffnete seine Lehrtätigkeit als deren erster gewählter Rektor bezeichnenderweise auch hier mit "Vorlesungen über die Bestimmung des Gelehrten" (1811). In der alten "Aufklärungsgesellschaft" sah Fichte die tieferen Ursachen des deutschen politischen Niedergangs. "Eine Veränderung im Verhältnis zwischen den Gebildeten und dem Volk wurde für ihn zum Angelpunkt seines nationalen Programms. Es bestand in seinem Kern darin, die durch die Aufklärung mobilisierten Gebildeten mit den ungebildeten Volksschichten zu einer neuen Einheit, zu der Gemeinschaft einer modernen Nation, zusammenzubinden. ... Dieses nationale Projekt des Zusammenwachsens von Volk und Gebildeten verstand Fichte – wie viele seiner Zeitgenossen – als eine große Erziehungsaufgabe" (S. 123). Dieser Impuls blieb bis in die Verfassungsberatungen in Weimar 1919 wirksam.

Der Band zeigt, daß Schieders Verbindung von Ideengeschichte mit Strukturgeschichte von seinen Schülern in vielfältiger Weise aufgegriffen und überzeugend fortgeführt wird.

Thomas Nipperdey: Nachdenken über die deutsche Geschichte. Essays.

München: C.H. Beck 1986. 236 S., DM 38,-.

Nipperdey, zumal durch seine "Deutsche Geschichte 1800-1866" über die Fachgrenzen hinaus bekannt, die 1985 in dritter, überarbeiteter Auflage erschien, veröffentlicht zum zweiten Mal eine Sammlung von Aufsätzen. Wie der erste Sammelband, 1976 erschienen unter dem Titel "Gesellschaft, Kultur, Theorie", finden sich auch in dem hier anzuzeigenden Band eine Reihe von Beiträgen, die in engerem Sinne der Bildungsgeschichte gelten, z.B.: Luther und die moderne Welt; Probleme der Modernisierung in Deutsch-

1465

land; Preußen und die Universität. Erneut zeigt sich, daß Nipperdey zu den besten Kennern der deutschen Bildungsgeschichte zählt. Seinen Essays aus den Jahren zwischen 1978 und 1985 liegt, wenn man so will, eine pädagogische Absicht zugrunde: "Sie wollen nicht Ansichten und Perspektiven nur bieten, sondern auch Einsichten, bessere, objektivere Einsichten in die Geschichte. Sie sind Stücke des Nachdenkens. Sie verlangen vom Leser kein Vorwissen, aber sie wollen ihm Lust aufs Mitdenken machen und Lust auf Geschichte. Über die Einsichten erhoffen sie sich zuletzt auch Einsicht in Geschichte, in unsere Geschichte" (S. 235).

Auch in Beiträgen, die auf den ersten Blick nichts mit Bildungsgeschichte zu tun haben, stoßen wir immer wieder auf bildungsgeschichtliche Perspektiven. So heißt es z.B. in dem Aufsatz "Die Aktualität des Mittelalters" zur Entstehung der Universitäten: "Mit der mittelalterlichen Christlichkeit hängt zusammen, daß Bildung und Wissenschaft, institutionalisiert in der Universität, zu einer fundamentalen Struktur Europas geworden sind. Es ist nicht die Betriebsblindheit eines Universitätslehrers, das so hervorzuheben. Universität und Wissenschaft hängen in unserer europäischen Tradition eng zusammen, und die moderne Wissenschaft ist ganz zweifelsohne eine der primären Grundlagen unserer Welt. Zunächst: Die Universität ist entstanden in dem mittelalterlichen System von Privilegien, Freiheiten und Immunitäten. Sie war eine eigenständige Organisation zwischen politischer Herrschaft und organisierter Kirche, zwischen 'imperium' und 'sacerdotium' und insofern dem politischen und gesellschaftlichen, relativ auch dem kirchlichen Druck entzogen, relativ autonom, vielfältig und unterschiedlich, international über alle Herrschaftsgrenzen hinwegreichend. Die Autonomie und Vielfalt dieser Institutionen war eine der Grundlagen für die relative Freiheit und die Vielfalt der Wissenschaft. Daß es solche Institutionen gab, ist ein Kerntatbestand der Neuzeit und ist wiederum unmittelbar Erbe des Mittelalters" (S. 26).

Stets einbezogen ist der kritische Bezug zur Gegenwart. So heißt es z.B. in dem Aufsatz "Preußen und die Universität": "Die preußische Universität ist eine der wenigen weltgeschichtlichen Leistungen Preußens gewesen, deren Rang bis heute unbestritten ist. Seit der Gründung der Berliner Universität ist sie zum Prototyp der modernen Universität geworden, von Baltimore über Tokio nach Jerusalem, auch wenn wir sie in Deutschland seit einiger Zeit nur noch in Restbeständen finden" (S. 140). Auf zwei Aufsätze, Glanzstücke kritischer, hochreflektierter Auseinandersetzung, sei besonders hingewiesen: "War die Wilhelminische Gesellschaft eine Untertanen-Gesellschaft?" und auf den damit in engem Zusammenhang stehenden Aufsatz "1933 und die Kontinuität der deutschen Geschichte". Der letztgenannte Aufsatz erschien zuerst in der Historischen Zeitschrift 1978. Hier wird das viel strapazierte Thema nach allen Richtungen hin kritisch gesichtet und mit einer Vielzahl einseitiger Herleitungen aufgeräumt. Man wünschte sich, daß jeder, der sich in Schule, Universität und Politik zu diesem Thema äußert, sich die Zeit nähme, diese wichtigen 20 Seiten zu lesen.

1466

Jahrbuch für die Geschichte Mittel- und Ostdeutschlands. Im Auftrage der Historischen Kommission zu Berlin.

Band 33: Herausgegeben von Otto Büsch.
Berlin: Colloquium 1984. 591 S., DM 200,-.

Band 34: Herausgegeben von Otto Büsch. Mit Beiträgen zum Schwerpunktthema Berlin zwischen West und Ost im Mittelalter und in der Zeitgeschichte.
Berlin: Colloquium 1985. 495 S., DM 190,-.

Band 35: Herausgegeben von Otto Büsch und Klaus Zernack. Mit Beiträgen zum Schwerpunktthema von den Teilungen Polens bis zur deutschen Reichsgründung. Zum Verständnis der polnischen Frage in Preußen und Deutschland.
Berlin: Colloquium 1986. 603 S., DM 200,-.

Band 33 wird mit einem Rückblick aus Anlaß des 25jährigen Bestehens der Historischen Kommission zu Berlin eingeleitet. Sabine Nielsen skizziert die Aufgabenstellung und die thematischen Bereiche des Jahrbuchs. Die Historische Kommission wurde in der Tradition landesgeschichtlicher Vereinigungen wiederbegründet. Das "Jahrbuch" ist älter als die Historische Kommission und bestand 1984 bereits 32 Jahre. Die geistige Urheberschaft lag beim Friedrich-Meinecke-Institut, wie das Historische Seminar der Freien Universität Berlin seit 1951 heißt. Wie schon der Name sagt, betrachtet das Jahrbuch Mittel- und Ostdeutschland als seinen besonderen Forschungsbereich. Als zusätzlicher Schwerpunkt gelten die deutsch-polnischen Beziehungen. So ist das Forschungsfeld der Jahrbücher von außergewöhnlicher thematischer Breite und Vielfalt. Stets wurden neben den klassischen Themen der Landesgeschichte und der Staatsgeschichte auch Kulturgeschichte, Kirchengeschichte, Schul- und Universitätsgeschichte einbezogen. Ein mehrere hundert Seiten umfassender Rezensionsteil schließt jedes Jahrbuch ab. Hier werden auch Neuerscheinungen zur Bildungsgeschichte kompetent und kritisch vorgestellt.

Im Blick auf das gegenwärtige Berlin-Jubiläum sind Briefe eines österreichischen Hauptmanns und Lehrers an der Militärakademie in Wiener Neustadt über Berlin im Juli 1898 von Interesse. Der Wert der Briefe liegt darin, "daß der heutige Leser nachvollziehen kann, wie ein gebildeter und auf seine Weise politisch interessierter junger österreichischer Offizier die Hauptstadt des nunmehr seit 20 Jahren verbündeten Deutschen Reiches erlebte" (S. 122). Beim Vergleich Berlins mit Wien, Paris und London schneidet Berlin ausgesprochen gut ab, das an Eleganz und Atmosphäre damals mit Paris gleichgezogen habe.

Den überwiegenden Teil des Bandes nehmen Literaturberichte zum Thema Preußen und Rezensionen ein, darunter zahlreiche Arbeiten zur Bildungsgeschichte, z.B. zu August Hermann Francke, Friedrich Nicolai sowie zu aktuellen Schul- und Hochschulfragen der DDR und der Bundesrepublik

1467

Deutschland. Auf zwei Rezensionen von Harald Scholtz sei besonders hingewiesen, einmal die Studie über das Joachimsthalsche Gymnasium von Siegfried Joost (1982), die einen Rückblick auf die fast 300jährige bewegte Geschichte dieser Stiftung des brandenburgischen Kurfürsten Joachim Friedrich wirft. Die Schule wurde 1697 gegründet und ging 1945 unter. Insofern war das Joachimsthalsche Gymnasium ein Stück Preußen und teilte sein Schicksal. Zum anderen rezensiert Scholtz die im Osteuropa-Institut 1983 erschienene Studie von Franz Basler "Die Deutsch-Russische Schule in Berlin 1931-1945" (S. 380 f.).

Band 34 bringt fünf Beiträge zum Schwerpunktthema "Berlin zwischen West und Ost im Mittelalter und in der Zeitgeschichte". Besonders sei hier auf den Beitrag von Ullrich Schneider verwiesen "Berlin, der Kalte Krieg und die Gründung der Freien Universität 1945-1949" (S. 38-101). Zuzustimmen ist Schneider, daß der Wiederaufbau des Hochschulwesens in den Ländern der drei westlichen Besatzungszonen historiographisch eine Terra incognita ist. Ausführlich wird die "Vorgeschichte" der Freien Universität einbezogen, d.h. die Wiedereröffnung der ehemaligen Friedrich-Wilhelms-Universität Unter den Linden im Ostsektor. "Die große Bedeutung der Hochschulen als Bildungs- und Qualifikationsstätte der künftigen deutschen Elite haben wohl nur die Sowjets von Anfang an erkannt" (S. 44 f.). Zu Konflikten kam es, als Berlin als Ganzes in den Mittelpunkt des Kalten Krieges rückte und der Ost-West-Antagonismus sich verschärfte. Anfang 1948 spitzte sich der Berliner Hochschulkonflikt zu. Ausgelöst wurde er durch einen Artikel in der studentischen Zeitschrift "Colloquium". Vertreter der Studentenschaft waren die treibenden Kräfte bei der Gründung der Freien Universität. Bei der Stadtverordnetenversammlung – damals noch gesamtstädtisch – am 11. Mai 1948 wurde auf Antrag der SPD-Fraktion – natürlich gegen die Stimmen der SED – beschlossen, den Berliner Magistrat zu beauftragen "sofort alle Maßnahmen für die Errichtung einer freien Hochschule zu ergreifen, an der Freiheit und Unabhängigkeit der Wissenschaft und Lehre und eine demokratische Haltung der Studentenschaft gewährleistet ist" (S. 66 f.). Die Schwierigkeiten des Entscheidungsprozesses auf seiten der westlichen Besatzungsmächte, aber auch die Zurückhaltung der Westdeutschen Rektorenkonferenz werden von Schneider eindrücklich herausgearbeitet. Im Juli 1948 trat der Vorbereitende Ausschuß mit 'Aufruf zur Gründung einer freien Universität Berlin' an die Öffentlichkeit. Dank der maßgeblichen Unterstützung der Militärregierung im amerikanischen Sektor unter General Clay gelang nach vielen Mühen die Gründung. Bis zuletzt verhielten sich die französische und britische Besatzungsmacht reserviert. Der Lehrbetrieb wurde Anfang November 1948 aufgenommen. Die offizielle Gründungsfeier fand am 4. Dezember 1948 statt. 2 140 Studierende, darunter 491 Studentinnen (= 23%) waren im ersten Semester immatrikuliert.

Der 35. Band hat die Teilungen Polens und das Verständnis der polnischen Frage in Preußen und Deutschland bis zur Reichsgründung zum Schwerpunktthema. Hier werden Referate einer Tagung wiedergegeben, die die Historische Kommission zu Berlin und das Institut für Geschichte der Polni-

1468

schen Akademie der Wissenschaften aufgrund ihres Kooperationsabkommens im Januar 1986 in Berlin abhielten. Dabei ging es um eine genauere Bestimmung der sich wandelnden Vorstellung von einer deutschen Nation und die Rückwirkungen auf das Verhältnis zur polnischen Frage. Erörtert wurden die großen politischen Strömungen innerhalb der deutschen Nationalbewegung und die sich daraus ergebenden Berührungspunkte bzw. Konflikte mit der polnischen Nationalbewegung. Maria Wawrykowa beschäftigt sich mit der intellektuellen Opposition in Deutschland zu Beginn der Restaurationsepoche nach 1815: "In den Jahren 1816-1820 betrachtete die deutsche Jugend die polnische Frage allgemein als Bestandteil des eigenen Kampfes gegen die Regierungen der Heiligen Allianz. Deswegen bestand mit keiner anderen Nationalgruppe eine so enge politische Verbundenheit wie mit den Polen" (S. 25). Diese Polenbegeisterung wirkte noch bis in die Revolutionsära von 1848/49 nach und wurde dann durch eine Epoche wachsenden deutschen Nationalismus abgelöst, der für die polnische Frage kaum noch Verständnis hatte.

Otto Dann arbeitet die Bedeutung des alten 1806 untergegangenen Reiches für die nationale Bewegung in Deutschland heraus. Ergreift auf das bekannte Schiller-Fragment "Deutsche Größe" und Friedrich Meineckes Interpretation zurück. Um 1800 fragt sich Schiller am Ende verlustreicher Kriege gegen das republikanische Frankreich: "Darf der Deutsche sein Haupt erheben und mit Selbstgefühl auftreten in der Völkerreihe? Ja, er darf's! Er geht unglücklich aus dem Kampf, aber das, was seinen Wert ausmacht, hat er nicht verloren. Deutsches Reich und Deutsche Nation sind zweierlei Dinge. Die Majestät der Deutschen ruhte nie auf dem Haupt seiner Fürsten. Abgesondert von dem Politischen hat der Deutsche sich einen eigenen Wert gegründet, und wenn auch das Imperium unterginge, so bliebe die deutsche Würde unangefochten. Sie ist eine sittliche Größe, sie wohnt in der Kultur und im Charakter der Nation, die von ihren politischen Schicksalen unabhängig ist" (S. 110). Von hier aus entwickelte Meinecke seine Theorie über die deutsche Kulturnation. Kritisch merkt Dann an, dieser Begriff bringe ohne Zweifel den wichtigen Sachverhalt zum Ausdruck, "daß die deutsche Nationsbildung im 18. Jahrhundert von der kulturellen Bildungsbewegung in den bürgerlichen Schichten große neue Impulse erhalten hat" (S. 117). Dennoch handele es sich um eine höchst problematische Begriffsbildung, da die moderne deutschsprachige Kultur immer eine nationenübergreifende Kultur gewesen sei, die z.B. auch die deutschsprachigen Schweizer einbezog. "Handelt es sich hier letztlich nicht um eine fatale Selbstüberschätzung der Gebildeten und ihrer Sprachkultur, die sich über den Begriff der Kulturnation mit der ganzen Nation gleichsetzen, sich zum Kern, zum eigentlichen Träger der deutschen Nation erklären?" (S. 117). Überzeugend belegt Dann, welch merkwürdige Faszination von dem alten Reich noch auf Jahrzehnte fortwirkte. Blieb doch nach dem definitiven Ende des Reiches im Jahre 1806 in Deutschland ein nationales Vakuum zurück.

John H. Zammito äußert sich über den Streit um die Berliner Kultur zwischen 1871 und 1930. Berlins Anspruch auf eine kulturelle Vormachtstellung nach 1871 stieß in weiten Teilen Deutschlands auf Ablehnung. Bis dahin gab

1469

es kein nationales Kulturzentrum. Da Berlin aber einen ungewöhnlichen Aufschwung im Kaiserreich nahm und auch eine außerordentliche kulturelle Blüte erlebte, führte dies zur lebhaften Auseinandersetzung mit der "Berliner Kultur". So erregte der Berliner Naturalismus – es sei nur an Gerhart Hauptmann erinnert –, "den Zorn der provinziellen Intelligenz, der Heimatkünstler, die erfüllt waren von dem Erbe der Großstadtfeindlichkeit eines Wilhelm Heinrich Riehl" (S. 240). In den zwanziger Jahren wandelt sich die öffentliche Einstellung. Berlin wird zur Weltstadt. Carl Zuckmayer spricht von der "interessantesten, erregendsten Stadt Europas", "Berlin schmeckte nach Zukunft" (S. 253). In der Weltwirtschaftskrise erhält die antimodernistische Kritik neuen Auftrieb "Der Angriff auf Berlin war ein wesentlicher Bestandteil eines weit ausgedehnteren Konflikts, für den Berlin lediglich das Symbol war: der Konflikt um die Moderne selbst" (S. 267). Am Beispiel der Auseinandersetzungen in der Preußischen Akademie der Künste (Sektion für Dichtkunst) wird jene Auseinandersetzung verdeutlicht.

* * *

Martin Buber: Reden über Erziehung. 7. Aufl. (Verbesserter Nachdruck der ersten Auflage von 1953).

Heidelberg: Verlag Lambert Schneider, 92 S., DM 19,80.

In seinen Katalogen kündigt der Lambert Schneider Verlag seit einigen Jahren eine revidierte und erweiterte Neuausgabe von Martin Bubers "Reden über Erziehung" an, die neben einem Kommentar und ergänzenden Texten eine Bibliographie der Buber-Rezeption in der Pädagogik nebst Register enthalten soll. Da die Arbeit an dieser Neuausgabe immer noch nicht abgeschlossen ist, hat sich der Lambert Schneider Verlag zu einem verbesserten Nachdruck der seit langem vergriffenen Ausgabe von 1953 entschlossen. Nachdem die dreibändige "Werk-Ausgabe" von 1962ff., die in Band I die "Reden" enthält, auch vergriffen war, stand der Text der "Reden" nicht mehr zur Verfügung. Es ist daher ein Verdienst des Verlages, diese kleine Schrift dem interessierten Leser wieder zugänglich gemacht zu haben.

Mit der Ausgabe von 1953 und den späteren 6 Auflagen ist der Nachdruck von 1986 nicht seitenidentisch. Der Herausgeber Lothar Stiehm, Leiter des Lambert Schneider Verlages, hat gegenüber der älteren Ausgabe ein Namensverzeichnis und ein Nachwort, das sich auf die Edition bezieht, angefügt.

Das Buch "Reden über Erziehung" enthält Manuskripte von drei in den Jahren 1925, 1935 und 1939 gehaltenen Vorträgen, in den von Buber für den Druck korrigierten Fassungen.[1] Über die zweite Rede schreibt Buber im

1470

Vorwort: Es ging in der "unter großen Schwierigkeiten bis ans Frühjahr 1938 geleisteten Arbeit darum, Hitlers Willen zur Zermürbung der Judeneinheit entgegen, dieser und insbesondere der Jugend einen unerschütterlichen Halt zu geben (S. 8f.)".

Mit großer Aufmerksamkeit verfolgte Buber die Politik, die die Gründung des Staates Israel zum Ziel hatte. Er sprach sich im Sinne des Menschen und Völker verbindenden Dialogs dafür aus, daß die Staatsgründung das Heimatrecht der Palästinenser nicht ausklammern dürfe und ein friedliches Nebeneinander von Juden und Arabern garantieren müsse (Ein Land – Zwei Völker, hrsg. von Paul Mendes-Flohr. Frankfurt a.M. 1982, S. 176, 206).

Buber hat auch nach den Verbrechen des Nationalsozialismus gegenüber den Juden das Gespräch mit Deutschen wiederaufgenommen, wobei er zwischen Vollstreckern der politisch angeordneten Massenvernichtung und dem deutschen Volk unterschied. Mit den ersteren habe er "die Dimension menschlichen Daseins nur zum Scheine gemein", während gegenüber den deutschen Menschen in seinem "Herzen Ehrfurcht und die Liebe" herrsche (Nachlese. Heidelberg 1965, S. 219, 221). Hier wird hebräischer Humanismus nicht nur gepredigt, sondern praktiziert. Diese Haltung ist es, die sein Denken über Erziehung kennzeichnet.

Will man Bubers umfangreiches Werk mit einem Wort kennzeichnen, wäre auf den "Dialog" zu verweisen, bildet er doch gleichsam den Schlüssel zu seinem Denken. Nicht eine Lehre habe er, sagte Buber, er führe vielmehr ein Gespräch (Schilpp-Friedman (Hrsg.), Martin Buber. In: Philosophen des 20. Jahrhunderts. Stuttgart 1963, S. 493). Durch die Anknüpfung an das Gespräch Gottes mit den Menschen hat das dialogische Prinzip[2] seinen klaren Bezugspunkt, offen ist es dagegen, weil sein Inhalt stets aufs neue zu formulieren ist.

Wie in all seinen Schriften, weist Buber dem Dialog auch in seinen pädagogischen Überlegungen eine bedeutende Rolle zu: "Das erzieherische Verhältnis ist ein rein dialogisches (S. 40)". Diese Position, das erzieherische Verhalten als ein rein dialogisches zu begreifen, ist erst verständlich, wenn man sich das Menschenbild Bubers und seinen Erziehungsbegriff vergegenwärtigt.

Zu Beginn seiner 1925 auf der dritten internationalen Pädagogischen Konferenz in Heidelberg gehaltenen Rede "Über das Erzieherische" sagte Buber: "Das Kind, nicht etwa bloß das einzelne Kind, die einzelnen Kinder, sondern das Kind, ist freilich eine Wirklichkeit. (..., FZ) Das Menschengeschlecht fängt in jeder Stunde an. Wir vergessen dies zu leicht über der Tatsache des Gewesenseins, der sogenannten Weltgeschichte, der Tatsache, daß jedes Kind mit einer gegebenen, 'weltgeschichtlich' entstandenen, das heißt, von der Fülle der Weltgeschlechter ererbten Anlage und in eine gegebene, 'weltgeschichtlich' entstandene, das heißt, von der Fülle der Weltvorgänge hervorgebrachte Situation hinein geboren wird. Sie soll uns das andere, nicht minder wichtige Faktum nicht verdunkeln, daß trotz alledem in dieser Stunde, wie in jeder, in die Schichtung des Vorhandenen das noch Ungewesene einbricht (..., FZ), mit zehntausend noch ungewordenen, werdebereiten Seelen - Schöpfungsbegebnis wenn eins, aufgetauchte Neuung,

1471

urgewaltige Potentia (S. 11f.)". Für Buber ist das Kind eine Wirklichkeit. Neugeborene sind für ihn "schon bestimmte und doch noch bestimmbare Menschen". Wirklichkeit unterscheidet Buber hinsichtlich ihrer "von der Fülle der Weltgeschichte ererbten Anlagen" und hinsichtlich ihrer "hervorgebrachte(n) Situation". Das Kind breche in "die Schicht des Vorhandenen" als "das noch Ungewesene" ein. Für Buber eröffnen Kinder – trotz ihres Hineingeborenseins in das Vorgegebene – mit ihren "ungewordenen", aber "werdebereiten Seelen" neue Möglichkeiten durch ihre "Einzigkeit" (S. 12), mit ihrer Einmaligkeit.

Kritisiert wird von Buber der Beitrag der Erziehung bei der "Entfaltung der schöpferischen Kräfte": "Wirklichkeit ist das Kind, Wirklichkeit soll die Erziehung werden – aber was ist es um die 'Entfaltung der schöpferischen Kräfte' (S. 13)?"

Buber knüpft an "die Existenz eines selbständigen, von andern nicht ableitbaren Triebes" an, den er als "Urhebertrieb" ansieht. Das Kind verlange nach eigenem Anteil am "Werden" von Dingen. Nicht um ein Sich-Bestätigen gehe es ihm, sondern darum, "Subjekt des Produktionsvorgangs" zu sein. Mit dem Erwerb der Sprache verwirkliche sich der Mensch auf seine Weise. Das leidenschaftliche Hervorbringen der Sprache vollziehe sich "in Wahrheit nicht als etwas Übernommenes, sondern mit den stürzenden Gewalten des Erstmaligen (S. 15f.)". Bleibt der Urhebertrieb aber sich "selbst überlasse(n)", führe er weder "zum Anteil an einer Sache", noch "zum Einstand in der Gegenseitigkeit". Als Urheber bleibe der Mensch aber einsam, seine Arbeit am Werk sei "'einseitiger Vorgang'". Trete dagegen "der wirkende Mensch in eine Sache" ein, "wo er Werkgemeinschaft mit anderen Menschen entdeckt und übt, folgt er nicht mehr dem Urhebertrieb". Eine allein auf die Ausbildung des Urhebertriebs abzielende Erziehung sieht Buber als verfehlt an, weil sie zu einer "schmerzlichen Vereinsamung des Menschen" führe (S. 19f.). Nicht genug damit, wendet er sich auch gegen die Vorstellung, Erziehung mit einem Machtverhältnis gleichzusetzen oder es mit dem "Eros" zu umschreiben. Der Erzieher vertritt hiernach die Welt dem Zögling gegenüber als eine mit "gesicherte(n), erbmächtige(n) Werte(n)" oder als "das Geschichtliche, das Gewordensein (S. 30)".

Die Situation der Erziehung erfasse der Begriff des Eros, der "Wahl aus Neigung" meint, nicht, weil der Erzieher den Zögling nicht wie Liebende den Geliebten kürt, sondern in der Erziehungswirklichkeit vorfindet (S. 32).

Was verlangt Buber vom Erziehungsprozeß? Erziehung, "die gewußte oder gewollte", ist für ihn "Auslese der wirkenden Welt durch den Menschen"; bedeutet, "einer[3] Auslese der Welt, gesammelt und dargelebt im Erzieher, die entscheidende Wirkungsmacht verleihen". Das erzieherische Verhältnis will Buber nicht verwechselt wissen mit einer unverbindlichen, "absichtslos strömenden All-Erziehung", ihm liege stets "Absicht" zugrunde. Erst "im Erzieher" werde die Welt zum "wahren Subjekt ihres Wirkens", trete doch durch ihn "die Auslese der wirkenden Welt an den Zögling (S. 24f.)".

Der Begriff Auslese meint nicht Eingriff, der den Empfänger verfehlt, sondern Einwirkung über die Verbundenheit des Erziehers mit dem Zu-Er-

1472

ziehenden. Einer nie abreißenden Zwiesprache hat das erzieherische Verhältnis zu genügen, da der Zögling Vertrauen zur Welt nur über den Erzieher und durch die Erfahrung des Angenommenseins durch den anderen – im Erziehungsprozeß, den Erzieher – gewinnen kann. Der Erzieher ist es, der die auf den Zögling einwirkende Welt glaubhaft zu repräsentieren hat. Auslese ist hierbei eine verantwortbare Auswahl vieler denkbarer Darstellungsweisen und Angebote. Erziehung muß sich demnach stets parteiisch – im Sinne des Stellungbeziehens – verstehen.

Vertrat der "alte Erzieher" die gewordene Welt, hat der Erzieher – nach Buber – sowohl diese als auch die werdende, die noch zu schaffende, zu vertreten. Daß Erziehung nicht unparteiisch sein kann, hat Buber noch einmal in dem in seinem Todesjahr erschienenen Band "Nachlese" hervorgehoben: Sie "steigt auf, nicht mehr dem politischen Verhältnis dienstbar, willens, das politische Menschenreich aufzuschmelzen und zu verwandeln (Nachlese, S. 91)".

Unparteilichkeit schließt der Bubersche Erziehungsbegriff aus, da die bewußte und gewollte Auslese der wirkenden Welt durch den Erzieher sich einer doppelten Legitimation zu stellen hat: auf der Ebene der geforderten Selbsterziehung (S. 45) hat der Erzieher die getroffene Auswahl vor sich selbst – sich damit gleichsam seiner Erzieherrolle vergewissernd – und auf der dialogischen Ebene gegenüber seinem Zögling zu verantworten. Obwohl die Erziehung nicht nur an Werten orientiert, auf sie bezogen ist, sondern sie sogar vermittelt, gilt für Buber nicht "eine Norm und feste Maxime der Erziehung", es habe sie auch nie gegeben (S. 47).

An die griechische Erziehungsvorstellung des Emporziehens anknüpfend fragt Buber, was denn mit Erziehung gemeint sei. Seine Intention verweist auf Beziehung, die ihrerseits im Dialog aufgeht: "keine Belehrung, aber Blick, Bewegung, Da-sein des Lehrenden: wenn sie vom erzieherischen Auftrag eingegeben sind. Beziehung erzieht, vorausgesetzt, daß sie eine echte erzieherische Beziehung ist (Nachlese, S. 88f.)". Erzieher und Zögling stehen einander bei Buber als Angeredeter und Antwortender gegenüber, wobei dieses Antwortgeben Sich-Verantworten meint: "er hat zu antworten, unter Verantwortung zu antworten, eine Antwort zu geben, die wahrscheinlich über die Alternative der Frage hinausführt, indem sie eine dritte Möglichkeit eröffnet, welche die richtige ist: Diktieren, was im allgemeinen gut und was böse ist, das ist seines Amtes nicht, aber antworten, auf eine konkrete Frage antworten, antworten, was in einer bestimmten Situation richtig und was falsch ist, das ist seines Amtes (S. 70f.)".

Die der Erziehung gezogenen Grenzen darf der Erzieher nicht verlassen. Vertrauen im Erziehungsverhältnis wäre nämlich falsch verstanden, wenn "schlechthin Übereinstimmung" zwischen Erzieher und Zögling herrschte und wenn vom Zögling "unbedingte Zustimmung" erwartet würde (S. 71f.)".

Buber verlangt vom Erzieher die Bereitschaft, Führung zu übernehmen und ein Sich-Bemühen um den Zögling, das – hier wieder an den Eros anknüpfend – Liebe meint. Für diese Vorstellung von Erziehung hat Buber den Begriff "Umfassung" geprägt: Gemeint ist, sich mit und durch den anderen in die konkrete Situation einbringen, sie ausfüllen, die Wirklichkeit

1473

erfassen, an ihr teilhaben. Konkrete Wirklichkeit ist für Buber zunächst das Kind mit seiner noch ungenutzten "Einzigkeit", sodann die Erziehung, soweit sie eine Auslese der auf den Menschen einwirkenden Welt in Verantwortung dem Zögling gegenüber zu treffen und durch die Person des Erziehers zu vertreten bereit ist. So wie Buber anstelle des Unverbindlichen, des Absichtslosen in der Erziehung Absicht setzt, hat sie für ihn "das Paradies der reinen Unwillkürlichkeit verloren (S. 25)". Erziehung hat sich dem Ziel unterzuordnen, der Unverwechselbarkeit des Zöglings zur Identität zu verhelfen. Das Verlangen des Menschen nach einem "Leben in gegenseitiger Bestätigung" kann nach Buber nur "durch Erziehung entfaltet werden (Nachlese, S. 85)". Dieser Gedanke führt ihn zwangsläufig zum Dialog: "Dieses brüchige Leben zwischen Geburt und Tod kann doch eine Erfüllung sein: wenn es eine Zwiesprache ist. Erlebend sind wir Angeredete; denkend, sagend, handelnd, hervorbringend, einwirkend vermögen wir Antwortende zu werden (S. 28f.)".

Zu bewähren habe sich das dialogische Verhältnis "in der Echtheit der Gespräche", auch wenn es nicht auf ihnen aufbaue: "Vielmehr ist nicht bloß das Miteinanderschweigen solcher zweier Personen ein Dialog, sondern auch in ihrem räumlichen Getrenntsein lebt ihre Dialogik fort, als die stete potentielle Gegenwärtigkeit der einen für die andere, als ein äußerungsloser Verkehr. Hinwieder zieht alles Gespräch seine Echtheit nur aus dem Berührtsein von dem Element der Umfassung, sei es auch nur in dessen abstrakter Erscheinung, als 'Anerkennung' des So-Seins des Gesprächspartners – welche real – wirksam nur dann sein kann, wenn sie einer Umfassungserfahrung, einer Erfahrung der Gegenseite entsprungen ist (S. 38f.)".

Das erzieherische Verhältnis zeichnet sich aus durch "vertraute Gegenseitigkeit des Gebens und Nehmens". Stellt der Erzieher sich auf die "Gegenseite" ein, erfährt er "seine Grenze an der Anderheit und seine Gnade in der Verbundenheit mit dem anderen", so daß er von der anderen Seite "das Annehmen und das Verwerfen" des von ihm Ausgehenden spürt (S. 44f.)". Mag der Erzieher auch durch eine noch so "vertraute Gegenseitigkeit" mit dem Zögling verbunden sein, die Art der Umfassung kann keine gegenseitige sein: Der Erzieher erfährt das "Erzogenwerden des Zöglings", dieser kann aber nicht "das Erziehen des Erziehers" erfahren. Von dem Augenblick an, wo der Zögling auch diesen Prozeß nachzuvollziehen vermag, würde das erzieherische Verhältnis seinen Rahmen sprengen und sich in Freundschaft verwandeln. Freundschaft bezeichnet Buber als ausgefüllteste Gestaltung des dialogischen Verhältnisses, das auf "konkrete und gegenseitige Umfassungserfahrung" gründet (S. 44)".

Menschsein bedeutet für Buber, mit seinem ganzen Wesen entscheiden und verantworten können (S. 84). Die Bereitschaft, mit der ganzen Persönlichkeit zu etwas zu stehen, für etwas einzutreten, nimmt in dem Maße ab, indem die von Buber beklagte Fähigkeit, ein Gespräch zu führen, verkümmert (Hinweise. Zürich 1952, S. 320; Werke, Bd. I, S. 277). Der Erzieher könnte, wie Buber meint, diesem Mangel abhelfen, wenn er den Mut weckt, "das Leben wieder auf die eigenen Schultern zu nehmen (S. 87)".

1474

Die Forderung nach Stärkung "der persönlichen Einheit" will Buber weder mißverstanden wissen als "'Rückkehr' zum Individualismus", noch als ein Aufgehen des einzelnen in einen Kollektivismus, der dessen individuell getragene Verantwortung zu erdrücken droht. Erziehung, die die Entfaltung der Persönlichkeit meint, muß sich daher als "echte Erziehung zur Gemeinschaft" erweisen (S. 88f.).[4]

Mögen diese drei auch heute noch aktuellen Reden Anlaß sein zu einer neuen oder erneuten Begegnung mit Martin Buber, von dem eine pädagogische Ethik viel zu lernen hätte.

Anmerkungen:

1) Von Lothar Stiehm, der für die Bearbeitung der "Reden über Erziehung" verantwortlich ist, erfuhr ich, daß z.B. die in Vorbereitung befindliche revidierte Ausgabe den vollen Wortlaut der zweiten Rede enthalten wird, im Gegensatz zum in den vorliegenden Ausgaben gekürzten Text.

2) Das Buch mit gleichem Titel enthält 5 Schriften (5., durchges. Aufl. Heidelberg 1984), die später in Bd. I der "Werke" aufgenommen wurden.

3) Der sinnentstellende Druckfehler, "eine Auslese" statt "einer Auslese" in den früheren, gesondert erschienenen "Reden zur Erziehung" wurde hier korrigiert.

4) Die Neuausgabe von Martin Bubers "Pfade in Utopia. Über Gemeinschaft und deren Verwirklichung." (Hrsg. von Abraham Schapira. 3., erw. Aufl. Heidelberg 1985) druckt erstmalig in Deutsch das Protokoll eines Gesprächs Bubers mit Kibuzzerziehern von 1961 ab. Bubers Gedanke der Erziehung zur Gemeinschaft erfährt hier eine weitere Präzisierung. (In dem Buch ist darüber hinaus lesenswert das wichtige Nachwort des Herausgebers.)

Friedhelm Zubke

Die Schule und die Perspektiven unserer Kultur.
Hrsg. von *Friedrich W. Busch* und *Detlef Glowka*.

Oldenburg (Köhler und Foltmer) 1986, 243 S.

Die Ziele der internationalen Verständigung sind in der modernen Welt zu einem Merkmal für den internationalen Reifegrad und das individuelle Verantwortungsbewußtsein geworden. Sie bedürfen ihrer Verwirklichung ange-

1475

sichts konkreter Aufgaben, wenn sich ihre weltverändernde Gestaltungskraft erweisen soll. Zum Nachweis dieser Bewährungsprobe kann es im pädagogischen Rahmen keine geeignetere Aufgabenstellung geben als das Fragen nach dem Wechselbezug von Schule und Kultur. Wenn diese Fragestellung ihre Überprüfung am deutsch-polnischen Verhältnis erfährt, dann darf gesagt werden, daß die Voraussetzungen für eine ideologieferne und realitätsnahe Erörterung gesichert sind.

Im Mittelpunkt des Bandes stehen vier große Themenkreise – Schule und Zukunft, Schule und Jugend, Schule und Staat, Schule und Arbeitswelt –, die die Erörterungen und Reflexionen leiten und vertiefen. Wenn die Themen auch nicht komparativ im strengeren Sinne behandelt werden, so erlaubt die wechselseitige Darlegung den problemspezifischen Einblick und sichert dadurch die Voraussetzungen für den partiellen Vergleich. So entsteht ein verantwortungsbewußter Dialog über die Grenzen hinweg, der einige der Kernfragen der Schule in ihrem Wechselverhältnis zur Kultur erhellt.

Die Schule wird als Glied der Kultur verstanden, die sie nicht nur zu tradieren und zu perpetuieren hat; vielmehr kann die Schule als konstitutiver Bestandteil der Kultur auch deren Entwicklung und Erscheinungsform mitbestimmen. Durch die kritisch-fragende Einführung in die Kultur als einen historisch überkommenen und sich stets weiterentwickelnden geistig schöpferischen Wirkungszusammenhang gilt es, urteilsfähige und handlungsbereite junge Menschen zu erziehen.

Beeindruckend an dem Band ist die Tatsache, daß über die formierte Gegenüberstellung der pädagogischen Entwicklung in Polen und in der Bundesrepublik hinaus durch die grundsätzliche Anlage des Diskussionsansatzes die globalen Entwicklungstendenzen exemplarisch aufgewiesen werden. Dazu vermittelt Detlef Glowka in dem einleitenden Referat die kategorialen Gesichtspunkte für die pädagogische Einordnung und Bewältigung dessen, was international als gesellschaftlicher Wandel und Modernisierungsprozeß (zusammen mit den sie begleitenden alternativen Bestrebungen in allen Lebensgebieten) kritisch aufgewiesen wird.

Diese gedankliche Wegweisung erfährt am zentralsten von polnischer Seite eine Resonanz in den Referaten von Bogdan Suchodolski "Erziehung für das neue Morgen in der Welt" und Wincenty Okón "Homo Sapiens – Subjekt der Schulerziehung" sowie aus bundesrepublikanischer Sicht von Wolfgang Mitter "Der Staat als umstrittener Träger des Bildungswesens" und Peter Fauser "Die Suche nach einer besseren Schule". Stellt die (in allen Referaten anklingende) Warnung vor einer Erziehung als bloße Anpassung zunächst eine Ausgrenzung von den pragmatischen Entwicklungstendenzen dar, so vergegenwärtigen die Postulate nach alternativen Denkformen (in Ergänzung zur formalen Rationalität), denen ein "kreatives erzieherisches Handeln" zu entsprechen habe, das das entdeckende Lernen und intuitive Schaffen fördere, das spezifisch Neue als Antwort auf die postindustrielle Herausforderung.

Die entscheidenden integrativen Elemente im Rahmen dieser intendierten "Theorie der vielseitigen Bildung" zur Grundlegung einer "vielseitigen

1476

Schule" (Okón), in der der Charakterentwicklung (Muszynski) und der Selbstregulierung (Tudrey, Sanke) eine große Bedeutung zukommt, sind neben dem kreativen Denken und dem phantasievollen Tun eine neue Form der Emotionalität, die sich helfend dem Nächsten zuwendet und die es beispielhaft in Familie (Rita Süßmuth), Schule und Öffentlichkeit (Suchodolski), Arbeitswelt (Hörner) sowie Staat (Mitter, Busch – Kozakiewicz, Bielas) einzuüben gilt. Das übergreifende Ziel dieses komplexen Prozesses ist die "Schaffung einer pädagogischen Kultur", wie Liegle im Anschluß an Coleman formuliert.

Im Rahmen dieses Prozesses wird neben der Ohnmacht der Erziehung, soweit sie reines Begleitphänomen der gesellschaftspolitischen Vorgänge bleibt, auch ihre originäre Macht evident, sobald sie sich auf ihre ihr eigenen Möglichkeiten der Menschenbildung als Antwort auf diese Vorgänge besinnt und sie auch verantwortungsbewußt wahrnimmt. Zur Einschärfung der damit verbundenen Aufgaben und zur globalen Verstärkung des Ansatzes prägt Bogdan Suchodolski (in Analogie zum kommunistischen Manifest) den pädagogischen Imperativ: "Erzieher aller Länder vereinigt euch."

Suchodolski, der bereits 1986 in Warschau den von bekannten Repräsentanten der ganzen Welt besuchten internationalen Kongreß "Intellektuelle für den Frieden" gestaltete und der gerade (als Vertreter der Bildungsphilosophie) sein opus magnum "Geschichte der polnischen Kultur" (Warschau 1986) vorgelegt hat, formuliert diesen pädagogischen Imperativ, um eine ...ternationale pädagogische Sammlungsbewegung im Dienst der Menschenbildung und des Friedens in Gang zu setzen. In diesem Zusammenhang beabsichtigt der pädagogische Imperativ letztlich eine Ermahnung an *alle* erzieherisch Verantwortlichen, sich bei Wahrung ihrer nationalpädagogischen Pflichten nicht als gesellschaftspolitische Funktionäre zu verstehen; vielmehr gilt es, sich in einer Welt der atomaren Konfrontation, die in eine machtpolitische Bankrottsituation zu treiben droht, ausschließlich in den Dienst des Menschlichen, seinen Schutz, seine Fürsorge, seine Entfaltung in internationaler Perspektive zu stellen.

Der Band, der Siegfried Baske wegen seiner pionierhaften Arbeit im Sinne einer deutsch-polnischen Verständigung gewidmet ist, erfüllt mehrere Funktionen. Er ist einmal ein gewichtiges bildungshistorisches Dokument der lebendigen Kooperation zwischen der Bundesrepublik Deutschland und Polen zur Stärkung des pädagogisch Verbindenden und zur Abstimmung einer Perspektive für die Bildungsarbeit in kultureller Verantwortung. Der Band stellt zweitens ein Kompendium der Schulentwicklung in Theorie und Praxis dar. Auf diese Weise entsteht das Profil einer modernen Schule in ihrem Wechselverhältnis zwischen einem originären Schulleben mit seinen besonderen Formen des Lernens durch Entdecken und praktisches Tun, die durch einen gemeindeoffenen Stil mit der Lebensnähe auch die Glaubwürdigkeit des Bildungsprozesses gewährleisten.

Hermann Röhrs

1477

Juan Tusquets (Hrsg.): Tarzán contra Robot. El neonomadismo y el neosedentarismo protagonistas de la crisis contemporánea.

Oikos-tau ediciones: Barcelona 1986, 219 S.

An einem Sonntagabend in Barcelona, als Juan Tusquets auf die Flut heimkehrender Autofahrer, die, wie er sagt, sich zwischen die "Immobilien" der Stadt drängten, mit leichter Wehmut herabblickte, entstand die Metapher von Tarzan und Roboter, in die er die Erfahrung seines langen und reichen Lebens einbringen zu können glaubte. Juan Tusquets ist Pädagoge und Theologe; er hat sich besonders auf den Gebieten der religiösen Unterweisung, der allgemeinen und historischen Pädagogik und der Vergleichenden Erziehungswissenschaften verdient gemacht.

Das vorliegende Buch ist ein Sammelband. Außer Tusquets sind weitere Autoren mit Beiträgen vertreten. Zu ihnen gehören: Oswaldo Jorge Ruda und Mario Lajoie, Pedro J. Cordero, Carmen Carreras und Violeta Montoliu. Tusquets selbst hat mehr als die Hälfte dieses Sammelbandes verfaßt: Im ersten Teil soll seine These begründet, und im zweiten Teil soll sie verifiziert werden in den Bereichen Pädagogik, Kunst, Politik und Religion. Tusquets stellt die These auf, daß die gesellschaftliche Entwicklung auf zwei Faktoren, den Nomadismus und die Seßhaftigkeit und ihre Mischformen zurückzuführen sei. Die Krise der heutigen Gesellschaft erklärt er mit dem Konflikt zwischen "Neonomadismus" (Tarzan) und "Neoseßhaftigkeit" (Roboter). Oswaldo Jorge Ruda, Psychologiehistoriker an der Universität Ottawa, und Mario Lajoie, Psychologe an der Universität Montreal, haben bei C.G. Jung nach einer theoretischen Grundlage für Tusquets Antinomie gesucht. Sie haben beide in Jungs Archetypen-Theorie freilich keine Fundierung für Tusquets Antinomie gefunden. Jedoch werden einzelne relevante Aussagen von C.G. Jung herausgestellt. Im zweiten Aufsatz behandelt Pedro Cordero die Migration und Seßhaftigkeit der Tiere. Im letzten Aufsatz des theoretischen Teils will Carmen Carreras anhand von zwei Untersuchungen über Berufswünsche und deren Begründung, die sie 1960 und 1984 an Kindern zwischen 7 und 14 Jahren durchgeführt hatte, herausfinden, ob der Konflikt zwischen Neonomadismus und Neoseßhaftigkeit auch im Kindesalter stattfindet. Generell stellt sie bei den Berufswünschen 1984 weniger Reflexion als eine betonte Oberflächlichkeit fest, bei den Mädchen in den katholischen Schulen sogar eine besorgniserregende abweichende Einstellung von der christlichen Moral.

Im zweiten Teil des Buches, der aus Fallstudien besteht, untersucht Violeta Montoliu die Kunstrichtungen des 20. Jahrhunderts unter dem Gesichtspunkt der Antinomie zwischen der Verwurzelung der Kunst in der Realität und ihrer Entwurzelung. Zur Entwurzelung zählt sie die vor dem Ersten Weltkrieg stattfindende Flucht aus der Realität, die den Kubismus und den Expressionismus verursachte, die Evasion ins Unbewußte, die zwischen den Weltkriegen den Dadaismus und den Superrealismus hervorbrachte, die

1478

Flucht aus der Konsumgesellschaft, die zum Informalismus und Abstraktionismus führte, und nach 1970 die Delegierung des schöpferischen Aktes an den Zuschauer im Ambientalismus, im "Happening Art" und im "Land Art".

Juan Tusquets hat im längsten Beitrag des zweiten Teils auf dem Hintergrund einer Hinführung zur katholischen Kirchengeschichte die zwei vatikanischen Konzile untersucht. Seine These, hier in der Formulierung 'Öffnung gegen Nichtöffnung der Kirche' wurde anhand folgender Kriterien untersucht: Priesterausbildung, Partizipation der Laien am Kirchenleben, Partizipation des Volkes bei der Ernennung der Kirchenführer, Erneuerung der religiösen Unterweisung und der Predigt, Beziehung zu den anderen christlichen und nichtchristlichen Religionen, Akzeptanz eines demokratischen Regimes, Trennung von Kirche und Staat, Aufsichtsrolle der kirchlichen Lehrkräfte. Nach der Werteskala: radikale Öffnung +2 Punkte, gemäßigte Öffnung +1 Punkt, gemäßigte Nichtöffnung -1 Punkt, radikale Nichtöffnung –2 Punkte schnitt das Erste Vatikanische Konzil mit -8, das Zweite mit +15 Punkten ab (Papst Johannes XXIII. mit +9 Punkten). In einem weiteren Aufsatz untersucht Juan Tusquets den Konflikt zwischen der Neoseßhaftigkeit und dem Neonomadismus in der Pädagogik.

Das Buch ist ein Beitrag zur Diskussion über den Wertewandel in der gegenwärtigen Gesellschaft. Tusquets stellt die Permanenz dieser Dynamik in der Geschichte aus seiner Sicht dar. Als Zeuge eines ganzen Jahrhunderts (er ist 1901 geboren) hat er sowohl einen weiten Überblick als auch ein besonderes Zeitgefühl. Von seiner Einstellung her steht er in der Tradition der humanistischen Gelehrten, so wie sie in den romanischen Ländern verankert ist.

Maria Miclescu

Staatsinstitut für Frühpädagogik in München (Hrsg.): Vom Kindergarten zur Schule. Erprobte Wege der Zusammenarbeit von Erziehern und Lehrern.

Freiburg: Herder 1985, 318 S., 37,50 DM.

Es wird über Erfahrungen aus einem bayerischen Modellversuch berichtet, der zum Ziel hatte, Kindern den Übergang aus dem Kindergarten in die Grundschule zu erleichtern. Eine wesentliche Voraussetzung für das Gelingen eines gleitenden Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule, für die Kontinuität der Inhalte und Vermittlungsformen wird in der Zusammenarbeit und gemeinsamen Fortbildung von Erziehern und Lehrern gesehen sowie in einer engen Zusammenarbeit zwischen Pädagogen und Eltern.

1479

Das Buch gliedert sich in drei Kapitel. Im ersten Kapitel setzt sich Pamela Oberhuemer mit Begründungen für eine Zusammenarbeit auseinander, und Gertraud Krötz gibt einen Überblick über die Kriterien der Schulfähigkeit bzw. der Zurückstellung.

Im zweiten Kapitel geht es um die konkrete Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Erziehern, über Formen und Inhalte (Werner Lachenmaier), über die Beobachtung und Förderung einzelner Kinder vor und in der Übergangsphase (Gertraud Krötz), über die Kontinuität in der Gestaltung von Gruppen und Klassenräumen (Ilse M. Lehner), über Spiel- und Lernmaterialien im Übergang (Pamela Oberhuemer) und über Elternarbeit im Zusammenhang mit dem Übergang vom Kindergarten zur Grundschule (Maren Naumann-Etienne).

Kapitel 3 beschäftigt sich mit den fördernden Bedingungen und Maßnahmen für die Zusammenarbeit. Hierunter fallen alle organisatorischen Bedingungen der Zusammenarbeit (z.B. auch rechtliche Fragen), die Art und Weise der wissenschaftlichen Begleitung, ferner Inhalte und Gestaltung der Fortbildungsmaßnahmen für Erzieher und Lehrer sowie der Ziel- und Stellenwert von Beratung.

Erzieher/Erzieherinnen und Lehrer/Lehrerinnen können dieses Buch als eine Art Nachschlagwerk benutzen, am Rand der Seiten befinden sich fettgedruckte Stichwörter, die eine inhaltliche Orientierung und ein Wiederfinden bestimmter Aspekte erleichtern helfen (im Anhang kann unter diesen Stichwörtern nachgeschlagen werden).

Das Buch ist in vielen Aspekten erfreulich konkret, es ist anregend und anspruchsvoll besonders für jemanden, der keine oder wenig Erfahrungen mit kooperativer Zusammenarbeit hat. Die Vielfalt der dargestellten Möglichkeiten von Kooperation, vom voneinander Lernen und gegenseitigen Motivieren der beteiligten Personen wird eindrucksvoll vermittelt. Die Autoren verschweigen nicht die unterschiedlichen Schwierigkeiten, die besonders in der Anfangszeit der Zusammenarbeit aufgetreten sind. Die Ausführungen, Begründungen und die aufgezeigten Wege zur Erreichung des angestrebten Ziels sind aber klar und nachvollziehbar, so daß die Schwierigkeiten dabei überwindbar erscheinen.

Wer zusätzlichen Zeitaufwand, Engagement und die innere Bereitschaft, eigenes Verhalten in Frage zu stellen und gegebenenfalls ändern zu wollen, scheut, wird sich durch die Darstellungen der Autoren leicht überfordert fühlen. Die Autoren fordern, daß festgelegte organisatorische Bedingungen geschaffen werden müssen, damit das notwendige Engagement nicht zu sehr erschwert wird.

Allen, die Kindern den Übergang vom Kindergarten zur Grundschule erleichtern und zur Schulfreude der Kinder beitragen wollen, sei dieses Buch zur eingehenden Lektüre empfohlen. Darüber hinaus können hier unabhängig von der ausdrücklichen Zielsetzung der Autoren vielerlei Anregungen für pädagogisches Handeln entnommen werden.

Ines Graudenz

1480

Reinhard Hilke und Henning Hustedt: Wie finde ich einen Ausbildungsplatz? Bewerbung, Tests, Vorstellung, Infos, Tips, Anleitungen.

München: Heyne, 1987. 347 S., DM 9,80.

Hätte mich ein Jugendlicher gefragt, der sich in der Berufswahlentscheidung befindet, welche Schritte er dabei besonders beachten soll und wie er sich auf diese vorbereiten könne, so hätte ich ihm vier genannt: (a) Wie kann man sich am besten auf die Berufswahlentscheidung vorbereiten? (b) Wie kommt man zu einem Ausbildungsplatz? (c) Was verlangt ein potentieller Lehrherr in einer Auswahlprüfung? (d) Wie kann man sich auf diese Prüfung vorbereiten?

Die Autoren des Buches haben sich diese Ausgangsfragen zu eigen gemacht. Nun ist eine Übereinstimmung verschiedener Personen bei der Suche nach einer Lösung für das gleiche Problem noch keine Gewähr für die Güte der Lösung. Die Autoren haben jedoch nicht nur bei den Teilschritten den Konsens mit Experten gesucht und gefunden, sondern alle notwendigen und besonders wichtigen Teilschritte bei der Berufswahlentscheidung und Vorbereitung für Bewerbung, Auswahlprüfung und Gespräch mit großer Klarheit und Bestimmtheit erläutert. Das Buch ist ein wichtiger Ratgeber nicht nur für Schüler, die sich vor der Berufswahl befinden, sondern auch für Eltern und Lehrer, die nach der Lektüre ihr gewonnenes Wissen mit Gewinn weitergeben können. Was zeichnet das Buch aus, insbesondere in Abhebung von Werken zur gleichen Thematik?

Zunächst ist festzuhalten, daß es von Fachleuten geschrieben wurde, die offentsichtlich ihr Handwerk gelernt haben. Sie informieren den Leser im ersten Teil nicht nur über die Ausbildungsstellensituation, sondern auch, mit welchen Voraussetzungen Jugendliche einen Ausbildungsplatz erhalten, wie die Sichtweise von Personalchefs hinsichtlich der Anforderungen an Bewerber aussehen und wie das Vorgehen dieser beim Eingang der Bewerbungen ist.

Im zweiten Teil werden praktische Fragen der Bewerbung behandelt: Es wird diskutiert, wie sich ein Jugendlicher bei einem potentiellen Arbeitgeber bewerben soll. Anleitungen und praxisnahe Beispiele erleichtern den Zugang. Es werden nicht nur verschiedene Bewerbungsschreiben dargestellt, sondern auch hinsichtlich ihrer Vor- und Nachteile diskutiert. Dabei wird auf Redundanz Wert gelegt. Der Leser soll anhand von möglichst vielfältigen Darstellungen erfahren, wie man sich bewerben kann, auf was man zu achten hat. Und die Rückmeldung auf Bewerbungsschreiben wird gegeben, indem Personalchefs ihre Meinung zur Art von Bewerbungen kundtun.

Der dritte Teil des Buches ist der Frage gewidmet, was auf den Bewerber zukommt, wenn seine Bewerbung angenommen ist. Im engeren Sinne geht es um Auswahlprüfungen. Es wird vermittelt, welche Funktion diese Prüfungen besitzen, welche Möglichkeiten zur Differenzierung zwischen den Bewerbern bestehen, wo womöglich Überschätzungen der Prüfungen vorgenommen werden, und – was für den Bewerber besonders wichtig ist – wie die Prüfungen gestaltet sind. Der Leser hat nach der Lektüre dieses Abschnittes die

1451

Gewißheit, daß die Thematik ausgereizt ist, daß er mit weniger Angst die Prüfung auf sich zukommen lassen kann und vor allem, daß sie zu bewältigen ist.

Im vierten Teil wird auf Testverfahren als Bestandteil von Auswahlprüfungen eingegangen. Fachmännisch und sehr facettenreich wird begründet, warum Testverfahren besser als "handgestrickte" Prüfungen sind, was sie besonders auszeichnet und wie sie gestaltet sind. Ein Testheft gibt die Möglichkeit, in einem "Selbsttest" die Testsituation näher kennenzulernen. Dabei sind die Autoren aber vorsichtig genug, ihren Entwurf nicht als ein psychologisch abgesichertes Verfahren zu kennzeichnen. Auch für Ausbilder wird dieser Abschnitt einen Gewinn darstellen.

Im fünften und letzten Teil steht das Vorstellungsgespräch im Vordergrund. Da viele Betriebe und Verwaltungen das Vorstellungsgespräch zumindest als einen Teil des Auswahlverfahrens präferieren, informieren die Autoren über diese Art der Auswahl. Sie stellen typische Fragen dar und geben Anleitungen für eine erfolgversprechende Gesprächsführung.

In der Abfolge der Darstellung von Betroffenen (Schüler, Ausbilder und Personalchefs kommen zu Wort), von Check-Listen, die über wichtige Bestandteile von Bewerbungsschreiben informieren oder wesentliche Bestandteile von Lebensläufen auflisten, von einem Selbsttest, der informiert und vorbereitet, von praktischen Tips für das Führen von Telefongesprächen etc. ist ein wichtiger Ratgeber entstanden. Dieser wird nicht nur für die Zielgruppe der Schüler von Interesse sein, sondern darüber hinaus auch Eltern, Ausbilder und Personalchefs ansprechen. Er hat gegenüber vergleichbaren Werken den Vorzug, daß die Autoren nicht politisch agitieren, wo Information notwendig ist, und nicht destruktiv arbeiten, wo Sachdarstellung und kritische Überlegungen den Betroffenen weiterhelfen. Dabei ist die Darstellung nicht nur arbeitgeberfreundlich. Es fehlt keineswegs die kritische Distanz zu Praktiken bei der Auswahlprüfung, die nicht akzeptabel sind. Es wird aber nie die Linie verlassen, dem Einzelnen eine Vielzahl von Hilfen in die Hand zu geben, um seinen Anspruch auf Ausbildung zu realisieren.

Reinhold S. Jäger

Willi Maslankowski: Grundsätze zur Berufsausbildung der Entwicklungszusammenarbeit 1956 – 1970. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. (Schriftenreihe Studien zur Bildung und Wissenschaft; 39).

Bad Honnef: Bock 1986. 143 S., 12,80 DM.

Die Regierung der Bundesrepublik Deutschland begann 1956 mit der Intensivierung der Zusammenarbeit mit den Entwicklungsländern auf dem

1492

Gebiet der beruflichen Bildung. Offensichtlich der erste Sachverständige auf dem Gebiet des beruflichen Schul- und Ausbildungswesens in der gewerblich-technischen Fachrichtung war Jürgen A. Wissing. Aufbauend auf den Arbeiten von Ludwig Geißler, entwickelte er zusammen mit Richard Botsch und Ludwig Geißler seit etwa 1930 am Berufspädagogischen Institut in Frankfurt am Main die Frankfurter Methodik, eine Didaktik und Methodik für gewerblich-technische Berufe. Die Wissingsche Konzeption für die gewerbliche Berufsausbildung in Entwicklungsländern baut auf die Grundgedanken der Frankfurter Methodik auf. Ein Ausbildungskonzept, das nach einer naturwissenschaftlich-technischen Grundausbildung zur Spezialisierung in verschiedenen Berufen führt, ist dafür typisch. Durch die Aufnahme der Voraussetzungen und Interessen in den verschiedenen Ländern entwickelten sich, aufbauend auf diesen Grundgedanken, sehr unterschiedliche berufspädagogische Konzepte.

In der vorliegenden Studie werden die Gutachten von Wissing aus dem Zeitraum von 1956 bis 1970 systematisch analysiert und aufgearbeitet. Nicht nur die Dokumentation steht im Vordergrund, sondern Grundsätze und Merkmale, die besonders wichtig für die Charakterisierung der unterschiedlichsten Berufsbildungssysteme in Industrie- und Entwicklungsländern sind. Maslankowski und Pätzold gelang es, ein Auswertungsraster zu entwickeln, das die wesentlichen Grundgedanken der Wissingschen Gutachten plausibel herausarbeitet. Um die große Fülle der Aussagen in den Quellen zu begrenzen, wurde schwerpunktmäßig eine Konzentration auf die Facharbeiterausbildung vorgenommen.

Auf der Basis dieses Schwerpunktes erfolgt eine Analyse der Wissingschen Gutachten, ausgehend von der Stellung der Berufsausbildung im Bildungssystem bis zu speziellen Fragen wie Ausbildungskosten und ihre Finanzierung. Dabei lassen sich folgende Schwerpunkte feststellen: Bildungssystem; Ausbildung, Qualifikation und Beruf; Curriculum (Ausbildungsordnung), Didaktik und Methodik; Prüfungswesen; Personal im Ausbildungswesen; allgemeine organisatorische Fragen.

Die Weitläufigkeit und die Tiefe der Wissingschen Gutachten geben sowohl für den allgemeinen vergleichenden Erziehungswissenschaftler als auch für den Berufspädagogen mit spezieller Fragestellung wertvolle Anregungen und Hinweise.

Bei der Auswahl der Quellen gelang es Maslankowski und Pätzold, die Wissingschen Grundsätze zur Berufsbildung für den Zeitraum von 1956 bis 1970 ausgezeichnet herauszuarbeiten und zu dokumentieren. Die Wissingschen Gutachten sind aber nicht nur für den historisch Interessierten wertvoll, sie geben gleichzeitig viele Anregungen und Hinweise für die Lösung aktueller Aufgaben bei der Entwicklung von Berufsbildungssystemen in Entwicklungs- und Schwellenländern.

Dabei ist das Kapitel "Übertragung der Grundsätze" besonders interessant. Wissing kommt dabei zu dem Ergebnis: "Jedes Land benötigt für die handarbeitenden Berufe eine seiner Wirtschaftsstruktur und dem Stande seiner wirtschaftlichen Entwicklung angepaßte eigene Ordnung des Ausbil-

1193

dungs- und Prüfungswesens. Diesbezügliche Ordnungen, die sich in anderen Ländern bewährt haben, können jedoch Anregungen geben."

Diese ausgezeichnet kommentierte Quellenauswahl wird ergänzt durch eine ausführliche Dokumentation des Quellenmaterials, eine Bibliographie und ein Stichwortverzeichnis.

Uwe Lauterbach

Qualifikation und Karriere. Personalauswahl und Personalentwicklung in der Bildungsverwaltung. Hrsg.: Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung. Jahrestagung vom 19.-21.Sept. 1985 in Würzburg (DGBV-Jahrestagungen, Bd. 6).

Frankfurt a.M.: DGBV 1986, 203 S., DM 17,-

Datenbedarf und Datenschutz in der Bildungsverwaltung. Hrsg.: Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung. Jahrestagung vom 2.- 4. Oktober 1986 in Soest. (DGBV-Jahrestagungen, Bd. 7).

Frankfurt a.M.: DGBV 1986, 249 S., DM 17,-.

Angesichts der zeitlichen Begrenzung und der vielfältigen Aspekte des Themas war die Würzburger Tagung :'Qualifikation und Karriere – Personalauswahl und Personalentwicklung in der Bildungsverwaltung –', auf den Schulbereich und die außerschulische berufliche Bildung eingegrenzt. Im Tagungsband sind die einzelnen Referate sowie zusammenfassende Berichte aus einzelnen Bundesländern dokumentiert. Das Eingangsreferat von Prof. Dr. Siedentopf: 'Personalauswahl und Personalentwicklung am Beispiel der Bildungsverwaltung' bezieht sich jedoch auf den gesamten Bereich der inneren Verwaltung und kennzeichnet das Tagungsthema als anspruchsvoll, aber realitätsfern, insbesondere im Hinblick auf die Bildungsverwaltung angesichts von Einsparungen und verstopften Karrieren in diesem Bereich. Er macht deutlich, wie sehr die Realität von verschiedenen Idealvorstellungen und Vorschlägen entfernt ist, zeigt aber auch, daß bisher kaum geeignete Instrumente vorliegen, um rationale Befähigungs- und Anforderungsprofile wie auch dienstliche Beurteilungen zu erstellen. MDir G. Knauss stellt in seinem Beitrag über 'Personalauswahl und Personalentwicklung für die Schulverwaltung' die bayerische Praxis dar. Selbst wenn man etwas neidisch auf die in vielen Bereichen hervorragende bayerische Verwaltung blickt, erscheint manche Darstellung als etwas glatt, zumal man direkt anschließend bei P.D. Dr. J. Baumert in seinem Beitrag 'Schulräte und Schulleiter. Aufsicht und Beratung im Rahmen einer gemeinsamen "Schulkultur"' liest, daß

1484

das empirische Wissen über diese Bildungsverwalter sehr schmal ist und auch nur geringe Erfahrungen mit einer professionellen Aus- bzw. Fortbildung vorliegen. Andererseits nähren seine weiteren Ausführungen zusammen mit den Ergebnissen einer Befragung Zweifel daran, ob eine stärkere Formalisierung von Auswahl und Ausbildung sowie Verdichtung von Kontrolle und Steuerung wirklich zu besseren Ergebnissen führen. OStDir A. Müller vertieft den Einblick in 'Personalauswahl und Personalentwicklung für die Schulverwaltung'. Dr. H. Hölterhoff, Leiter der zentralen Personalentwicklung der Adam Opel AG, stellt in seinem umfangreichen Beitrag das vielgestaltige Bild der außerschulischen beruflichen Bildung anhand seiner Wirkungsstätte vor. Grafiken, Schemata und Konzepte vermitteln einen guten Einblick und verdeutlichen, welch hohen Stellenwert Personalauswahl und Personalentwicklung im Großbetrieb einnehmen. Das Korreferat von E. Lang, Betriebsratsvorsitzender bei SKF Schweinfurt, unterstreicht Bedeutung und Leistung dieses Bildungsbereichs und geht dabei auf die unterschiedlichen Interessen von Geschäftsleitung, Betriebsrat und Beschäftigten ein. Wie sähe eine entsprechende Fragestellung im Schulbereich wohl aus? Könnte hier eine stärkere professionelle Aus- und Fortbildung des Verwaltungspersonals auch zu einer höheren individuellen beruflichen Flexibilität mit entsprechender Abwanderung in andere Bereiche führen? Den Textteil beendet Prof. Dr. H. Wottawa, der aus psychologischer Sicht seiner Skepsis in 'Einige(n) Bemerkungen zur Realisierbarkeit von Änderungsvorschlägen bei Personalauswahl und Personalentwicklung' Ausdruck verleiht.

Die Soester Tagung befaßte sich mit dem aktuellen Thema: Datenbedarf und Datenschutz. Zwar stellen Lehrer, wie auf der Tagung gesagt wurde, einen großen Teil derjenigen Bürger, die sich mit Fragen oder Beschwerden an Datenschutzbeauftragte wenden, jedoch ist in Schule und Bildungsverwaltung noch vieles zu tun. Dies gilt einerseits – wenn auch sehr unterschiedlich für einzelne Länder und Bereiche – für die sachdienliche Nutzung der modernen Informationstechnologien, andererseits aber auch für den Datenschutz.

Die Notwendigkeit der Gesamtsicht bei der Behandlung dieses Feldes wird schon in der Begrüßung des Vorsitzenden MinDir K. Kreuser angesprochen und findet sich in fast allen Beiträgen. Das Eingangsreferat von Dr. H. Geiger, Referent beim Bayerischen Datenschutzbeauftragten, stellt den Gesamtbereich auf dem Hintergrund seiner bayerischen Erfahrung dar. Er betont richtigerweise, daß bei Datenerhebung und Speicherung immer neu die Frage nach Sinn und Zweck gestellt werden muß. Das folgende Referat 'Datenbedarf in der Schule' vom LtdRegDir. K. Tümmler zeigt auf, daß eine sachgerechte und auf pädagische Zielsetzungen ausgerichtete Verwaltung einen großen Bedarf an unterschiedlichsten Daten hat und die technischen Möglichkeiten vielfältige sachgerechte Nutzungen ermöglichen. Er gibt weiterhin einen Einblick in den Entwicklungstand entsprechend den gesetzlichen Grundlagen in den Bundesländern. In Ergänzung dazu sind die schulrechtlichen Länderregelungen für die Datensammlung und Verarbeitung abgedruckt. Im folgenden Beitrag stellt Dr. H.-J. Block vom Wissenschaftsrat

1485

anhand von vier Beispielen den Datenbedarf für sinnvolle Planungen im Hochschulbereich dar und wendet sich gegen einen Mißbrauch des Datenschutzes, wenn es in Wahrheit z.B. um Informationsverweigerung zum Zwecke der Kontrollverweigerung geht. Der Beitrag von R. Chr. Schulze und L. Rockstroh, Mitarbeiter des Hessischen Instituts für Bildungsplanung und Schulentwicklung, veranschaulicht, daß man "Alles" mit Daten machen kann. Sie geben einen informativen Überblick über die technischen Möglichkeiten der Nutzung sowie des Mißbrauchs. Es wird deutlich, daß gerade auf der unteren Verwaltungsebene, in der Schule wesentlich mehr für den Datenschutz getan werden muß. Dies zeigt gerade der Vergleich deutlich, denn im Folgenden stellt K.T. Weise, Datenschutzbeauftragter der Volkswagen AG, den 'Datenschutz in einem Industrieunternehmen' vor. Dort dürfen z.B. personenbezogene Daten grundsätzlich nicht auf PC's verarbeitet werden, weil bei ihnen ein Schutz vor unbefugter Nutzung kaum gesichert werden kann. PC's sind aber in der Schule meist die einzig vorhandene Technik! Unterstrichen wird dies auch in dem sehr plastischen Beitrag von M. Rux: Datenschutz in der Schule, der verdeutlicht, wie wichtig auch ein Problembewußtsein ist. Der abschließende Beitrag von Dr. E. Henschke, Direktor der Württembergischen Landesbibliothek, gibt Auskunft darüber, daß die moderne Datenverarbeitung im allgemeinen Bibliotheks- und im Nutzerinteresse liegt, daß aber mit personenbezogenen Daten der Nutzer entsprechend dem Datenschutz sorgfältiger umgegangen werden muß.

Die vorgestellten Tagungsbände stellen eine Möglichkeit dar, sich rasch einen Einblick in die Vielgestaltigkeit der Erscheinungsformen und Probleme der behandelten Themen in unterschiedlichen Bereichen der Bildungsverwaltung zu beschaffen. Dabei ist es anregend, auf knappem Raum Einschätzungen, Erfahrungen aus ganz unterschiedlichen Blickwinkeln der Verwaltungsebenen einerseits und von Wissenschaftlern, Planern und Praktikern andererseits zu erhalten. Natürlich ist bei beiden Themen das gesamte Feld nicht erschöpfend behandelt, immer jedoch gibt es eine Fülle von Anregungen und Aspekten. Ich meine aber, daß eine persönliche Teilnahme an den Tagungen dadurch anregender ist, daß den Referaten Diskussionen folgen, oder, wie im Fall der Vorführung von Datenverarbeitung und ihren Mißbrauchsmöglichkeiten auf der Soester Tagung, die Vorführung weit anschaulicher ist, als die schriftliche Präsentation und zudem zusätzliche Einsichten vermittelt, nicht zuletzt durch die Möglichkeit der direkten Nachfrage.

Christoph Kodron

1496

III. ANKÜNDIGUNGEN UND HINWEISE

Neuerscheinungen

Aus dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung sind erschienen:

Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte, herausgegeben von Christoph Führ und Wolfgang Mitter

Band 32 *Kurt Abels*: Zur Geschichte des Deutschunterrichts im Vormärz. Robert Heinrich Hiecke (1805-1861) – Leben, Werk, Wirkung. Köln, Wien: Böhlau 1986. VIII, 250 S., DM 43,-. ISBN 3-412-03986-1.

Erst seit dem 19. Jahrhundert gibt es im Schulfach Deutsch die Verbindung von Sprach- und Literaturunterricht, die zentrale Stellung der klassischen Literatur und eine den Aufgaben angemessene Stundenzahl.
Dem Gymnasiallehrer Robert Heinrich Hiecke, der in Merseburg und in Greifswald tätig war, kommt das Verdienst zu, den Deutschunterricht in dieser Form gefordert und theorisch begründet zu haben. Die Studie schildert die Lebensumstände Hieckes, sein berufliches und politisches Wirken und zeigt anhand seiner Schriften, wie die Ausformung des Deutschunterrichts an geistige und politische Positionen der Zeit zwischen 1830 und 1850 und insbesondere des Revolutionsjahres 1848 gebunden ist. Am Lebenswerk Hieckes wird deutlich, daß der Deutschunterricht aus den Traditionen der Aufklärung und des Neuhumanismus heraus begründet worden ist, die über das Jahr 1870 hinaus und bis in unsere Zeit gewirkt haben.

Band 33 *Christoph Führ, Hans Georg Zier* (Hrsg.): Hellpach-Memoiren 1925-1945. Köln, Wien: Böhlau 1987. XX, 342 S., DM 48,-. ISBN 3-412-07686-4.

1948/49 erschienen die ersten beiden Bände von Hellpachs Memoiren unter dem Titel "Wirken in Wirren – eine Rechenschaft über Wert und Glück, Schuld und Sturz meiner Generation" im Christian-Wegner-Verlag Hamburg. Sie galten dem Lebensabschnitt von 1877 bis 1925. Der Schlußband der Lebenserinnerungen, dessen Manuskript lange Zeit verschollen war, wird nunmehr vorgelegt. Hellpach lehrte von 1926 bis zu seinem Tod 1955 an der Universität Heidelberg und leitete zeitweilig das Psychologische Institut. Von 1922 bis 1925 amtierte er als Badischer Kultusminister, 1924/25 als Badischer Staats-

präsident. 1928-1930 war er Reichstagsabgeordneter. Seine 1928 bei S. Fischer erschienene "Politische Prognose für Deutschland" begann mit den hellsichtigen Sätzen: "Die Deutschen sind kein Rassevolk. Wer sie gewaltsam dazu machen, ihr Volkstum auf Rasse, ihr Nationalbewußtsein auf Rasseninstinkt gründen will, wird unausweichlich zum Zerstörer am Deutschtum". Hellpach versuchte in seinem kurz nach dem Krieg geschriebenen Lebensrückblick "die geistige Auseinandersetzung mit der weimarischen Republik und dem Nationalsozialismus in die Wege zu leiten, die uns 1945 ff. verwehrt worden ist. Dieses Buch bringt keine Enthüllungen und keine Selbstbeschönigungen. ... Es bejaht resolut unser aller Mitverantwortung für das, was über uns gekommen ist, ... jedoch ebenso unbeirrt legt es den Finger auf die Mitverantwortung der Welt, die mit uns die Gesamtverantwortung teilt".

Studien zum Umgang mit Wissen,
herausgegeben von Bernhard Kraak und Gudrun-Anne Eckerle

Band 6 *Eckerle, Gudrun-Anne und Patry, Jean-Luc* (Hrsg.): Theorie und Praxis des Theorie-Praxis-Bezugs in der empirischen Pädagogik. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft 1987, ca. 250 S., ca. DM 36,-.

Wissenschaftler, die der Praxis Forschungsergebnisse zur Verfügung stellen wollen, ebenso Praktiker, die ihre Praxis mit Hilfe wissenschaftlicher Ergebnisse verbessern wollen, erleben dabei Schwierigkeiten, die häufig auf beiden Seiten Enttäuschung und Resignation zur Folge haben. Da es dabei nicht bleiben darf, werden in diesem Band die Probleme analysiert und Problemlösungen diskutiert. Die Beiträge geben Antworten auf die Fragen: Wo liegt die Kluft zwischen Theorie und Praxis? – Wie stellt sich das Problem aus der Sicht des Praktikers? – Wie stellt es sich in der Geschichte der Pädagogischen Psychologie? – Welche Merkmale müssen wissenschaftliche Ergebnisse haben, die in der Praxis anwendbar sind? Wovon hängt es z.B. ab, daß sie in der Anwendungssituation gültig sind? – Wie können erziehungswissenschaftliche Aussagen anwendungsorientiert gespeichert und aufgefunden werden? – Welche Muster der Wissensanwendung gibt es? – Welche Kompetenzen brauchen Praktiker, um Forschungsergebnisse mit Erfolg anzuwenden?

1488

Reihenunabhängige Neuerscheinungen

Lauterbach, Uwe: Berufliche Bildung des Auslands. Türkei. Mit einem Vergleich der Gesetzgebung zur beruflichen Bildung. Carl Duisberg Gesellschaft und Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Schriftenreihe Internationale Weiterbildung, Austausch, Entwicklung, Band 3. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft 1986, 147 S., DM 19,80. ISBN 3-7890-1337-4.

Diese Studie gibt einen Überblick über das türkische Bildungs- und Ausbildungswesen. Der Adressatenkreis sind Wissenschaftler und Fachleute der beruflichen Bildung.
Um die Strukturen des türkischen Bildungs- und Berufsbildungssystems verständlicher zu machen, wurden die Interdependenzen mit der gesellschaftlichen, politischen, geographischen und ökonomischen Wirklichkeit hergestellt. Nach einer übersichtartigen Darstellung des allgemeinbildenden Schulwesens und der beruflichen Vollzeitschulen erfolgt eine intensivere Analyse der Lehrlingsausbildung und unter besonderer Schwerpunktbildung beim neuentwickelten dualen System. In diesen Typ der alternierenden Ausbildung, der besonders erfolgreich in der Bundesrepublik Deutschland durchgeführt wird, setzt die Türkei große Erwartungen. Der Abbau der Jugendarbeitslosigkeit und die wirtschaftliche Entwicklung stehen dabei im Vordergrund. Wegen der Bedeutung der Gesetzgebung zur beruflichen Bildung für die Entwicklung eines dualen Systems wird das seit Juli 1986 gültige Gesetz Nr. 3308 über die Lehrlingsbildung und über die Berufsbildung erstmals in einer deutschen Fassung dokumentiert. Nach einer ausgiebigen Analyse, die auch den Vorläufer des türkischen Gesetzes Nr. 2089 über Lehrlinge, Gesellen und Meister mit einschließt, erfolgt ein Vergleich mit der bundesdeutschen Gesetzgebung zur beruflichen Bildung. So lassen sich die unterschiedlichen Entwicklungen besser verstehen und Schlußfolgerungen für die strukturelle Gestaltung des dualen Systems in der Türkei ziehen.
Diese Studie entstand auf der Basis von umfangreichen Literaturrecherchen und Expertenbefragungen. Da sie sich besonders an Experten aus dem Bereich der beruflichen Bildung wendet, wurden die Erfahrungen der deutschen Ausbilder, die 1984 eine umfangreiche Exkursion durch die Türkei unternahmen, um das türkische Bildungs- und Ausbildungswesen zu studieren, und der türkischen Experten, die seit 1980 die Bundesrepublik Deutschland besuchten, mit aufgenommen.
Diese Studie entstand in der Abteilung Berufs- und Wirtschaftspädagogik des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung in Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft und der Carl Duisberg Gesellschaft.

1499

ANSCHRIFTEN DER AUTOREN

Dr. Rolf Arnold
Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung,
Zentralstelle für Gewerbliche Berufsförderung,
Käthe-Kollwitz-Str. 15, 6800 Mannheim 1

Priv. Doz. Dr.Heiner Drerup
Universität zu Köln, Seminar für Pädagogik,
Abteilung für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik,
Gronewaldstr. 2, 5000 Köln 41

Dr. Maren Naumann-Etienne
Kepserstr. 46, 8050 Freising

Dr. Rudolf Raasch
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung,
Schloßstr. 29, 6000 Frankfurt 90

Dr. Uwe Sander
Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik,
Postfach 8640, 4800 Bielefeld 1

Dr. Gerhard Seidel
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung,
Schloßstr. 29, 6000 Frankfurt 90

Prof. Dr. Klaus Schleicher
Universität Hamburg,
Institut für Vergleichende Erziehungswissenschaft,
Sedanstr. 19, 2000 Hamburg 13

1490

Rezensenten

Prof. Dr. Hermann Röhrs
Universität Heidelberg,
Bergstr. 58, 6901 Wilhelmsfeld

Prof. Dr. Friedhelm Zubke
Georg-August-Universität Göttingen,
Fachbereich Erziehungswissenschaften,
Seminar für allgemeine Pädagogik,
Waldweg 26, 3400 Göttingen

Rezensenten aus dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Schloßstr. 29, 6000 Frankfurt 90:

Dr. Christoph Führ

Ines Graudenz, Dipl.-Psych.

Priv. Doz. Dr. Reinhold S. Jäger, Dipl.- Psych.

Christoph Kodron, Dipl.-Soz.

OStr. Uwe Lauterbach, M.A.

Maria Miclescu, Lic. phil.

1491

Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte

Band I: Hochschulen, 1. Teil:

Das Hochschulstudium in Preußen und Deutschland 1820–1944

von

Hartmut Titze

unter Mitarbeit von H.-G. Herrlitz, V. Müller-Benedict, A. Nath

1987. 303 Seiten, Leinen gebunden DM 84.–

Mit dem ersten Teilband des *Datenhandbuchs zur deutschen Bildungsgeschichte* wird seit Jahrzehnten erstmals wieder eine Gesamtdarstellung der langfristigen Entwicklung des Hochschulstudiums vorgelegt. Rund drei Millionen Daten sind mit den Möglichkeiten elektronischer Datenverarbeitung analytisch aufbereitet worden. 156 Tabellen, knapp erläutert, und 128 Schaubilder stellen dar: die Gesamtströme der Studierenden nach Hochschultypen, den relativen Hochschulbesuch, die fachliche Differenzierung der Studentenströme an den Universitäten; es folgen ergänzende Daten über die Studienberechtigten (Abiturienten) und die Studienanfänger, sodann Übersichtstabellen über Alter und Religionsbekenntnis sowie ein Kapitel über die Vorbildung der Studierenden, deren soziale Herkunft danach besonders ausführlich dokumentiert wird. Den Abschluß bilden zwei kürzere Kapitel über Studienförderung und Fakultätswechsel. Übersichtliche Gliederung und klarer Aufbau ermöglichen, gesuchte Daten rasch aufzufinden. Forschung und Lehre verschiedener Wissenschaften erhalten ein zuverlässiges Nachschlagewerk.

Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen

1492

STUDIEN UND DOKUMENTATIONEN ZUR VERGLEICHENDEN BILDUNGSFORSCHUNG

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
Herausgegeben von Wolfgang Mitter

15/4 *Schmidt, Gerlind*: Hochschulen in der DDR. Eine Untersuchung zum Verhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem. 1984. XV, 297 S., DM 48,-.

16 *Hegedüs, Laszlo, Botho von Kopp* und *Gerlind Schmidt*: Hochschulstudium und Berufseingliederung in sozialistischen Staaten. 1982. XI, 455 S., DM 68,-.

17 *Sienknecht, Helmut*: Primarschulen in England. Fakten und Diskussion. 1981. VII, 225 S., DM 34,-.

18 *Vogel, Norbert*: Professionalisierung in der dänischen Erwachsenenbildung. Ein explorativer Vergleich zur Erwachsenenbildung in Abendeinrichtungen. 1981. XII, 547 S., DM 48,-.

19 *Arnold, Ernst*: Unterricht und Erziehung im italienischen Bildungswesen. 1981. IX, 181 S., DM 26,-.

20 *Trouillet, Bernard*: Das deutsch-französische Verhältnis im Spiegel von Kultur und Sprache. 1981. XIV, 516 S., DM 48,-.

21 *Miclescu, Maria*: Bildungsreform in Spanien 1970-1980. 1982. X, 217 S., DM 24,-.

22/1 *Döbrich, Peter, Christoph Kodron, James Lynch* und *Wolfgang Mitter* (Hrsg.): Lehrerbildung für multikulturelle Schulen in ausgewählten Ländern. 1984. IX, 300 S., DM 48,-.

22/2 *Döbrich, Peter, Christoph Kodron, James Lynch* und *Wolfgang Mitter* (Hrsg.): Lehrerbildung für den Unterricht behinderter Kinder in ausgewählten Ländern. 1984. VIII, 201 S., DM 34,-.

22/3 *Döbrich, Peter* und *Hartmut Müller* (Hrsg.): Bibliographie zur Lehrerbildung für multikulturelle Schulen. 1982. XIII, 465 S., DM 19,-.

23 *Kopp, Botho von*: Die sozialistische Schule zwischen Lernen und Erziehen. 1983. VIII, 213 S., DM 36,-.

24 *Simon-Hohm, Hildegard*: Afrikanische Kindheit und koloniales Schulwesen. 1983. XII, 349 S., DM 54,-.

1493

25 *Mitter, Wolfgang* (Hrsg.): Kann die Schule erziehen? 1983. VIII, 330 S., DM 52,-.

26 *Dahmen, Katrin, Diether Breitenbach, Wolfgang Mitter* und *Hans-Herbert Wilhelmi* (Hrsg.): Gesamtschulen in Europa. Comprehensive Schools in Europe. 1984. XXI, 277 S., DM 45,-.

27 *Süssmuth, Rita* (Hrsg.): Lehrerbildung und Entprofessionalisierung. 1984. VII, 279 S., DM 45,-.

28 *Bender, Dorothea* und *Hesse Hermann*: Migrantenforschung. Eine kritische Analyse deutschsprachiger empirischer Untersuchungen aus psychologischer Sicht. Im Druck.

29 *Döbrich, Peter* und *Mieczyslaw Pęcherski* (Hrsg.): Reform der Lehrerarbeit in Polen. Charta des Lehrers vom 26. Januar 1982. 1985. VIII, 98 S., DM 18,-.

30 *Stephan, Werner*: Das kanadische Bildungswesen. Grundlagen-Tendenzen-Probleme. 1984. VIII, 116 S., DM 24,-.

31 *Heinsch, Dieter*: Primarschulbau in Australien. Neusüdwales: Beispiel für eine Verbindung von Schulreform und Schulbau. 1985. IX, 160 S., DM 26,-.

32 *Sienknecht, Helmut*: Sekundarschulen in England. Dokumentation mit einleitendem Kommentar. 1985. IX, 293 S., DM 48,-.

33 *Miclescu, Maria*: Die spanische Universität in Geschichte und Gegenwart. Eine Untersuchung des Autonomie-Problems. 1985. VII, 157 S., DM 29,-.

34 *Trouillet, Bernard*: Die Deutsch-Prüfung im französischen Abitur. Eine Untersuchung zu Form, Inhalt und Kulturbild 1945-1983. 1985. XII, 182 S., DM 32,-.

BÖHLAU VERLAG KÖLN WIEN

1494

STUDIEN UND DOKUMENTATIONEN ZUR DEUTSCHEN BILDUNGSGESCHICHTE

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung – Forschungsstelle für Bildungsgeschichte – Hg. von Christoph Führ und Wolfgang Mitter –

16 *Benno Schmoldt*: Zur Theorie und Praxis des Gymnasialunterrichts (1900-1930). Eine Studie zum Verhältnis von Bildungstheorie und Unterrichtspraxis zwischen Paulsen und Richert. 1980. 387 S., DM 42,-.

17 *Brigitte Zwerger*: Bewahranstalt-Kleinkinderschule-Kindergarten. Aspekte nichtfamilialer Kleinkindererziehung in Deutschland im 19. Jahrhundert. 1980. 343 S., DM 38,-.

18 *Dieter Henk*: Schulpädagogen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. 1981. 223 S., DM 32,-.

19 *Willi Feiten*: Der Nationalsozialistische Lehrerbund – Entwicklung und Organisation. 1981. 350 S., DM 38,-.

20 *Michael Herbert*: Erziehung und Volksbildung in Altwürttemberg. Umbruch und Neuorientierung in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts. 1982. 530 S., DM 54,-.

21 *Heinz Stübig*: Pädagogik und Politik in der preußischen Reformzeit. Studien zur Nationalerziehung und Pestalozzi-Rezeption. 1982. 121 S., DM 24,-.

22 *Theodor Ballauff*: Funktionen der Schule. Historisch-systematische Analysen zur Scolarisation. 1982. 516 S., 2. durchgesehene Auflage 1984, DM 48,-.

23 *Bernd Schönemann*: Das braunschweigische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Ein Beitrag zur Schulgeschichte des 19. Jahrhunderts. 1983. 250 DM 42,-.

24 *David Phillips*: Zur Universitätsreform in der britischen Besatzungszone 1945-1948. 1983. 170 S., DM 34,-.

25 *Hans-Jürgen Apel*: Das preußische Gymnasium in den Rheinlanden und Westfalen 1814-1848. Die Modernisierung der traditionellen Gelehrtenschulen durch die preußische Unterrichtsverwaltung. 1984. 339 S., DM 54,-.

1495

26 *Rita Weber*: Die Neuordnung der preußischen Volksschullehrerbildung in der Weimarer Republik. Zur Entstehung und gesellschaftlichen Bedeutung der pädagogischen Akademien. 1984, 471 S., DM 72,-.

27 *Gerhard Kral*: Struktur und Politik des Bayerischen Philologenverbandes 1949-1982. 1984. 480 S., DM 76,-.

28 *Heinz-Elmar Tenorth*: Zur deutschen Bildungsgeschichte 1918-1945. Probleme, Analysen und politisch-pädagogische Perspektiven. 1985. 272 S., DM 44,-.

29 *Karl-Jürgen Rinneberg*: Das betriebliche Ausbildungswesen in der Zeit der industriellen Umgestaltung Deutschlands. 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts. 1985. 482 S., DM 76,-.

30 *Hans-Jürgen Apel / Michael Klöcker*: Schulwirklichkeit in Rheinpreußen. Analysen und neue Dokumente zur Modernisierung des Bildungswesens in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. 1986. 770 ., DM 116,-.

31 *Ulrich Mayer*: Neue Wege im Geschichtsunterricht? Studien zur Entwicklung der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts in den westlichen Besatzungszonen und in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1953. 1986. 580 S., DM 86,-.

32 *Kurt Abels*: Zur Geschichte des Deutschunterrichts im Vormärz. Robert Heinrich Hiecke (1805-1861) – Leben, Werk, Wirkung. 1986. 262 S., DM 43,-.

33 *Christoph Führ / Hans Georg Zier* (Hrsg.): Hellpach-Memoiren 1925-1945. 1987. 366 S., DM 48,-.

34 *Rainer Mathes*: Gesamtstaatliche Bildungsplanung in der Bundesrepublik Deutschland. Entstehung, Realisierung und Funktion. Eine empirische Analyse der Implementation des Bildungsgesamtplans in Hessen und Rheinland-Pfalz. Mit einem Nachwort von Kurt Kreuser. 1987. 267 S., im Druck.

BÖHLAU VERLAG KÖLN WIEN

1496

Die erste Monographie über Kindsaussetzung im neuzeitlichen Europa.

Volker Hunecke:

Die Findelkinder von Mailand

Kindsaussetzung und aussetzende Eltern
vom 17. bis zum 19. Jahrhundert

Industrielle Welt, Band 44
1987. 292 Seiten, Leinen mit Schutzumschlag, 120,- DM
ISBN 3-608-91437-4

Das Werk gibt einen umfassenden Aufschluß über die Lebensverhältnisse und die Beweggründe derjenigen Eltern, welche die Aufzucht ihrer Kinder der öffentlichen Findelfürsorge überließen. Von den fast 350000 Kindern, die das Mailänder Findelhaus zwischen 1659 und 1900 aufgenommen hat, werden mehrere Tausend und, soweit bekannt, auch ihre Eltern und Geschwister einer detaillierten demographisch-sozialgeschichtlichen Analyse unterzogen. So wirft die Studie nicht nur neues Licht auf das Phänomen der Kindsverlassung, sondern auch auf die Lebensumstände und Mentalitäten städtischer Unterschichten in vor- und frühindustrieller Zeit.

1497

Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung

4. Jahrgang 1987 Heft 2

BEST COPY AVAILABLE

1498

Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung

Im Auftrag des Forschungskollegiums des
Deutschen Instituts für Internationale
Pädagogische Forschung

herausgegeben
von

Hermann Avenarius, Hansgeorg Bartenwerfer,
Theodor Hanf, Bernhard Kraak, Wolfgang Mitter,
Hasso v. Recum, Rolf Vente

4. Jahrgang 1987 Heft 2

BÖHLAU VERLAG KÖLN WIEN

1499

Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung

Im Auftrag des Forschungskollegiums des
Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung
herausgegeben von

Prof. Dr. Hermann Avenarius, Prof. Dr. Hansgeorg Bartenwerfer,
Prof. Dr. Theodor Hanf, Prof. Dr. Bernhard Kraak,
Prof. Dr. Wolfgang Mitter, Prof. Dr. Hasso v. Recum,
Prof. Dr. Rolf Vente

Geschäftsführender Herausgeber:	Prof. Dr. Hasso v. Recum
Redaktion:	Dr. Rosemarie Klaus-Roeder
Anschrift von Herausgebern und Redaktion:	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung Schloßstraße 29-31, Postfach 90 02 80 D-6000 Frankfurt a.M. 90

Der Jahrgang umfaßt 2 Hefte (insgesamt ca. 320 Seiten).
Manuskripte und **Rezensionsexemplare** bitten wir, an die Redaktion zu richten.
Manuskripte sind, möglichst nach Anfrage, in satzfertigem Zustand, einseitig beschrieben zu übersenden. Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Haftung übernommen. Die Verfasser tragen für ihre Beiträge die Verantwortung. Eine Verpflichtung zur Aufnahme von Entgegnungen besteht nicht. – Die Auswahl der Arbeiten zur Rezension behält sich die Redaktion vor. Rücksendung unverlangt zugesandter Rezensionsexemplare kann nicht vorgenommen werden.
Autorenkorrekturen gehen, soweit sie mehr als 10% der Satzkosten eines Beitrags ausmachen, zu Lasten des Verfassers.
Sonderdrucke: Jeder Verfasser erhält kostenlos 20 Sonderdrucke seines Beitrags, weitere (höchstens 30) liefert der Verlag zum Preis von DM 0,15 je Seite. Sie sind vor Drucklegung zu bestellen.
Werbeanzeigen und Beilagen besorgt der Verlag (Niehler Straße 272-274, D-5000 Köln 60).
Die in dieser Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Übersetzung, Nachdruck – auch von Abbildungen –, Vervielfältigung auf photomechanischem oder ähnlichem Wege oder im Magnettonverfahren, Vortrag, Funk- und Fernsehsendung sowie Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen – auch auszugsweise – bleiben vorbehalten. Werden von einzelnen Beiträgen oder Teilen von ihnen einzelne Vervielfältigungsstücke im Rahmen des § 54 UrhG hergestellt und dienen diese gewerblichen Zwecken, ist die dafür nach Maßgabe des Gesamtvertrages zwischen der Inkassostelle für urheberrechtliche Vervielfältigungsgebühren GmbH, D-6000 Frankfurt a.M., Großer Hirschgraben 17-21, und dem Bundesverband der Deutschen Industrie e.V., D-5000 Köln, Habsburgerring 2-12, vom 15.7.1970 zu zahlende Vergütung an die Inkassostelle zu entrichten. Die Vervielfältigungen sind mit einem Vermerk über die Quelle und den Vervielfältiger zu versehen. Erfolgt die Entrichtung der Gebühren durch Wertmarken der Inkassostelle, so ist für jedes vervielfältigte Blatt eine Marke im Werte von DM 0,40 (bzw. DM 0,15) zu verwenden.

© Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung,
Schloßstraße 29-31, Postfach 90 02 80, D-6000 Frankfurt am Main 90
Satz und Druck: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

ISSN-0930-9381

15' 0

INHALT

I. BEITRÄGE

Helmut Heid:
Zur Situation der Erziehungswissenschaft
in der Bundesrepublik Deutschland 225

Botho von Kopp:
Japan – eine Erziehungsgesellschaft 253

Leonid Novikov:
Chancen eines pädagogischen Neubeginns
Zu den veränderten Rahmenbedingungen
in der UdSSR 275

Michael Knoll:
"Naturwissenschaft ist Projektwissenschaft"
Zur Geschichte der Projektmethode
in den USA vor 1918 297

Hans-Jürgen Block:
Forschungspolitik in Großbritannien
Ein Vergleich der Förderung der
Grundlagenforschung in Großbritannien
und der Bundesrepublik Deutschland 315

Peter van Laarhoven, Bart Bakker,
Jaap Dronkers, and Hubert Schijf:
Achievement in Public and Private Secondary
Education in the Netherlands 335

Manfred Weiss:
New Evidence on Private School Superiority?
A Comment on P. van Laarhoven, B. Bakker,
J. Dronkers, and H. Schijf "Achievement in
Public and Private Secondary Education
in the Netherlands" 357

15 : 1

Gerd Hepp:
Wertsynthese als Zukunftsaufgabe
der politischen Bildung
Anmerkungen zu den didaktischen
Konsequenzen des Wertwandels 367

II. REZENSIONEN 393-426

Deutsche Verwaltungsgeschichte in sechs Bänden.
Band V: Die Bundesrepublik Deutschland.
Herausgegeben von Kurt G.A. Jeserich, Hans Pohl,
Georg-Christoph von Unruh:
(Christoph Führ) 393

Hans-Ulrich Wehler:
Deutsche Gesellschaftsgeschichte.
1. Band: 1700-1815: Vom Feudalismus des Alten
Reiches bis zur Defensiven
Modernisierung der Reformära.
2. Band: 1815-1845/49: Von der Reformära bis
zur industriellen und politischen
"Deutschen Doppelrevolution".
(Christoph Führ) 394

Christoph Jamme, Otto Pöggeler (Hrsg.):
Homburg vor der Höhe in der deutschen
Geistesgeschichte. Studien zum Freundeskreis um
Hegel und Hölderlin. 396

Christoph Jamme, Otto Pöggeler (Hrsg.):
Frankfurt aber ist der Nabel dieser Erde. Das
Schicksal einer Generation der Goethezeit.

Christoph Jamme, Otto Pöggeler (Hrsg.):
Mainz Centralort des Reiches. Politik,
Literatur und Philosophie im Umbruch der
Revolutionszeit.

Friedrich Strack (Hrsg.):
Heidelberg im säkularen Umbruch.
Traditionsbewußtsein und Kulturpolitik um 1800.
(Christioph Führ)

Johann Gottfried Herder: 402
Briefe.
7. Band: Januar 1793-Dezember 1798.
8. Band: Januar 1799-November 1803.
Bearbeitet von Wilhelm Dobbek †
und Günter Arnold.
(Christoph Führ)

Wolfgang Ribbe (Hrsg.): 403
Geschichte Berlins.
Band 1: Von der Frühgeschichte bis zur Industrialisierung.
Band 2: Von der Märzrevolution bis zur Gegenwart.
(Christoph Führ)

Francesc Pedró: 407
Los precursores espanoles de la educación comparada.
(Maria Miclescu)

Arnold Stenzel/Hans Günther Homfeld 409
unter Mitarbeit von Günter Fenner
und Hans-Werner Zumach:
Auszug in ein fremdes Land? Türkische Jugendliche und ihre Rückkehr in die Türkei.
(Horst Weishaupt)

Dietmar Waterkamp: 411
Das Einheitsprinzip im Bildungswesen der DDR.
Eine historisch-systemtheoretische Untersuchung.

Dietmar Waterkamp:
Handbuch zum Bildungswesen der DDR.
(Gerlinde Schmidt)

Rudolf Hrbek/Uwe Thaysen (Hrsg.): 415
Die Deutschen Länder und die Europäischen Gemeinschaften.
(Helmut Fetzer)

153

Thomas Oppermann: 417
Europäisches Gemeinschaftsrecht und deutsche Bildungsordnung. "Gravier" und die Folgen.
(Helmut Fetzer)

Sigrun Bever: 418
Die Rolle des Bildungsrechts im Prozess der Europäischen Integration.
(Helmut Fetzer)

Richard Bessoth: 420
Lehrerberatung – Lehrerbeurteilung.
(Helmut Fetzer)

Wolfgang Keim (Hrsg.): 421
Kursunterricht – Begründungen, Modelle, Erfahrungen.
(Benno Schmoldt)

Werner Radigk: 424
Kognitive Entwicklung und zerebrale Dysfunktion.
(Dirk Randoll)

III. ANKÜNDIGUNGEN UND HINWEISE 427

ANSCHRIFTEN DER AUTOREN 435

I. BEITRÄGE

Helmut Heid

Zur Situation der Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland[1]

Zusammenfassung:

Im ersten Kapitel wird die Differenzierung der Pädagogik in heterogene erziehungswissenschaftliche Spezialdisziplinen und Wissenschaftsauffassungen skizziert und problematisiert. Das führt zu der Frage, wieweit diese Ungleichartigkeit erziehungswissenschaftlicher Orientierungen in der Eigenart, Entwicklung und gesellschaftlichen Funktion des Gegenstandes sowie in der wissenschaftssystematischen Stellung der Erziehungswissenschaft begründet ist. Im zweiten Kapitel geht es darum, welchen Stellenwert die Professionalisierung der Pädagogik für die Entwicklung und Bewertung der Erziehungswissenschaft hat und welche Bedeutung dabei dem Theorie-Praxis-Verhältnis zukommt. Drittens wird der Einfluß bildungspolitischer Bestrebungen und Entwicklungen auf die Erziehungswissenschaft erörtert, wobei dem als "Bildungsexpansion" bezeichneten Phänomen besondere Aufmerksamkeit gilt. Es folgen Überlegungen zu einigen Rahmenbedingungen erziehungswissenschaftlichen Handelns; neben Fragen der (Rechts-) Stellung des akademischen Nachwuchses steht hier der Einfluß drohender Akademikerarbeitslosigkeit im Vordergrund. Gegenüber der Vielzahl politischer und praktischer Einflüsse und Ansprüche wird abschließend gefordert, daß Erziehungswissenschaft ihren Beitrag zur Schaffung der Voraussetzungen dafür zu leisten hat, daß Wahrheit als notwendige Bedingung für die Geltung und "Anwendung" von Aussagen und Auffassungen über Erziehung (i.w.S.) anerkannt wird.

Summary:

The first chapter gives a critical survey of the division of pedagogics into heterogeneous special disciplines and scientific conceptions. This leads to the question as to what extent this heterogeneity of pedagogical bearings originates in the special nature, development and social function of the object as well as in the position of pedagogics as an academic discipline. The second chapter is concerned with the influence of the professionalization of education on pedagogics, and with the relation of theory and practice. The third chapter discusses the influence of educational policies on pedagogics, and especially the importance of the educational expansion. In the fourth chapter some of the general societal conditions influencing the practice of pedagogics are discussed, especially the problems of the younger generation of academics, and the effect of the threat of unemployment on graduates. Finally, all these influences and expectations are contrasted with the thesis that the essential condition of the validity of pedagogics must be the truth of scientific statements rather than practicability and political expediency.

1505

Über die Situation der Erziehungswissenschaft[2] in der Bundesrepublik gibt es keine vollständige und empirisch kontrollierte Information. Das ist einer der Gründe dafür, daß die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ihrer Forschungskommission den Auftrag erteilt hat, mit der systematischen Erforschung dieser Situation die Grundlage dafür zu schaffen, daß "die Erziehungswissenschaft sich und der Öffentlichkeit Rechenschaft über den Stand der Disziplin geben kann. Ich kann dem Ergebnis dieser Arbeit nicht vorgreifen. Deshalb beschränke ich mich darauf, einige Beobachtungen und Einschätzungen unter mehr wissenschaftssoziologischen und wissenschaftspolitischen Gesichtspunkten zur Diskussion zu stellen. Ich stütze meine Annahmen über die Situation der Erziehungswissenschaft auf folgende Quellen: (1) auf erziehungswissenschaftliche Veröffentlichungen; (2) auf Gespräche mit Kollegen verschiedener fachwissenschaftlicher Herkunft und wissenschaftstheoretischer Orientierungen; (3) auf Beobachtungen, die ich als Teilnehmer unterschiedlich zusammengesetzter wissenschaftlicher Gremien, Symposien und Fachtagungen gemacht habe.

I. Zur Vielfalt und wechselseitigen Entfremdung erziehungswissenschaftlicher Spezialisierungen und Orientierungen

"Erziehungswissenschaft" ist die Sammelbezeichnung für wissenschaftliche Aktivitäten außerordentlich unterschiedlicher, ja teilweise geradezu unvereinbarer Art. In grober Einteilung lassen sich unter dem Gesichtspunkt der Institutionalisierung von Erziehungswissenschaft (insbesondere an Hochschulen) drei Gruppen von Besonderungen unterscheiden:

1. Mehr oder weniger kontinuierliche Bemühungen um eine Allgemeine und/oder eine Systematische Pädagogik oder Erziehungswissenschaft;
2. erziehungswissenschaftliche Spezialisierungen mit einer gewissen wissenschaftlichen (Forschungs- und Lehr-) Tradition;
3. erziehungswissenschaftliche Spezialisierungen ohne einen schon als "Tradition" anerkannten Arbeitszusammenhang und auf anderer Systematisierungsebene (wodurch Überschneidungen und Wiederholungen bedingt sind):
4. verschiedene wissenschaftstheoretische, forschungsmethodische und wissenschaftspolitische Orientierungen, die man freilich auch wieder in Positionen unterschiedlichen Reifegrades differenzieren könnte.

1506

(1) Die expliziten und vor allem impliziten Auffassungen darüber, durch welche Merkmale Inhalte und Methoden die als "Allgemeine" und/oder als "Systematische Pädagogik" bezeichneten Aussagensysteme gekennzeichnet und von anderen erziehungswissenschaftlichen, philosophischen, anthropologischen, sozialwissenschaftlichen Begründungszusammenhängen abgegrenzt sind, gehen teilweise weit auseinander. Außerdem sind die Grenzen zwischen einer als "Allgemein" und "Systematisch" geltenden Pädagogik einerseits und erziehungswissenschaftlichen Spezialdisziplinen (anderer Benennung) fließend. Je nach Wahl des Gesichtspunktes wird man schließlich jeweilige Realisierungsformen Allgemeiner und Systematischer Pädagogik selbst als Modalitäten pädagogischer oder erziehungswissenschaftlicher Spezialisierung ansehen können.

Ausdruck dieser Unbestimmtheit ist die Tatsache, daß nicht einmal im Gesamtregister der eben erst abgeschlossenen "Enzyklopädie Erziehungswissenschaft" die Stichworte "Allgemeine Pädagogik" und "Systematische Pädagogik" vorkommen, während beispielsweise die Herausgeber des Handbuches der Psychologie in 12 Bänden (Hogrefe, Göttingen 1964ff.) drei umfangreiche Bände allein der ziemlich genau definierten "Allgemeinen Psychologie" widmen.

(2) Die als solche weitgehend anerkannten und benannten erziehungswissenschaftlichen Spezialdisziplinen lassen sich weiter unterteilen

a) nach forschungsmethodischen Gesichtspunkten, z.B.: Historische Forschung, Empirische Forschung (eines gelegentlich als [zu] eng angesehenen Verständnisses), Vergleichende Forschung mit jeweiliger interner Differenzierung und Untergliederung;

b) nach Handlungs- und Forschungsfeldern, teilweise untergliedert in oder kombiniert mit einer Spezialisierung nach verschiedenen (Altersstufen der) Adressaten erziehungspraktischen und erziehungswissenschaftlichen Handelns, z.B.: Schulpädagogik, Vorschul- oder Elementarpädagogik, Wirtschafts- und Berufspädagogik, Erwachsenenbildung, Sozialpädagogik, Sonderpädagogik – wiederum jeweils intern differenziert;

c) nach Inhalten insbesondere unterrichtlichen Handelns: Hierzu gehören vor allem die (in unterschiedlichem Maße wissenschaftlich etablierten) Fachdidaktiken.

(3) Freilich ist der Übergang zu Spezialisierungen der dritten Abteilung fließend, und zwar nach beiden Seiten hin. Hierzu rechne ich Spezialisierungen mit einer wenigstens in Ansätzen vorhandenen wissenschaftlichen Grundlegung und Entwicklung, z.B. Freizeitpäd-

1507

agogik, Sportpädagogik, Pädagogik der Dritten Welt, Ausländerpädagogik, Medienpädagogik, Museumspädagogik. Dazu gehören aber auch Spezialisierungen, die nicht sehr weit über eine erziehungswissenschaftliche Programmatik hinausgekommen sind und die in nennenswertem Maße auch davon leben, daß als wichtig und drängend anerkannte politische und ökonomische Probleme nicht etwa nur als Komponenten einer auch pädagogisch bedeutsamen gesellschaftlichen Praxis betrachtet, sondern in *pädagogische* (und pädagogisch zu lösende) umdefiniert werden. Diese Praxis beginnt übrigens als "Pädagogisierung sozialer Probleme" in's Gerede zu kommen. Hierzu lassen sich beispielsweise rechnen: Friedenspädagogik, Frauenpädagogik, Arbeitslosenpädagogik, Ökopädagogik oder – allen Ernstes: – Waldpädagogik.

Die Übergänge sind auch hier fließend, und der Stand oder Grad der wissenschaftlichen Differenzierung und Konsolidierung ist manchmal auch bei Spezialisierungen der zweiten Gruppe alles andere als unstrittig. Es gibt Anhaltspunkte dafür, daß die am wenigsten fundierten und konsolidierten einzelwissenschaftlichen Spezialisierungen gegenwärtig vergleichsweise am stärksten expandieren. Das mag einerseits in dem Bedarf begründet sein, diesen Spezialisierungen ein solides wissenschaftliches Fundament zu verschaffen. Andererseits gewinnt man aber auch den Eindruck, daß es sich hierbei um Symptome gesellschafts- und wissenschaftspolitischer Ratlosigkeit handelt: Ich verweise in diesem Zusammenhang auf die sowohl unter wissenschaftlichen als auch unter erziehungspraktischen Gesichtspunkten problematische Einrichtung exotischer pädagogischer Studiengänge an einzelnen Hochschulen, zu denen der Vorstand der DGfE aus gegebenem Anlaß bereits kritisch Stellung genommen hat[3].

Die Ausdifferenzierung einer Wissenschaft in identifizierbare Teilbereiche ist – keineswegs nur in der Erziehungswissenschaft – durchaus Symptom eines Reifungsprozesses. Sie bietet Chancen zu einer vertieften wissenschaftlichen Bearbeitung einzelner Gegenstandsbereiche. Zu einem Problem wird diese Entwicklung, wenn sie zu einer Ausfaserung des Gegenstandes und zu der Abneigung oder gar Unfähigkeit unter den Vertretern dieser Disziplin führt, sich auf ein zumindest für die Identität einer wissenschaftlichen Disziplin und eines Studienganges unerläßliches Minimum gemeinsamer Themen und Kompetenzen einzulassen, und wenn sie dann und dadurch weder ihre Möglichkeiten noch ihre Grenzen genauer zu bestimmen vermag. Auch unter dem Gesichtspunkt realistischer Berufsperspek-

1508

tiven sowohl für Absolventen solcher Studiengänge als auch für Nachwuchswissenschaftler ist eine zu frühe, zu weitgehende und zu wenig an die Kontinuität bewährter Forschungspraxis anknüpfende Spezialisierung fragwürdig.

(4) Von nicht zu unterschätzender Bedeutung für die Struktur "der Erziehungswissenschaft" sind schließlich die verschiedenen wissenschaftstheoretischen Separierungen und wissenschaftspolitischen (forschungspsychologischen, forschungssoziologischen, forschungsethischen) Optionen, die gleichsam quer zu den bereits genannten Spezialisierungen liegen und keineswegs mit bestimmten forschungsmethodischen Positionen eindeutig und konsistent sich parallelisieren lassen. In sehr grober und strittiger Klassifizierung gehören dazu die (jeweils so genannte) geisteswissenschaftliche und empirische Pädagogik. Nicht nur die Abgrenzung ist irreführend und deshalb umstritten; auch zwischen den einer jeweiligen Orientierung zugerechneten Vertretern bestehen verschiedene Auffassungen darüber, worin das Charakteristische oder Wesentliche der jeweils eigenen und entsprechend der anderen Position besteht bzw. nicht besteht. Andere mehr oder weniger trennunscharfe Sammelbezeichnungen für in sich jeweils differenzierbare Positionen erziehungswissenschaftlichen Selbst- und Fremdverständnisses sind die transzendentalkritische Pädagogik, die phänomenologische Pädagogik, die Pädagogik des Kritischen Rationalismus, die kritische Pädagogik, die kommunikative oder interaktionistische Pädagogik, die existentialistische Pädagogik, der ethnomethodologische Ansatz der Pädagogik, die systemtheoretische Pädagogik, die tiefenpsychologisch orientierte Pädagogik, die materialistische oder/und marxistische Pädagogik, die handlungswissenschaftliche Pädagogik, die "Alltagswende" in der Pädagogik ... Diese Aufzählung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Die genannten Besonderungen liegen nicht alle auf einer logischen oder wissenschaftssystematischen Ebene; nicht nur deshalb sind die Grenzen zwischen ihnen nicht allgemeinverbindlich bestimmt und bestimmbar; schließlich bleibt die Frage offen, ob es sich rechtfertigen läßt, jede der aufgezählten Positionen als "die Pädagogik ..." zu bezeichnen.

Zu der Vielfalt pädagogischer bzw. erziehungswissenschaftlicher Spezialisierungen, die gelegentlich auch als Offenheit, Lebendigkeit oder als Kennzeichen für den "diskursiven Charakter" der Pädagogik gewertet wird, kommt eine weitere Differenzierung hinzu: Die Auffassungen über den Status "der Pädagogik" reichen von der These, (1) Pädagogik sei überflüssig, über die Feststellung, (2) Pädagogik sei eine verkannte Disziplin[4], bis hin zu der schon erwähnten Neigung,

150:921

(3) Pädagogik als Praxis und insofern als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung für alles und jedes zuständig zu erklären: Für die Erfüllung beruflicher Arbeitsaufgaben ebenso wie für die Überwindung der Massenarbeitslosigkeit; für die Steigerung der individuellen Leistung (was immer das inhaltlich und im einzelnen heißen mag) ebenso wie für die Überwindung individuellen Anspruchs- oder "falschen" Prestigedenkens; für die Schaffung und Legitimierung gesellschaftlicher Eliten ebenso wie für die Gewährleistung der "sozialen Symmetrie" oder die Schließung der sogenannten "Facharbeiterlücke"; für die Gewährleistung permanenten Wirtschaftswachstums, technischen Fortschritts und die internationale Konkurrenzfähigkeit ebenso wie für die Liebe zur Heimat, für die Gewährleistung der Verfassungstreue, die Sicherung des Friedens, die Verhinderung des Waldsterbens und vieles (zuweilen kaum für möglich zu haltendes) mehr.

Damit ist eine weitere Ebene von Verschiedenheiten oder Unvereinbarkeiten erziehungswissenschaftlichen Handelns angesprochen, die für eine "Wissenschaft der Praxis" besonders bedeutsam ist, nämlich die Ebene wissenschafts-, gesellschafts- und bildungspolitischer Orientierungen, unter deren (oft nicht kontrollierten) Voraussetzungen Erziehungswissenschaft konzipiert, betrieben und verwertet wird.

Existenz und Funktion verschiedener wissenschafts- und gesellschaftspolitischer Orientierungen offenbaren, daß auch die Erziehungswissenschaft ein real nur bedingt ausgrenzbares System gesellschaftlicher Praxis ist. Alle Bemühungen um (politische oder weltanschauliche) Neutralität und Objektivität können nicht darüber hinwegtäuschen, daß Wissenschaft nicht nur ein begriffliches, sondern auch ein soziales System ist[5], dessen Reflexion oder Analyse für die Erklärung des recht heterogenen Selbst- und Fremdverständnisses von Erziehungswissenschaft und für die scheinbare oder tatsächliche Diskontinuität erziehungswissenschaftlicher Entwicklung bedeutsam sein dürfte. Angesichts dieser Skizze kann man den Seufzer Mollenhauers verstehen: "Ich weiß nicht, ob es eine wissenschaftliche Disziplin gibt, in der so viele Worte gemacht werden über die Frage, ob es diese Disziplin geben solle; und wenn ja, wie sie sich selbst verstehen solle; was sie tun oder lassen müsse; wie sie das betreiben solle, was sie betreibt; welches ihre Grundbegriffe zu sein hätten und auf welche Methode sie sich vorzugsweise stützen möge"[6]. (Ob die Situation in anderen [Sozial-]Wissenschaften tatsächlich anders ist, kann hier nicht zur Diskussion stehen.)

1510 121

Ich kenne keinen Grund, die Vielfalt erziehungswissenschaftlicher Einzeldisziplinen und Positionen schon an sich zu problematisieren[7]. Irritierend ist dann aber doch die Tatsache, daß sowohl zwischen den Aussagensystemen der verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Orientierungen als auch zwischen deren Repräsentanten eine starke, teilweise völlige fachliche Entfremdung und "Sprachlosigkeit" herrscht. Es fehlen oft nicht nur kritische Bezugnahmen auf Ansätze, Verfahren und Ergebnisse alternativer oder konkurrierender Positionen, häufig nehmen die Vertreter verschiedener Positionen sich nur in mehr oder minder informierten und adäquaten Interpretationen durch Angehörige ihrer eigenen Orientierung oder aber überhaupt nicht zur Kenntnis[8]. Und jene Vertreter jeweiliger Positionen, die auf alternative Standpunkte Bezug nehmen, sind nicht immer bemüht, die Fragestellungen, Gegenstandsbestimmungen, Forschungszielsetzungen und Forschungsmethoden alternativer Positionen als Anlässe zur kritischen Überprüfung ihrer eigenen wissenschaftlichen Optionen in Betracht zu ziehen und dadurch vielleicht sogar sich inspirieren zu lassen; vielmehr sind sie in vielen Fällen bemüht, einen Monopolanspruch ihrer eigenen Orientierung dadurch zu rechtfertigen und gegen Kritik zu immunisieren, daß sie alternative Konzepte entweder als *wissenschaftlich* oder als *pädagogisch* irrelevant oder defizitär bewerten. Diese Neigung, für deren allmähliche Überwindung ich bei einigen Symposien Anzeichen wahrzunehmen glaubte, begünstigt die Gefahr, Differenziertheit und Reichtum in Borniertheit und Fragmentierung zu pervertieren. Gegen Spezialisierung ist umso weniger einzuwenden, je präziser die Spezialisten (Experten) die darin liegenden Möglichkeiten und Grenzen erkennen und respektieren. Spezialisierungen, die strenggenommen mit der Selektivität menschlicher Daseinsorientierung geradezu naturnotwendig gegeben sind, werden unvermeidlich immer "enger", aber auch "tiefer" und – unter erwähnten Vorbehalten – immer untauglicher, alternative Spezialisierungen prinzipiell zu diskreditieren.

Angesichts der Spannweite erziehungswissenschaftlicher Positionen ist zu fragen, worin die Rechtfertigung dafür liegt, daß alle diese unterschiedlichen Aktivitäten den gleichen Namen "Erziehungswissenschaft" oder "Pädagogik" tragen. Verdankt diese Tatsache sich allein dem wissenschaftsorganisatorischen Umstand, daß sie an Lehrstühlen oder Instituten vorkommen, die (aus welchen historischen, politischen oder sonstigen Gründen auch immer) erziehungswissenschaftlich oder pädagogisch definiert sind? Oder gibt es vielleicht Gründe für die Annahme, daß die Heterogenität erziehungswissenschaftlicher Aktivitäten mit "dem" Gegenstand bzw. der Gegenstandskonstitution von Erziehungswissenschaft und Pädagogik

1511

gegeben ist? Ich glaube tatsächlich, daß die skizzierte Besonderheit (?) der Erziehungswissenschaft (auch) etwas mit dem Charakter des Gegenstandes dieser Disziplin zu tun hat, auf den ich hier nur exemplarisch eingehen kann.

1. Bereits Entscheidungen darüber, was als Erziehung anzusehen ist, haben stets auch Entscheidungen darüber zur Voraussetzung, *was* und *wie* und *zu welchem Zweck* Erziehung (als ein Untersuchungsgegenstand, der diesen Namen "rechtfertigt") sein *soll*[9]. Die erziehungswissenschaftliche Gegenstandsbestimmung enthält also Entscheidungen darüber, welche *Zwecke* menschlichen Handelns als erzieherische in Betracht gezogen und der Untersuchung zugrunde gelegt werden sollen, welche *Mittel* zur Erreichung dieser Zwecke als pädagogisch zu qualifizieren sind, und nicht zuletzt darüber, worin der Charakter des als Erziehung oder Bildung oder Unterricht anerkannten *Prozesses* besteht. Über jedes dieser Elemente einer Gegenstandsbestimmung gehen die Auffassungen teilweise auseinander, wohl nicht zuletzt deshalb, weil jedes dieser Elemente außerordentlich komplex ist, so daß man sich ihnen auf ganz unterschiedliche Weise wissenschaftlich zuwenden kann. Entsprechend differieren auch die Annahmen über denjenigen Modus von Erziehungswissenschaft, der einer jeweiligen Gegenstandsbestimmung adäquat erscheint. Bevor letztlich – und für jede wissenschaftliche Aktivität ausschlaggebend – zur Diskussion steht, welche Aussagen über "die" Wirklichkeit *wahr* sind, ist zu entscheiden, welche Wirklichkeit oder genauer: welcher Aspekt vorfindlicher Wirklichkeit wissenschaftlich jeweils *relevant* ist und mit Hilfe welcher Methoden zur Beantwortung welcher Fragen untersucht werden soll.

2. Eine zweite Besonderheit des Gegenstandes erziehungswissenschaftlicher Aktivitäten sehe ich darin, daß Erziehung nicht nur historisch, sondern auch sachlich zunächst und weitgehend in die Zuständigkeit und Verantwortung nichtprofessioneller Träger von Erziehungsaktivitäten fällt. Art. 6 GG bestimmt: "Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht." Diese in den Vorschriften des BGB über die "Elterliche Sorge" (§§ 1626 ff.) gesetzlich konkretisierte Regelung dürfte Ausdruck und Ausgangspunkt für die weit darüber hinausgehende Auffassung sein, in Erziehungsangelegenheiten sei jeder sachverständig; Erziehung sei zunächst und weitgehend Sache des Alltags und des Alltagsverständnisses, mit den Unbestimmtheiten, die das Alltagsverständnis kennzeichnen, und deshalb sei Erziehungswissenschaft eine durchaus nachrangige, wenn nicht überflüssige oder doch

1512121

kaum als Wissenschaft zu rechtfertigende Übung[10]. Die eingangs erwähnte Neigung, eine Allzuständigkeit von Erziehung zu reklamieren, begünstigt zusätzlich den Eindruck, Erziehung sei eine Allerwelts- und Jedermanns-Angelegenheit, deren Erledigung an keine besonderen Voraussetzungen bereichsspezifischen Wissens geknüpft wäre. Nun gilt dies analog auch für andere Disziplinen – man vergleiche die Breite und Vielschichtigkeit des Zuständigkeitsbereichs der Politik und entsprechend das Verhältnis von politischer Wissenschaft und politischer Praxis. Und aus der Tatsache, daß Erziehung (auch) eine Jedermannsangelegenheit ist, folgt nicht, daß es keine spezifische und relativ eigenständige wissenschaftliche Bearbeitung dieser "Sache" geben kann. Was Pädagogik im Unterschied zu anderen "praktischen" Wissenschaften (beispielsweise zur Medizin oder Jurisprudenz) kennzeichnet, ist das von Enno Schmitz[11] (u.a. im Anschluß an Lepsius) identifizierte Versäumnis, eine stabile Außenlegitimation erworben zu haben. Der Erziehungswissenschaft scheint es weniger als anderen Disziplinen gelungen zu sein, eine Definition ihres Gegenstandes gesellschaftlich verbindlich gemacht und einen Nachweis ihrer Leistungsfähigkeit erbracht oder veränderten gesellschaftlichen Bedingungen angepaßt zu haben, der es einer an pädagogischem Wissen interessierten Öffentlichkeit ermöglicht, präzise Erwartungen an die Erziehungswissenschaft zu formulieren, die deren Problemlösungspotential weder unter- noch überfordern.

Die erwähnte Regelung des sogenannten Elternrechts ist allenfalls Anzeichen, keinesfalls jedoch so etwas wie eine Voraussetzung für die verbreitete Auffassung, Erziehung setze kein wissenschaftlich gesichertes Wissen und deshalb wohl auch keine "gemeinsame Normen in Bezug auf das, was Wissenschaftlichkeit ausmacht"[12], voraus. Es müssen weitere Gründe für die Geltung dieser Auffassung hinzukommen. Ich will beispielhaft wenigstens einen dieser vermutlichen Gründe kurz erörtern: Die in den Augen der Öffentlichkeit als "professionelle Erzieher" angesehenen Lehrer sind unbeschadet ihrer jeweiligen (auf Unterrichtsinhalte bezogenen) fachlichen Qualifikation in Fragen erziehungswissenschaftlich begründeten Handelns häufig ebenso große Laien, wie sie in der Aneignung erziehungswissenschaftlicher Forschungsergebnisse – so disparat diese auch sein mögen – bestenfalls Autodidakten sind.[13] Man kann also selbst im Erziehungssystem offensichtlich "erfolgreich" arbeiten, ohne Erziehungswissenschaft hinreichend umfangreich und intensiv (oder überhaupt) studiert zu haben. Um diese Feststellung unter verschiedenen Gesichtspunkten sachgerecht bewerten zu können, müssen einige Voraussetzungen erörtert werden: Zunächst wäre die Frage zu klären, welche Bedeutung pädagogische Gesichtspunkte[14] beispielsweise

1513 GL

bei der Bestimmung von Kriterien schulischen Erfolgs überhaupt haben. Zu fragen wäre ferner, warum Lehrer oder Lehrsysteme – um beim schulischen Feld erziehungswissenschaftlich zu fundierenden und anzuleitenden Handelns zu bleiben – folgenlos besseres als jeweils "praktiziertes" erziehungswissenschaftliches, lerntheoretisches oder psychodiagnostisches Wissen ignorieren können, ohne die Erfüllung des tatsächlichen Schulzwecks zu gefährden? Das läuft auf die Kernfrage hinaus: Was ist eigentlich der (vor-)herrschende Zweck schulischer Bildung und Erziehung? War und bezweckte Schule und das in Schule Verwirklichte jemals, was Philosophen und Theoretiker erziehenden und bildenden Unterrichts erdacht, "erschaut" oder gefordert haben? Daß pädagogisches (auch psychologisches wie soziologisches) Un- oder Falsch-Wissen – wo und soweit es feststellbar ist – die Erfüllung des faktisch herrschenden Schulzwecks offensichtlich nicht beeinträchtigt – sonst würde mehr für die Revision dieser Praxis getan –, ist eine nicht nur für Erziehungswissenschaftler wichtige Feststellung.

Drei kurze Anmerkungen dazu:

(1.) In einem Entwurf seiner "Empfehlungen zur Neustrukturierung des Studiums" (vom 19.04.1985) hatte der Wissenschaftsrat vorgeschlagen, "die ausschließlich lehramtsorientierten erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Studieninhalte in die postgraduale Phase, d.h. in die Referendarzeit, zu verlegen". In diesem Voschlag – gleichgültig, daß und warum er später aufgegeben worden ist – äußert sich nicht nur eine bemerkenswerte Einschätzung des Stellenwertes der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung, sondern ein ebenso bemerkenswertes Desinteresse an der Klärung zuvor nur beispielhaft aufgeworfener Fragen. Denn den Mitgliedern des Wissenschaftsrates kann nicht entgangen sein, daß in der schulischen Wirklichkeit erziehungswissenschaftliche (wie übrigens auch lerntheoretische, motivationspsychologische und psychodiagnostische) Kenntnisse teilweise sträflich vernachlässigt werden, und daß der bisherige Anteil wie vielleicht manchmal auch die wissenschaftliche Qualität und praktische Relevanz der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung als unzureichend angesehen werden müssen. Die Suspendierung von Erziehungswissenschaft aus dem Lehramtsstudium ist sicher nicht geeignet, die skizzierten Mängel zu beseitigen.

(2.) Offensichtlich – das ist die Kehrseite der Medaille – ist es der Erziehungswissenschaft bisher nicht gelungen, ihre Unentbehrlichkeit u.a. auch nur für die Lehrerbildung unter Beweis zu

1514

stellen und öffentlich geltend zu machen – oder: jene Widerstände zu überwinden, die dem Geltungsanspruch erziehungswissenschaftlicher (wie auch lern- und motivationspsychologischer) Forschungsergebnisse (etwa aus politischen Gründen) entgegengesetzt werden. Stellung und Entwicklungsperspektiven erziehungswissenschaftlicher Forschung dürften jedoch mit davon abhängen, ob es gelingt, eine qualifizierte Ausübung pädagogischer Berufstätigkeit (freilich auch in Feldern außerschulischer Bildungsarbeit) sicherzustellen und dabei insbesondere zu verdeutlichen, wo eine wissenschaftlich vertretbare "Anwendung" von Erziehungswissenschaft endet und wo pädagogischer Dilettantismus beginnt[15]. Damit ist allerdings zugleich ein Anspruch an die Qualität erziehungswissenschaftlicher Forschung verbunden.

(3.) Mit dem unproduktiven Nebeneinander von Erziehungswissenschaft und pädagogischem Alltagswissen könnte es zusammenhängen, daß auch zwischen den verschiedenen Trägern solchen Wissens, also zwischen Erziehungswissenschaftlern und -praktikern, jene professionelle Solidarität fehlt, die beispielsweise unter Medizinern oder Juristen selbstverständlich zu sein scheint. Zu klären wäre in diesem Zusammenhang auch das Verhältnis zwischen Hochschulen und Studienseminaren, in denen gelegentlich Sätze folgenden Typs zu hören und "erfolgswirksam" sein sollen: "Nun vergessen Sie zuerst einmal alles, was Sie auf der Hochschule gelernt haben."[16]

3. Eine dritte Besonderheit des Gegenstandes erziehungswissenschaftlichen Handelns sehe ich in dem Umstand, daß Erziehung niemals unmittelbar, an sich oder als solche (wie beispielsweise medizinische Therapie), sondern immer nur im Medium des Nicht-Erzieherischen oder des Nicht-nur-Erzieherischen realisierbar ist. Manche gehen so weit anzunehmen, daß Erziehung umso größere oder bessere Wirksamkeitschancen besitzt, je weniger unmittelbar sie als solche bezweckt wird, und daß sie ihre Funktion, ihren dennoch fortbestehenden Zweck (Mündigkeit des Educandus) umso besser erfüllt, je mehr sie sich selbst erübrigt. Erziehung gilt als eine gesellschaftliche Praxis, die soweit und solange notwendig ist, wie Sozialisation unzulänglich ist und die (mit Bezug auf ihre jeweiligen Adressaten) ihre eigene Aufhebung zum Zweck hat. Jedoch sowohl die Erfüllung dieses spezifischen "Programms", nämlich der Erübrigung eigenständiger erzieherischer Intervention, als auch die Erfüllung davon zu unterscheidender Unterrichts- bzw. Lehraufgaben (z.B. die Vermittlung von Wissen und Können) setzen eine pädagogische

1515

Praxis voraus, die mit jenen Ergebnissen erziehungswissenschaftlicher Forschung vereinbar ist, deren "Wahrheit" in anerkannten Versuchen kritischer Überprüfung bestätigt wurde.

Keineswegs kontradiktorisch, sondern komplementär dazu stehen (1.) die schon erwähnte Neigung, Pädagogik für alles und jedes zuständig zu erklären und (2.) die Tatsache, daß Pädagogik und Erziehungswissenschaft im Überschneidungsbereich vieler (in sich wiederum heterogener) Einzeldisziplinen liegen, die den Menschen und die Resultate menschlichen Handelns zum Gegenstand haben. Diese Tatsachen erschweren die Entwicklung einer allgemeinverbindlichen pädagogischen oder erziehungswissenschaftlichen Identität, und sie begünstigen die Beliebigkeit und Sorglosigkeit alltagstheoretischer Rechtfertigung als bewährt geltender (nicht zuletzt weil politisch erwünschter) pädagogischer Praxis.

Die skizzierte Situation korrespondiert übrigens mit der Tatsache, daß Pädagogik sehr lange kein eigener Studiengang war und daß nicht nur die Praktiker im schulischen wie im außerschulischen Bildungssystem, sondern auch Erziehungswissenschaftler vor allem "gelernte" Historiker, Sprach- und Literaturwissenschaftler, Philosophen, Soziologen und häufig auch Psychologen waren und sind. In dieser sehr verschiedenen Herkunft der Erziehungswissenschaftler und in der wissenschaftssystematischen Stellung der Pädagogik, insbesondere zwischen Philosophie, Psychologie und Sozialwissenschaften, liegen zweifellos weitere Gründe für die Heterogenität "der Erziehungswissenschaft".

II. Zur Professionalisierung der Pädagogik

Ob nun die Entscheidung, Pädagogik zu einem sich über einen Diplomgrad professionalisierenden Fach aufzuwerten, die Entwicklung der Pädagogik eher gefördert oder behindert hat, ist zumindest eine offene Frage. Auf der einen Seite wurde mit der Institutionalisierung des Diplompädagogen der Anschein eines Professionalisierungsgrads erweckt, der tatsächlich kaum erreicht war: es fehlte ein einigermaßen verbindlicher Kanon praxisrelevanten pädagogischen Wissens, auch konnte der Erlaß von Rahmenprüfungs- und Studienordnungen nicht jenes Mindestmaß an Vereinheitlichung herbeiführen, das den akademischen Grad des Diplompädagogen zu einem überregional vergleichbaren Qualifikationsstatus gemacht hätte. Unter gleichen Titeln einer (Rahmen-) Studienordnung verbergen sich oft recht unterschiedliche Inhalte.

1516

Auf der anderen Seite fehlte aber auch ein hinreichend präziser Bedarf an Diplompädagogen auf Hochschulniveau. Der mit der Konstitution des Diplompädagogen formalisierte Anspruch war also weder wissenschaftssystematisch noch berufspraktisch voll legitimiert. Diese Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit hat dem Ansehen des Faches möglicherweise eher geschadet.

Freilich gab und gibt es auch quantitativ einen beträchtlichen gesellschaftlichen Bedarf an Diensten, für die Diplompädagogen nicht die schlechtesten Voraussetzungen mitbringen; aber zum einen gibt es unter den Anbietern solcher Dienste eine scharfe Konkurrenz zwischen Absolventen verschiedener Studiengänge – ich gehe darauf noch gesondert ein –, zum anderen ist die Definition des hier gemeinten gesellschaftlichen Bedarfs mit den immerhin vorweisbaren Leistungen bzw. Leistungspotentialen der Erziehungswissenschaft und mit den entsprechenden Kompetenzen und Handlungsbereitschaften der Absolventen erziehungswissenschaftlicher Studien alles andere als wechselseitig gut abgestimmt. Allerdings ist das Fehlen dessen, was ich hier ziemlich entproblematisiert "Abstimmung" genannt habe, nicht nur der Erziehungswissenschaft anzulasten. Es hängt meines Erachtens auch damit zusammen, daß die herrschenden Repräsentanten und Interessenten gesellschaftlichen Qualifikationsbedarfs gelegentlich Leistungen erwarten oder fordern, die Erziehungswissenschaft und erziehungswissenschaftlich Qualifizierte nicht umstandslos erfüllen wollen[17]. Umgekehrt weigern sich aber auch weite Bereiche pädagogischer und bildungspolitischer Praxis, gut bestätigte Ergebnisse erziehungswissenschaftlicher, psychologischer und soziologischer Forschung in ihrer Praxis "anzuwenden" bzw. zu berücksichtigen. Es wäre wichtig, die Gründe dafür zu erforschen.

In allen verwandten Disziplinen (beispielsweise in Psychologie und Soziologie) wird Klage darüber geführt, daß die Absolventen dieser Studiengänge angeben, sie könnten das in ihrem Studium Gelernte für die Bewältigung der Probleme ihrer konkreten Berufspraxis kaum verwenden. Günther Bittner hat dieses Problem während des Regensburger Kongresses der DGfE (1982) auf die Formel gebracht: "Ich bin in den nunmehr fast 20 Jahren meiner Tätigkeit ... (... auch immer wieder in der Praxis der Erziehungs- und Lebensberatung engagiert) noch kaum in Verlegenheit geraten, mich in der beratenden Praxis 'erziehungswissenschaftlicher' Erkenntnisse zu bedienen. Ich wüßte kaum zu sagen, was 'erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse' eigentlich sind."

Ich frage, ob dieser "Feststellung" – soweit sie als Kritik an Inhalten und Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung und Lehre gemeint ist – nicht eine höchst problematische Vorstellung

151781

darüber zugrunde liegt, was Erziehungswissenschaft leisten kann und soll. Wissenschaft und also auch Erziehungswissenschaft hat es zunächst mit der möglichst zuverlässigen Beschreibung und Erklärung von Wirklichkeit zu tun; erst dann bzw. damit schafft sie unentbehrliche Voraussetzungen für eine verantwortbare Veränderung dieser Wirklichkeit. Kriterium für die wissenschaftliche Analyse ist und bleibt die Wahrheit und nicht die praktische Brauchbarkeit oder gar politische Gefälligkeit der Aussagen. Wer Brauchbarkeit von Aussagen zum vielleicht ausschlaggebenden Kriterium für die Relevanz wissenschaftlicher Untersuchungen erklärt, der erweist damit dem Bedarf des Praktikers an Aufklärung seiner Handlungsmöglichkeiten, Handlungsbedingungen und Handlungsfolgen einen schlechten Dienst; es sei denn, der Praktiker sei nicht an Aufklärung, sondern lediglich an einer Rechtfertigung seines Handelns interessiert. Jede verantwortbare Praxis hat die (freilich dann auch zu leistende!) Analyse ihrer Bedingungen und Konsequenzen zur unentbehrlichen Voraussetzung. Darauf enthält das von Bittner in seinem Statement reklamierte "Hintergrundswissen" zumindest einen Hinweis.

Diese Aufgaben- bzw. Funktionsbestimmung von Erziehungs*wissenschaft* behält auch dann ihre Gültigkeit, wenn man es für zweckmäßig hält, vom (vorfindlichen) pädagogischen Handeln auszugehen, von den vorgefundenen Zielen und ihrer Rechtfertigung, von den praktizierten Verfahren pädagogischen Handelns und nicht zuletzt von den Wirkungen dieses Handelns. Vereinbar ist die Zweckbestimmung der Erziehungswissenschaft auch mit der Zielsetzung, die vorgefundenen Bedingungen pädagogischen Handelns zu verändern (Interventionsforschung); auch hier sollte die Wahrheit von Aussagen über Funktionszusammenhänge notwendige Bedingung für die praktische Brauchbarkeit der Forschungsergebnisse bleiben[18].

III. Erziehungswissenschaft im Zusammenhang bildungspolitischer Bestrebungen und Entwicklungen

Von erwähnenswertem Einfluß auf die Situation auch der Erziehungswissenschaft war bzw. ist folgende Entwicklung, die zumindest zeitlich mit der Etablierung und Fortentwicklung des Diplompädagogen korrespondiert. Ich meine

1. die zunächst falschen, illegitimen oder übersteigerten Erwartungen, die vor allem Staat und Wirtschaft an eine beschleunigte Expansion des gesamten Bildungssektors[19] und in Verbindung damit an eine Expansion der Bildungsforschung[20] geknüpft hatten;

1518 161

2. dann – geradezu das andere Extrem – die teilweise polemische, deswegen nicht aber auch schon richtige (widerspruchsfreie, gut begründete und glaubwürdige) Kritik an der zuvor von *allen* Parteien und politischen Administrationen geforderten, begrüßten und betriebenen Bildungsexpansion[21]. Dabei wurde auf der einen Seite "Überqualifikation" relativ pauschal und scharf verurteilt sowie eine möglichst frühe Auslese gefordert. Unter inhaltlichen Gesichtspunkten wurde andererseits die empfohlene "Neuorientierung" auf die Formel gebracht: "Stärkere Orientierung der Bildungsangebote an den Anforderungen des Beschäftigungssystems und höhere Einschätzung des Wertes der beruflichen Bildung gegenüber der Vergangenheit, in der Abitur und Studium in ihrem Nutzen für die persönliche Entfaltung junger Menschen mancherorts überbewertet wurden"[22]. In dieser bildungspolitischen "Wende" wurden nicht nur Gesichtspunkte betrieblicher Personalwirtschaft auf mehreren Gebieten und Stufen praktischer Bildungsarbeit (noch) stärker zur Geltung gebracht; Träger bildungspolitischer Entscheidungen und Ressourcenallokation verloren (in gleichem Maße) auch das Interesse an jener Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft, die der Professionalisierung einer zuvor expandierenden pädagogischen Praxis gewidmet waren.

3. Völlig überraschend proklamieren manche dieser Kritiker aus gegebenem Anlaß (z.B. zur Verwendung des sehr bemerkenswerten finanziellen Überschusses der Bundesanstalt für Arbeit) und zu diskussionsbedürftigen Zwecken (z.B. zur "Entlastung des Arbeitsmarktes", aber auch im Zusammenhang mit der Diskussion um Eliteförderung oder um "die Bewältigung" neuer Technologien) neuerdings wieder – freilich sehr selektiv und ebenso selektionswirksam – eine *Bildungsoffensive*.

(1.) Der rasche Ausbau des Faches Pädagogik resultiert wohl auch aus den Irrtümern, mit denen man von Bildung und Qualifizierung und der sie fundierenden Forschung teils zugleich, teils alternativ beispielsweise einen entscheidenden Beitrag zum Wirtschaftswachstum, zum Wettkampf ökonomischer und politischer Systeme, zur Realisierung sozialer Chancengleichheit, zur Demokratisierung mehr oder minder vieler gesellschaftlicher Bereiche und vieles andere mehr erwartet hatte. Auch einzelne, um günstige soziale Plazierung und Honorierung konkurrierende Individuen knüpften und knüpfen an die Einlösung des Rechts auf die freie Entfaltung der Persönlichkeit (GG Art. 2) Erwartungen, die (innerhalb bestimmter Grenzwerte) paradoxerweise umso weniger allgemein erfüllbar sind, je universeller sie eingelöst werden[23]. Erziehungswissenschaft, insbesondere Bildungsforschung, so die generelle Einschätzung, müsse dazu beitra-

1519

gen, notwendige Voraussetzungen für die Erfüllung der nur beispielhaft genannten und problematisierten Ziele, Ansprüche und Rechte zu schaffen.

(2.) In dem Maße nun, in dem die Zwecke staatlichen und betriebswirtschaftlichen Handelns auch ohne diese mehrdimensionale Expansion des Bildungssektors erfüllbar erschienen, und die freilich immer noch benötigten Qualifikationen ebenso wie die gesellschaftlich und ökonomisch funktionalen Minderqualifikationen auch oder gerade ohne Erweiterung des Zugangs zur traditionellen höheren Bildung, ja sogar mit einer (wie auch immer konkretisierten und legitimierten) Verschärfung schulischer Selektion und mit neuen Formen vertikaler Differenzierung zu gewährleisten war, ging das staatliche und einzelwirtschaftliche Interesse an Pädagogik auch auf Hochschulniveau, also an Erziehungswissenschaft zurück. Lehrstühle, Personalstellen und Sachmittel für Pädagogik wurden mehr und mehr zur Manövriermasse für eine Wissenschafts-, Forschungs- und Gesellschaftspolitik mit anderen Prioritäten. Die Debatten um "Abschaffung" oder Reorganisation Bildungs-Politik beratender Expertengremien, in denen Wissenschaftler eine wichtige Rolle gespielt haben (Beispiel: Deutscher Bildungsrat) auf der einen Seite, oder – um ein anderes Beispiel herauszugreifen – der Ausbau weisungsabhängiger Staatsinstitute für Bildungsforschung andererseits könnten Anzeichen dafür sein, daß die wissenschaftliche Aufklärung der pädagogisch bedeutsamen gesellschaftlichen Praxis und die Bereitstellung reformbedeutsamer wissenschaftlicher Erkenntnisse für jeweils herrschende politische Ziele und Verhältnisse unbequem geworden waren. Auch darin kann die Tendenz begründet sein, Kapazitäten unabhängiger Bildungsforschung abzubauen oder umzuwidmen. Wie auch immer – die von "falschen" Erwartungen und Voraussetzungen ausgehende, (nur) in diesem Sinne also "irrtümlich" betriebene Bildungsexpansion hatte allerdings eine Reihe von Begleit- oder Folgeproblemen, die im Kontext einer restriktiven Bildungspolitik besonders deutlich hervortraten. Dazu einige Beispiele:

a) Es entstand die Notwendigkeit, auf allen Stufen des Bildungssystems, also auch im Hochschulbereich, kurzfristig viele Stellen zu besetzen, für die zweitweilig nicht genügend optimal qualifizierte und erfahrene Bewerber zur Verfügung standen.

b) Erwähnenswert ist auch die sogenannte "Überlast" auf allen Stufen des Bildungssystems, also auch in Hochschulen, die die Möglichkeiten reduzierte, im Lehr- und Forschungsbetrieb weiter zu lernen, Lehr- und Forschungserfahrungen zu sammeln und zu konsolidieren.

1520

c) Hinzu kam die Belastung durch Wissenschaftsadministration und Hochschulpolitik, wie sie besonders beim Auf- und Ausbau neuer Lehr- und Forschungseinheiten anfielen. Pädagogik wurde zu einem Massenfach und zur Vermittlung unpersönlich und dennoch sehr subjektiv bzw. selektiv aggregierten Wissens. Forschungsaktivitäten insbesondere an den Hochschulen traten in den Hintergrund. Das Interesse an Lehrkapazität – aufgrund katastrophal ungünstiger Curricular-Normwerte[24] – beherrschten und beherrschen das Feld; die Schaffung von Personalstellen und die Bewilligung von Sachmitteln erfolgte vor allem nach Maßgaben aktuellen Lehrbedarfs. Forschung wurde mehr und mehr zur Privatangelegenheit administrativ aufwendiger Drittmittelprojekte.

d) Die vielerorts vollzogene (wie auch immer begründete und bezweckte) Integration pädagogischer Hochschulen in die Universitäten scheint die geschilderten Probleme eher verschärft zu haben; und zwar nicht zuletzt deshalb, weil damit die Forschung weithin geradezu ausschließende (Lehr-) Kapazitätsverhältnisse in die Universität hineingetragen wurden (überdies fehlten mancherorts Forschungsmittel und Forschungsinfrastrukturen). Mit vielen Lehrenden, denen häufig weder Zeit noch Mittel für eigene Forschung zur Verfügung gestanden hatten, kamen in unverhältnismäßiger Relation noch viel mehr Studierende mit teilweise geringer Forschungsmotivation in die Universitäten.

e) Nicht unerwähnt bleiben darf in diesem Zusammenhang freilich auch die demographische Entwicklung, auf deren große Bedeutung neuere Arbeiten des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (insbesondere aus dem Forschungsbereich Bildung, Arbeit und gesellschaftliche Entwicklung – Karl Ulrich Mayer) aufmerksam gemacht haben.

f) "Innerpädagogisch" korrespondierte diese Entwicklung mit einer "Wendung" nach "innen", beispielsweise mit einer Betonung innerer Schulreformen und einer Konzentration reformerischer Initiativen auf Alternativen schulischer und unterrichtlicher Arbeit. Ohne die aus dieser Neuakzentuierung resultierenden Forschungsleistungen zu mißachten oder gar zu schmälern, sehe ich in dieser Neuorientierung – das wäre noch zu präzisieren und genauer zu analysieren – *auch* so etwas wie einen "Rückzug"; einen Rückzug aus gesellschaftstheoretischen und -kritischen Analysen und Innovationen erziehungswissenschaftlichen Handelns ebenso wie aus jenen Ansätzen einer Bildungsforschung, in denen die Erziehungswissenschaft der 60er Jahre eine neue Dimension und Entwicklungsstufe erreicht zu haben schien.

1521 61

(3.) Die auf den ersten Blick verwirrende Tatsache, daß einige der schärfsten Kritiker einer "total verfehlten" expansiven Bildungspolitik plötzlich selbst eine Bildungs- bzw. Qualifizierungsoffensive ausrufen, verdient erwähnt zu werden, auch wenn es in diesem Zusammenhang nicht möglich ist, darauf in notwendiger Differenziertheit und Ausführlichkeit einzugehen. Die von Bildungspolitikern und von "Abnehmern" Qualifizierter postulierte "Renaissance der Allgemein-Bildung" steht jedoch keineswegs (nur) im Dienste einer Aufwertung der dem Bildungssystem gewidmeten praktischen und wissenschaftlichen Aktivitäten. Häufig wird sie mit der Behauptung verknüpft – wo nicht gar begründet –, die einzelnen Stufen des Bildungssystems erfüllten die von den jeweiligen Folgestufen gestellten Anforderungen nur ungenügend[25]. Bereits darin und darüber hinaus steht dieses an Praxis und Wissenschaft adressierte Postulat weniger im Dienste menschlicher Bildung als vielmehr im Interesse jenes Typs einer Erfüllung gesellschaftlicher Arbeits- und Selektionsaufgaben, für die auch "Allgemeinbildung" zu einer austauschbaren, marktgängigen Ware wird, die üblichem Verschleiß unterworfen ist.

Die skizzierten Gegebenheiten und das rasch wechselnde Vielerlei der nur beispielhaft benannten und noch viel zu wenig auf die realen und konkreten Anwendungsvoraussetzungen und -konsequenzen bedachten Forderungen haben weder das Ansehen, noch die Leistungen der Erziehungswissenschaft besonders gefördert. Das Grundgesetz der Bundesrepublik (Art. 5, 3) garantiert zwar die Freiheit der (recht abstrakt so genannten) Wissenschaft, Forschung und Lehre, jedoch der Hochschulalltag offenbart eine Fülle nicht zu unterschätzender Abhängigkeiten von einer Vielzahl von politischen, ökonomischen, rechtlichen, administrativen, demographischen Vorgaben, Regelungen und Sanktionen, die mit dem Bedarf an der Gewährleistung einer innovativen und zugleich kontinuierlichen Forschungsarbeit insbesondere in Hochschulen mit hohen Lehr- und Prüfungsverpflichtungen nicht immer vereinbar sind. Angesichts dieser Situation war es wahrscheinlich ein Glück, daß wenigstens einige Infrastrukturen erziehungswissenschaftlicher Großforschung außerhalb der Hochschulen entwickelt wurden. Nicht zuletzt auch deshalb, weil empirische Forschung häufig auf langfristige Untersuchungen und entsprechende Strukturen angewiesen ist. Zwei Besorgnisse sind aber auch mit dieser Entwicklung verbunden:

Zum einen die Beeinträchtigung der Unabhängigkeit wissenschaftlicher Forschung durch die zunehmende Institutionalisierung und Privilegierung weisungsabhängiger Forschung[26]. Ingenkamp hat

1522

dazu in seinem Beitrag zur DGfE-Dokumentation "Behinderung der erziehungswissenschaftlichen Forschungsfreiheit in der Bundesrepublik" (1980) wichtige Ausführungen gemacht. Insbesondere hat er gezeigt, daß behördeneigene Zweckforschung dazu mißbraucht werden kann, unentbehrliche Feldzugänge für unabhängige empirische Forschung teilweise rigoros zu begrenzen.

Zum anderen könnte die Entwicklung unabhängiger erziehungswissenschaftlicher Forschungsinstitute zum Vorwand genommen werden, den Forschungsanteil der Hochschulinstitute weiter zugunsten der Lehrverpflichtungen einzufrieren. Es steht zu befürchten, daß sinkende Studentenzahlen nicht dazu benutzt werden (können), Lehre und Forschung wieder in ein ausbalanciertes Verhältnis zu bringen, sondern erziehungswissenschaftliche Kapazitäten abzubauen bzw. umzuwidmen. In diesem Zusammenhang gewinnt freilich auch die Frage Bedeutung, wieweit das in der Expansionsphase geschaffene Forschungspotential überall und überzeugend auch zur Forschung genutzt wurde, soweit es von den Kapazitäten her möglich gewesen wäre.

IV. Über einige Rahmenbedingungen erziehungswissenschaftlichen Handelns

Ein Sonderproblem – übrigens nicht nur der Erziehungswissenschaft – resultiert aus folgender Konstellation: Auch in der Erziehungswissenschaft wird ein nennenswerter Teil der Forschungsarbeit von wissenschaftlichen Mitarbeitern getragen. Dieser Tatsache wird weder im geltenden Hochschul- bzw. Wissenschaftsrecht, noch in den Organisationsstrukturen wissenschaftlichen Arbeitens durchgängig Rechnung getragen. Ingenkamp hat in seinem Bericht zum 15jährigen Bestehen des Zentrums für Empirische Pädagogische Forschung in Landau auf einige Probleme hingewiesen, die aus dieser Sachlage für ein Forschungszentrum resultieren können. Die sachgerechte Beteiligung derer, die einen Teil der Forschungsarbeit tragen – so sehr diese Arbeit zugleich eigenen Qualifizierungsinteressen dient und aus Erstlings- bzw. "Lehrlings-"Arbeiten besteht – auch an den Entscheidungsprozessen und -kompetenzen zur Planung und Durchführung der Forschung ist zwar auch (wie Ingenkamp in seinem zitierten Bericht herausstellt) eine Frage der Motivierung; zuvor aber ist sie eine Frage der Redlichkeit wissenschaftlichen Handelns. Wir rühmen uns professioneller Standards, denen zufolge nur die Stichhaltigkeit eines Arguments und nicht der soziale Status des Argumentierenden zählt, aber daraus werden keine entsprechenden hoch-

1523

schulrechtlichen und auch nicht immer geeignete wissenschaftsorganisatorische Konsequenzen gezogen. Das Hochschulrecht tendiert sogar eher in entgegengesetzte Richtung. Jedoch das Übernehmen und Vertreten von Verantwortung für wissenschaftliches Handeln kann und soll frühzeitig gelernt und sollte nicht allzu lange und ausschließlich durch Prüfungszwecke unter- oder fehlbestimmt werden.

Wir erwarten, daß die Tüchtigsten und Engagiertesten für die Forschung gewonnen werden; aber wir bieten ihnen trotz eher stärkerer Betonung des Leistungsprinzips Arbeits- und Vertragsbedingungen, die nicht unbedingt ein Äquivalent für herausragende Qualifikation und Leistung darstellen. Es ist zu befürchten, daß zu viele gerade der Tüchtigsten und Engagiertesten sich attraktivere Möglichkeiten suchen, außerhalb der Forschung ihre Qualifikationen weiter zu entwickeln und zu verwerten. Gewiß: Mitarbeiterstellen sollen auch Stellen der wissenschaftlichen Weiterqualifizierung und darin der Erprobung und Bewährung sein, die einen negativen Ausgang ex definitione nicht ausschließen. Aber diese Stellen dürfen (vor allem angesichts der Arbeitsmarktsituation für Akademiker und angesichts der herrschenden Rekrutierungspraxis und Karriereverläufe) nicht das Risiko geradezu institutionalisieren, im Alter von etwa 35 oder 40 Jahren (für eine Tätigkeit außerhalb der Forschung unzulänglich vorbereitet) beruflich und sozial noch einmal ziemlich von vorne anfangen zu müssen.

Mit diesen Andeutungen, die weiterer Differenzierung und Konkretisierung und selbstverständlich auch kritischer Überprüfung bedürfen, bezwecke ich keinen Appell an steriles Sicherheitsdenken. Ich empfehle vielmehr, der Frage Aufmerksamkeit zu widmen, ob wissenschaftliche Mitarbeiter nicht in besonderer Weise zur Manövriermasse einer Hochschul- und Wissenschaftspolitik zu werden drohen, die bisweilen zu weitgehend rasch wechselnden Verwendungsinteressen unterworfen ist. Davon können die fachlichen und menschlichen Qualitäten des wissenschaftlichen Nachwuchses beeinträchtigt werden. Unter Erziehungswissenschaftlern – wie überhaupt in der herrschenden Wissenschaftsadministration – gibt es keine systematische Diskussion dieses Problems. Vielmehr scheint sich eher die Neigung zu entwickeln, bestehende und sich verschärfende Schwierigkeiten durch Personalisierung und Moralisierung zu verbrämen. Trifft es zu, – um auf eine Implikation der Ratio bestehender Regelungen hinzuweisen: – daß Menschen nur unter (Zeit-)Druck oder in Konkurrenzkämpfen Hervorragendes leisten – etwa unter der Drohung, daß andernfalls der Dienstvertrag nicht verlängert wird? Was

1524

mag beispielsweise den Wissenschaftsrat bewogen haben, ausgerechnet in einer Zeit, in der man allen Grund hat, sich um destruktive Effekte eines durch die Arbeitsmarktsituation auch für Akademiker zusätzlich verschärften Konkurrenzdrucks zu sorgen, das Thema "Wettbewerb im deutschen Hochschulsystem" auf die wissenschaftspolitische Tagesordnung zu setzen? Ich bin so altmodisch anzunehmen, daß auch und gerade in der Wissenschaft Außergewöhnliches und insbesondere *kreative* Höchstleistungen nicht ohne eine Mischung aus Hingabe und Leidenschaft, wahrscheinlich auch Muße zustande kommen; ich fürchte, daß Konkurrenzgesichtspunkte dem nicht viel mehr als Krämergeist hinzuzufügen vermögen[27].

Kennzeichnend für die gegenwärtige Lage auch der Erziehungswissenschaft ist im besonderen die Konkurrenz zwischen den Absolventen benachbarter Studiengänge auf dem akademischen Arbeitsmarkt. Diese Konkurrenz hat vermutlich Rückwirkungen auf das Studienverhalten, die besondere Aufmerksamkeit verdienen. In dem Maße, in dem Erziehungswissenschaftler darum bemüht sind, die Marktchancen der Absolventen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge zu verbessern und die entsprechende Relevanz ihrer eigenen Lehre und Forschung zu gewährleisten, gerät die Bestimmung der Ziele, Inhalte und Methoden wissenschaftlichen Arbeitens in zu starke Abhängigkeit von den jeweils herrschenden Kriterien für die Verwertung von Erziehungswissenschaft und Erziehungswissenschaftlern. Es gibt Anzeichen dafür, daß die Ausrichtung auf kurzfristig wirksame, symptombezogene Problemlösungseffektivität wissenschaftlichen Arbeitens und wissenschaftlicher Ergebnisse größere Marktchancen hat als eine grundlagenorientierte, mit Legitimitätsfragen "belastete", an Ursachen interessierte und oft nur sehr indirekt anwendbare Theorie der Erziehung und Bildung. Verschärft wird diese Situation durch die drohende Arbeitslosigkeit für Absolventen (auch) erziehungswissenschaftlicher Studiengänge. Auch diese Tatsache dürfte Rückwirkungen haben auf die Wahl des Studienfaches, auf das Studienziel und nicht zuletzt auf das Studienverhalten. Denn Angebote in Lehre und Forschung werden sich wohl niemals völlig unabhängig von der jeweiligen Nachfrage nach Lehre und Forschung entwickeln (können). Nach allem, was mir darüber bekannt ist, sind konstruktive Bezugnahmen auf Probleme der Arbeitslosigkeit unter Erziehungswissenschaftlern bisher eher die Ausnahme[28], ohne Zweifel aber auch (insbesondere ohne eine hinreichende Analyse der angedeuteten Zusammenhänge) außerordentlich schwierig und von der allfälligen Gefahr bedroht, Worte zu machen, wo eigentlich nur Taten hilfreich sind. Diese Schwierigkeit rechtfertigt aber nicht die beobachtbare Neigung, aus dieser Not (drohender Arbeitslosigkeit)

1525521

alle möglichen Tugenden zu machen: So wird einige Phantasie und Energie darauf verwandt, drohende Arbeitslosigkeit zur Sache der von Arbeitslosigkeit Bedrohten selbst zu machen und diese zu veranlassen, die Schuld (vor allem) bei sich selbst – etwa bei ihrer verfehlten individuellen (Aus-) Bildungsplanung – zu suchen. Das kann andererseits zur Folge haben, daß diejenigen, die "das Privileg" haben, (noch) erwerbstätig zu sein, mit einigermaßen schlechtem Gewissen zu überlegen beginnen, ob, wie und wieweit sie auf ihr Privileg zugunsten Erwerbsloser verzichten "müssen", ohne an den Gründen für Akademikerarbeitslosigkeit damit irgend etwas ändern zu können. Fragen etwa nach den Ursachen für wachsende Arbeitslosigkeit, nach den wirtschafts-, gesellschafts- und bildungspolitischen Prioritätensetzungen und nach dem (wachsenden unbefriedigten) gesellschaftlichen Bedarf an sozialen, kulturellen und pädagogischen Diensten kommen in der herrschenden Bildungs- und Wissenschaftspolitik vergleichsweise immer noch zu kurz.

V. Über Ziele und Standards erziehungswissenschaftlichen Handelns

Die eingangs erläuterte Pluralität "der Erziehungswissenschaft" kann auch noch unter dem Gesichtspunkt der Qualitätspluralität innerhalb des Kontextes einzelner wissenschaftstheoretischer und forschungsmethodischer Orientierungen betrachtet werden. Es dürfte unstrittig sein und bedarf keiner ausführlichen Belege, daß der Qualitätsstandard erziehungswissenschaftlicher Aussagensysteme unterschiedlich ist. Dieser Tatbestand verliert in dem Maße an Bedeutung, in dem das zu Beginn postulierte Prinzip der Kritik verwirklicht wird und die dafür vorausgesetzte Überwindung eines Zerfalls in inkommensurable Spezialitäten erziehungstheoretischen Handelns gelingt. Beunruhigend jedoch wird dieser Sachverhalt, wenn und soweit "Ergebnisse" qualitativ defizitärer Forschung oder bloß tradierten bzw. routinisierten, nicht aber wissenschaftlich kontrollierten Alltagswissens benutzt oder gar gewünscht werden, um eine jeweilige pädagogische Praxis oder Bildungspolitik zu legitimieren[29]. Ein beliebig herausgegriffenes Beispiel zur Bildungspraxis – seine Veröffentlichung und das ihr zugrunde liegende Wissen ist älteren Datums und deshalb vielleicht besonders geeignet, die praktische "Wirksamkeit" wissenschaftlicher Erkenntnisse zu demonstrieren: Wenn Rudolf Bergius recht hat, daß "Problemlösen unter Zeitdruck; Problemlösen in der Prüfungssituation mit erhöhter Angstbereitschaft; Problemlösen im Leistungswettbewerb; Problemlösen mit negativen sozialen

1526361

Folgen bei Mißerfolg" "Störungen der intellektuellen Leistungen" bewirken[30], dann kann man den Eindruck gewinnen, daß schulischer Unterricht herrschender Praxis – jedenfalls für viele Schüler – die Institutionalisierung der Verhinderung von intellektuellen Leistungen ist. Hat Theo Herrmann[31] unter den Gründen dafür, daß hochqualifizierte Verbesserungsangebote der Wissenschaft "bis zur Lächerlichkeit wirkungslos" bleiben, nicht vielleicht den wichtigsten vergessen, nämlich, daß es in der pädagogischen Praxis nicht *immer* bzw. nicht für *alle* um "intellektuelle Leistungen" zu gehen scheint?

Eine weitere Analyse dieses Problembereiches würde den Rahmen dieses Überblicks sprengen. Stattdessen möchte ich auf eine, meines Erachtens wichtige und kaum beachtete Voraussetzung dafür eingehen, daß es überhaupt möglich ist, irgendeine und also auch pädagogische Praxis mit unhaltbaren "Theorien" scheinbar "glaubwürdig" zu rechtfertigen: Nicht nur bei der Verwertung und politischen wie ökonomischen Ermöglichung, sondern durchaus auch in der Erzeugung von Wissenschaft spielt wohl niemals *nur* die Wahrheit, sondern immer *auch* die Macht (beispielsweise über Relevanzentscheidungen) eine große Rolle. Zu den Bedingungen der Möglichkeit dafür, daß Macht Wahrheit – zumindest als Instanz der Legitimierung von Praxis – sozusagen außer Kraft setzen kann, gehört die m.E. viel zu wenig beachtete Unterscheidung zwischen der *Wahrheit* und der sozialen *Geltung* einer Aussage. Max Weber hat in seiner bereits erwähnten Rede den mich faszinierenden Satz formuliert, es sei eine Alltagsweisheit, daß etwas wahr sein könne, obwohl und indem es nicht schön und nicht heilig und nicht gut sei. Ich glaube, man kann diese Einsicht ergänzen: Es ist eine Alltagsbeobachtung, daß Aussagen (Überzeugungen, Theorien, Annahmen) sozial gelten können, obwohl sie falsch sind, ja, ihre Falschheit als erwiesen angesehen werden kann. Wahrheit ist also weder eine hinreichende noch gar eine notwendige Bedingung für die soziale Geltung einer Aussage. Hinreichende Voraussetzung für die Geltung von Aussagen ist vielmehr die Macht und damit in aller Regel auch das Interesse derer, die einer Aussage – durch welche direkten oder indirekten Sanktionen auch immer – Geltung zu verschaffen vermögen. Ich knüpfe daran eine sehr fragmentarische und argumentativ unzureichend mit der Ausgangsthese verbundene Forderung: Erziehungswissenschaft sollte nicht um politische oder gesellschaftliche Anerkennung durch diejenigen besorgt sein, die an irgend etwas anderem als an der Wahrheit von Aussagen über die Realität interessiert sind. Vielmehr soll Wissenschaft die ihr in gesellschaftlicher Arbeitsteilung zugewiesene kritische Funktion sehr ernst und wörtlich nehmen, indem sie Kritik an

1527[illegible]

jeder Sorte von Theorie übt, die den methodisch kontrollierten Wahrheitsbeweis oder Irrtumsvorbehalt schuldig bleibt. Wissenschaft hat Voraussetzungen dafür zu schaffen, daß Wahrheit wieder eine notwendige Bedingung für Geltung wird.

Zu diesem Zweck hat sie sich – nach innen und nach außen – einer strengen Selbstkontrolle zu unterziehen und Fragen zu beantworten, für die ich nur einige (von der Kritik keineswegs ausgenommene) Beispiele zu geben vermochte.

Anmerkungen

1) Überarbeitete Fassung eines Vortrags zum 15jährigen Jubiläum des Zentrums für Empirische Pädagogische Forschung der Erziehungswissenschaftlichen Hochschule Rheinland-Pfalz in Landau am 17.01. 1986. Für kritische Kommentare zu meinem Vortrag danke ich den Kollegen Baumert, Benner, F.W. Busch, Diederich, Eigler, Ingenkamp, Klafki, Menck, C.W. Müller, Roeder, Tenorth.

2) Wenn einmal von "Erziehungswissenschaft" und ein anderes Mal von "Pädagogik" die Rede ist, so liegt darin nicht nur eine Konzession an traditionelle Sprachregelungen, vielmehr ist diese wie manche andere terminologische "Unsicherheit" Anzeichen für Auffassungsunterschiede in der erziehungswissenschaftlichen/pädagogischen Gegenstandsbestimmung. In der vorherrschenden Sprachregelung wird mit "Erziehungswissenschaft" nur die wissenschaftliche Beschäftigung mit Erziehung weitesten Verständnisses bezeichnet (wobei manchmal, wo die Differenz zur "Pädagogik" besonders betont wird, die erfahrungswissenschaftliche Orientierung im Vordergrund steht), während "Pädagogik" häufig als Sammelbezeichnung für (die gelegentlich als nicht oder schwer voneinander unterscheidbar geltenden) Erziehungswissenschaft *und* Erziehungspraxis ebenfalls weitesten Verständnisses verwendet wird.

3) Vgl. Arbeitsberichte des Vorstandes, der Kommissionen und Arbeitsgruppen für die Amtszeit 1982 – 1984. Hg. DGfE. Regensburg 1984, S. 37. Entwurf: Empfehlungen der Studienreformkommission Pädagogik/Sozialpädagogik/Sozialarbeit, Bd. I: Ausbildungsbereich Erziehungswissenschaft. Hg. v. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn o.J. (1984), S. 42.

4) Vgl. Beiträge zum 8. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Hg. v. D. Benner u.a. 18. Beiheft der ZfP. Weinheim/Basel 1983, S. 443ff.

152821

5) Vgl. dazu *Bunge, Mario*: Epistemologie. Mannheim/Wien/Zürich 1983, S. 199ff.

6) *Mollenhauer, K.*: Marginalien zur Lage der Erziehungswissenschaft. In: König/Zedler (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung ... Paderborn/München 1982, S. 252.

7) Eher im Gegenteil: Vgl. z.B. *Popper, K.*: Die Logik der Sozialwissenschaften. In: Th.W. Adorno u.a.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Neuwied 1972, S. 112.

8) Vgl. dazu auch *Tenorth, H.-E.*: Über die disziplinäre Identität der Erziehungswissenschaft. In: ZfP, 27 (1981) 1, S. 85ff.

9) Jeder, der Erziehung zum Gegenstand seiner Untersuchungen oder Aussagen macht, hat es mit diesem Typ einer unentbehrlichen methodologischen Wertaussage oder Norm zu tun, die allerdings nicht dazu zwingt, in den beschreibenden oder erklärenden Aussagen über den Gegenstand inhaltliche Wertungen vorzunehmen. Methodologische Wertungen machen eine Wissenschaft also nicht schon (wie häufig behauptet wird) zu einer "normativen Wissenschaft".

10) Bereits Herbart hat 1824 auf dieses Problem aufmerksam gemacht. Vgl. *W. Asmus*: Johann Friedrich Herbart. Eine pädagogische Biographie. Bd. II. Heidelberg 1970, S. 178.

11) *Schmitz, Enno*: Erziehungswissenschaft: Zur wissenschaftssoziologischen Analyse eines Forschungsfeldes. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 1 (1981) 1, S. 12 ff.

12) Generell dazu *Merton, R.K.*: Entwicklung und Wandel von Forschungsinteressen. Aufsätze ... Frankfurt/M. 1985, S. 183ff.

13) Freilich hat das etwas mit Umfang, Struktur und Qualität der Lehrerbildung und der manchmal geringen praktischen Bedeutsamkeit pädagogischer Studienanteile zu tun.

14) Freilich wäre hier zu präzisieren: Pädagogische Gesichtspunkte welchen wissenschaftlichen und praktischen Grundverständnisses?

15) Vgl. dazu (analog): *Wissenschaftsrat*: Empfehlungen zur Forschung in der Psychologie. Köln 1983, S. 35. Freilich darf man sich die "Anwendung" bzw. Anwendbarkeit von Wissenschaft nicht allzu naiv vorstellen; ich komme darauf zurück.

16) Mit meiner Problematisierung soll weder das Recht noch die prinzipielle Fruchtbarkeit einer kritischen Rückkoppelung "der Praxis" zur

152

"Erziehungswissenschaft" bestritten werden. Problematisch erscheint mir vielmehr die in dem zitierten Satz sich äußernde Attitüde der Entfremdung zwischen "Theorie" und "Praxis".

17) Der Empfehlung Kornadts, "wissenschaftliche Kenntnisse... kreativ und pragmatisch anzuwenden und nicht erst alles zu hinterfragen", vermag ich mich nicht bedenkenlos anzuschließen. *Kornadt, H.-J.*: Zur Lage der Psychologie. In: Bericht über den 34. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Wien 1984. Bd. I. Göttingen 1985, S. 16.

18) Zwar garantiert oder determiniert Wahrheit nicht Brauchbarkeit, jedoch muß es Aufgabe der Wissenschaft bleiben, die Brauchbarkeit oder Effektivität jeweiligen Wissens jener kritischen Prüfung zu unterziehen, in der Wahrheit das unaufgebbare Kriterium ist. Vgl. dazu u.a. *Bunge, M.*: a.a.O. und *Beck, K.*: Leistungsmöglichkeiten sozialwissenschaftlicher Theorien. In: Krapp/Heiland (Hg.): Theorieanwendung und Rationales Handeln. Braunschweig 1981, S. 86ff.

19) Vgl. dazu *Hüfner, K. u.a.*: – Hochkonjunktur und Flaute: Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland 1967 – 1980. Stuttgart 1986, S. 21ff.

20) Vgl. *Weishaupt, H.*: Die finanziellen Ressourcen der Bildungsforschung. In: Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung, 2 (1985) 1, S. 82ff.

21) Das in diesem Zusammenhang häufig formulierte Wort bzw. Werturteil von der "neuen Bildungskatastrophe" basiert u.a. auf einer Norm ("soziale Symmetrie"), auf einer Tatsachenbehauptung (einer dieser "Symmetrie" entsprechenden natürlichen Begabungsungleichheit), auf einer Beteuerung (der Gleichwertigkeit verschiedenartiger – nämlich praktischer und theoretischer Begabungen und Qualifikationen) und auf einer Forderung (Verhinderung von Überqualifikation).

22) Das bildungspolitische Konzept der Bundesregierung. In: IBW 9/84, S. 151.

23) Die unvermindert starke Nachfrage nach weiterführender schulischer, insbesondere gymnasialer Bildung scheint "rational", sofern Eltern für ihre Kinder Bildungsabschlüsse anstreben, die ihnen die meisten schulisch bzw. hochschulisch weiterführenden Möglichkeiten offenhalten und den vergleichsweise höchsten sozialen und ökonomischen Status versprechen. Dennoch muß diese Orientierung auch aus Sicht derer, die gymnasiale Bildung nachfragen, als illusionär angesehen werden. Vgl. dazu u.a. *Heid, H.*: Über Bedingungen der Möglichkeit, soziale Ungleichheit durch Weiterbildung zu beeinflussen. In: Zeit-

1530

schrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 78 (1982) 2, S. 147ff. – *Lutz, Burkart*: Die gesellschaftliche Funktion des Gymnasiums. In: Gymnasiale Bildung und Industriegesellschaft. Hg. v. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. Essen 1963, S. 25ff.

24) Übrigens die so scheinbar exakten und objektiven Curricular-Normwerte sind in Wirklichkeit politische Be-Wertungen; manche Differenzen zwischen durchaus vergleichbaren Fächern sind sachlich unverständlich.

25) Kritisch dazu *Ingenkamp, K.*: Zur Diskussion über die Leistungen unserer Berufs- und Studienanfänger. In: ZfP, 32 (1986) 1, S. 1ff.

26) Vgl. u.a. *Weishaupt*, a.a.O., S. 88ff.

27) Vgl. dazu u.a. *Weber, Max*: Wissenschaft als Beruf. In: Ders.: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen 1951[2], S. 572ff. – *Merton, Robert K.*, a.a.O., S. 258ff. und S. 147ff.

28) Vgl. dazu die *Resolution der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* zum Thema "Lehrerarbeitslosigkeit" vom August 1985. In: DGfE: Arbeitsberichte des Vorstandes, der Kommissionen und Arbeitsgruppen für die Amtszeit 1984 – 1986. Regensburg 1986, S. 96ff.

29) Vgl. dazu beispielhaft den Beitrag *Walter Hornsteins* zum 8. Kongreß der DGfE 1982 – im Kongreßbericht unter: *Herrmann, U. u.a.*: Überflüssige oder verkannte Disziplin? In: ZfP, 18. Beiheft. Weinheim/Basel 1983, S. 443ff. Die skizzierte Besorgnis gehörte zu den Gründen dafür, daß die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft "Standards erziehungswissenschaftlicher Forschung" erlassen hat, abgedruckt u.a. in: ZfP, 32 (1986) 4, S. 597ff. und der Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung, 3 (1986) 2, S. 367ff.

30) *Bergius, Rudolf*: Analyse der "Begabung": Die Bedingungen des intelligenten Verhaltens. In: H. Roth (Hg.): Begabung und Lernen. Stuttgart 1969, S. 263.

31) *Herrmann, Theo*: Pädagogische Psychologie – der schmale Pfad zwischen opportunistischem Aktivismus und Elfenbeinturm. In: Weidenmann, Krapp u.a.: Pädagogische Psychologie. München/Weinheim 1986, S. 776.

1531

Botho von Kopp

Japan – eine Erziehungsgesellschaft*

Zusammenfassung:

Die japanische Erziehung und Gesellschaft werden oft mit Begriffen belegt, die Lerndruck, Drill und Selektion implizieren. Die Beschreibung Japans als eine "Erziehungsgesellschaft" geht über eine solche enge Sicht hinaus und richtet sich auf die Expansivität, Koordiniertheit und Zielgerichtetheit der Erziehungsfunktion, die die gesamte Gesellschaft durchdringt. Schulische Lern- und erzieherische Aktivitäten sind integrale Bestandteile dieser "Erziehungsgesellschaft".

Summary:

Japan's education and society are quite often referred to in terms associated with learning pressure, drill and selection. The description of Japan as an "educational society" transcends such a narrow view and focusses on the expansive, coordinated, and purposive nature of the pedagogical function pervading the whole of Japanese society. School instruction and educational activities are an integral part of this "educational society".

* Überarbeitetes Referat, gehalten auf dem polnisch-deutschen Seminar zum Thema "Aufwachsen unter dem Einfluß von Schule, Familie und Öffentlichkeit" in Antonin, Polen, 9.-13.6.1987.

1. Vorbemerkung

Die Annahme, Japan lasse sich unter dem Aspekt einer "Erziehungsgesellschaft" beschreiben, mag zunächst überraschen. Wenn denn schon Etikettierungen benutzt werden, so dominieren in japanischen und ausländischen pädagogischen Kritiken vielmehr solche Schlagworte wie "Paukschule", "Examenshölle", "Lerndrill" usw., jedenfalls Ausdrücke, die bei der im Deutschen implizierten (wenn auch nicht immer ganz klaren) Unterscheidung zwischen Lernen, Bildung und Erziehung den dem eigentlichen Verständnis von Erziehung entgegengesetzten Pol bezeichnen.

Die überwiegend englisch geschriebene Literatur über das japanische Bildungssystem hat, um eine ähnliche Unterscheidung zu verdeutlichen, teilweise gewundene Formulierungen geprägt, wie etwa "degree-ocracy",[1] gar "schoolocracy" and "schoolism",[2] um die Dominanz des Lernens über das Erziehen auszudrücken. Der von der Regierung einberufene Reformrat, der gegenwärtig weitgespannte Reformpläne ausarbeiten soll, spricht in demselben Zusammenhang gar ziemlich kompliziert von "effects of undue emphasis on the educational background of individuals".[3] Aber auch wenn japanische Kritiker gelegentlich von einer "overdose of education" sprechen, meinen sie natürlich nicht ein Zuviel an Erziehung, sondern eben eine Überdosis von Lerndrill, Lernzwang, Konkurrenz und Karriereverhalten.

Zweifellos sind die angesprochenen Kritiken nicht aus der Luft gegriffen, aber Verschlagwortungen stehen in einem länderspezifischen Kontext; sie beziehen sich auf Gegebenheiten und Probleme, die die betreffende Gesellschaft als besonders akut ansieht. An Strukturen, die keine Problemaktualität besitzen, hat sich die Gesellschaft so gewöhnt, daß sie sie als selbstverständlich und kaum artikulationsbedürftig ansieht.

"Erziehungsgesellschaft" ist allerdings ein ziemlich undeutlicher Begriff. Bevor ich, wie ich meine mit einiger Berechtigung, daran gehe, diesen Begriff auf Japan anzuwenden, muß er, wenn auch nicht eindeutig,[4] so doch wenigstens hinlänglich geklärt werden.

In der vergleichenden Bildungsforschung wird der Begriff Erziehungsgesellschaft heute unter bestimmten Gesichtspunkten vor allem auf die sozialistischen Länder bezogen.

Er drückt einmal Grundideen marxistischer Pädagogik von der Formbarkeit des Menschen (nicht nur durch Erziehung, sondern auch durch soziale und materiale Strukturen der Gesellschaft), zum andern deren Aktualisierung aus, die sich in der relativ starken Gewichtung von Bildungspolitik und Bildungsentwicklung äußern. Schließlich

1533

wird dieser Begriff in einigen sozialistischen Staaten selbst als Programmformel verwendet. So stand die – nichtrealisierte – polnische Bildungsreform und -diskussion von 1973 eben auch unter dem Schlagwort der Schaffung einer "Erziehungsgesellschaft" (społeczeństwo wychowujące). Der dahinterstehende allgemeine Anspruch dürfte mit dem folgenden Zitat des bekannten Wissenschaftlers und langjährigen Parlamentmitgliedes Jan Szczepański aus einer Rede vor dem Sejm prägnant umrissen sein: "Die Bildungsreform kann die Nation vollständig umerziehen, denn sie ist eine Ergänzung zur Modernisierung der Wirtschaft und Verwaltung."[5] Es ist, angesichts des traditionellen Interesses der polnischen Pädagogik an Erziehungsfragen[6] vielleicht kein Zufall, daß besonders in Polen die Konzipierung von "Erziehungsgesellschaft" ziemlich umfassend, andererseits im Rahmen der sozialistischen Länder auf spezifische Weise, thematisiert wurde. Schließlich geht auch die Verwendung dieses Begriffs in Polen selbst immerhin schon auf ein Werk des Soziologen F. Znaniecky "Soziologie der Erziehung. Die Erziehungsgesellschaft" aus dem Jahre 1927 zurück.

Ich möchte hier vom weiteren Kontext historisch und räumlich sich wandelnder Bedingungen der Konzeption von "Erziehungsgesellschaft" absehen[7] und auf Spezifizierungen zurückgreifen, wie sie im Rahmen der angesprochenen polnischen Reformdiskussion (zum Teil unter unterschiedlichen Schlagworten wie "offene Schule" usw.) gemacht wurden.[8] Diese Forderungen lassen sich in folgende Punkte zusammenfassen:

- Ein hoher Grad an *Organisiertheit* von Erziehung als gesellschaftliche Aktivität. Diese Organisiertheit ergibt sich einmal durch eine Stärkung der *koordinierten* Planung von Erziehungstätigkeit und von Erziehungsmilieus (mit den Schulen als Mittelpunkte), zum andern durch die aktive, partizipatorische Mitarbeit aller relevanter Gruppen und Institutionen an der Schaffung solcher Erziehungsmilieus.
- Eine wesentliche Stärkung der *erzieherisch betreuenden Funktion* durch die Schule bzw. das Erziehungsmilieu.
- Eine *räumlich zeitliche Ausweitung* des erzieherischen Einflusses auf die Kinder und Jugendlichen: Von diesen offenen Schulen, die "den ganzen Wohn- und Schulbereich der Kinder in ein erzieherisches Milieu umgestalten"[9], wird erwartet, daß sie sich "für den Schüler den ganzen Tag über, das ganze Jahr hindurch, einbezogen die Ferienzeiten, interessieren"[10].

Summarisch läßt sich der Betrachtung Japans vorausschicken, daß diese formalen Charakteristiken, wenn auch natürlich auf spezifische Weise, auf Japan weitgehend zutreffen. Seine Beobachtungen dar-

1534

über, wie sehr Erziehungsziele, -inhalte und -mittel die gesamte japanische Gesellschaft durchdringen, hat der amerikanische Pädagoge B. Duke in die folgende Formel gefaßt: "It cannot be overemphasized that Japanese education is an 'affair of state' in the broadest sense."[11] Merry White von der Harvard-Universität nennt in ihrem gerade erschienenen Buch denselben Sachverhalt "a society mobilized for education".[12] Ich möchte nun darauf eingehen, worin Organisiertheit, Koordiniertheit und Expansivität der Erziehung in Japan bestehen.

2. Familie, Wohnbezirk und Erziehung

Zunächst ist, wie anderswo auch, die Familie ein wichtiger, in den ersten Lebensjahren des Kindes die wichtigste Erziehungsinstitution. Von dieser Funktion her, neben der ökonomischen, ist die Ehe in Japan stark, oft vorrangig, bestimmt. Traditionell haben praktische Gesichtspunkte über das, für die europäische Kultur so typische, Ideal der Liebesheirat dominiert, und die Zusammenführung geeigneter Partner ist sorgfältig und langfristig geplant worden. Natürlich hat sich unter dem Einfluß der modernen Lebensweise und dem Vordringen der westlichen Ideologie viel gewandelt, dennoch sprechen verschiedene Daten für den immer noch starken Einfluß der autochtonen Wertestruktur: Das durchschnittliche Heiratsalter lag Mitte der siebziger Jahre für die Frauen bei rd. 25, für die Männer bei rd. 27 Jahren,[13] und damit (außer für Schweden, das wenn auch vielleicht aus anderen Gründen ähnliche Zahlen aufweist), weit über dem europäischen Durchschnitt. Noch signifikanter in diesem Zusammenhang ist die Tatsache, daß immerhin noch weit über ein Drittel der Ehen arrangiert sind, d.h. über die formale Vermittlung von Dritten zustandekommen.[14]

Heiraten und Kinder bekommen ist praktisch synonym, und andererseits die Ehe der absolut typische Rahmen für das Aufziehen von Kindern. Außereheliche Geburten (in den siebziger Jahren in den USA bei 12,4 %, der BRD bei 6,3 % aller Geburten) sind mit 0,8 % im internationalen Vergleich außergewöhnlich niedrig.[15] Ebenfalls niedrig im internationalen Vergleich ist die Scheidungsrate (mit 2,7 – dagegen in den USA 90 – Scheidungen pro 1000 Ehen).[16] Insgesamt wachsen nur 5 % der japanischen Kinder (wegen Tod eines Elternteils und Scheidung) in nichtvollständigen Familien auf.[17]

Auf der anderen Seite ist innerhalb der letzten dreißig Jahre, wie allgemein in den Industrieländern, die Zahl der Kinder pro Familie, und zwar in Japan von statistisch 4,5 im Jahre 1947 auf 1,7 Kinder im

1535

Jahre 1980 gesunken. Was diese letzte Zahl nur grob andeutet, ist die Entwicklung zur Kleinfamilie, die einen wesentlichen Wandel im familiären Erziehungsmilieu mit sich gebracht hat, und die Tatsache, daß die japanische Gesellschaft schnell "altert". Häufig wird in Japan der Wandel der elementaren Funktion des Kindes in der Familie thematisiert, auch der Aspekt, daß das Kind früher explizit als ein Geschenk angesehen, unter den Bedingungen der Familienplanung zum willentlich produzierten und damit verfügbaren Eigentum der Eltern geworden ist, was deren Ansprüche an das Kind heute wesentlich mitbestimmt. Zwar ist auch dieser Aspekt des Wandels nicht auf Japan beschränkt, aber er wird dort, vielleicht weil er sich innerhalb weniger Generationen vollzogen hat, als relevant empfunden.

Bei dem Wandel der Familie spielen also neben generellen auch spezifische Faktoren eine Rolle. Eine der wichtigsten im vorliegenden Zusammenhang ist die *Rolle der Frau* in der japanischen Gesellschaft.

Entgegen dem im Westen verbreiteten Bild von der rundum unterdrückten japanischen Frau sind viele Beobachter zu dem Schluß gekommen, daß allgemein in der japanischen Geschichte stark ausgeprägte matriarchalische Momente die relativ jungen Phasen expliziter patriarchaler Dominanz überdauern, ja tiefe Spuren in Kultur und Psyche Japans hinterlassen haben, und, seit der Abschaffung des formalen Patriarchats 1945, wieder zunehmend wirksam sind.

War jedenfalls die Stellung der Frau (wenn auch nicht in der Rolle als Jungverheiratete) im Hause immer stark, so war die Frau doch im Rahmen der Großfamilie nur eine unter anderen Erziehungspersonen. Der Wandel von der Groß- zur Kleinfamilie, die institutionelle Auslagerung einer Vielfalt von Erziehungs- und Qualifizierungsfunktionen, die exzessiven Arbeitsanforderungen der forcierten Industrialisierung vor allem an die Väter sowie die Bewahrung matriarchaler Momente in der Kultur haben die Mutter jedoch inzwischen zur absolut dominierenden Instanz familiärer Erziehung werden lassen. Zum "häuslichen" Aufgabenbereich der Frau gehört vor allem auch die Verwaltung der Familienfinanzen und – damit eng verknüpft – die Karriereplanung für die Kinder.

Der *Erziehungsstil* zeichnet sich durch engsten Kontakt zwischen Mutter und Kind aus, der in der frühkindlichen Phase auf häufigen Körperkontakt, ständiges Beisammensein und weitestgehende Bedürfnisbefriedigung ausgerichtet ist. Erste Vergleichsstudien über Interaktionsmuster zwischen Mutter und Kind in Japan und den USA legen die Vermutung nahe, daß man schon bei halbjährigen Kleinkin-

1536

dern soziokulturell bedingte, spezifische Reaktionsmuster erkennen kann.[18]

Die japanbezogene Forschung hat die spezifische Mutter-Kind-Interaktion über verschiedene Begriffe modelliert und teilweise unterschiedlich interpretiert. Während einige Psychologen die über die ersten Lebenswochen weit hinaus verlängerte "symbiotische" Beziehung zwischen Mutter und Kind als schlimmstenfalls "psycho-pathologisch", aber nicht unbedingt prägend ansehen, wird von anderen diese Beziehung unter dem Begriff "amae" (der auf die Bedeutung von "süß" zurückgeht, also etwa "lustvolle Abhängigkeit" meint) als basal für alle nachfolgenden zwischenmenschlichen Beziehungen und die Persönlichkeitsbildung insgesamt angesehen.[19]

Die Funktion dieser Interaktion besteht demnach darin, ein starkes Abhängigkeitsverhältnis zu internalisieren, nach dem Bindungen hohe materielle und emotionelle Belohnungen sichern. Die soziale Relevanz dieses Mechanismus besteht darin, daß über ein stark gesellschaftlich verankertes und einheitlich strukturiertes System von Entwicklungsschritten, die institutionalisiert und oft symbolisch und zeremoniell unterlegt sind, das primäre Objekt dieser kindlichen Abhängigkeit allmählich von der Mutter weg, auf die peer group und schließlich auf die Gesellschaft hinverlagert wird.[20] "Gesellschaft" versteht sich dabei, der Logik dieses Mechanismus nach, weniger als abstraktes Gebilde, sondern als konkrete Bezugsgruppen interpersoneller Verflechtungen. Erst durch sie werden Institutionen wie Kindergarten, Schule, Wohnbezirk und Arbeitsstätten erfahrbar.

Die Bedeutung der *Vorschulerziehung* als Erziehungsagentur ist in den letzten Jahrzehnten, wie in den meisten Ländern, kontinuierlich gewachsen. Um 1980 hatten ca. 90 % der neu Eingeschulten mindestens ein Jahr lang eine Vorschuleinrichtung besucht.[21]

In den allgemeinen Richtlinien des Ministeriums eindeutig auf Kunst, Musik, Tanz, Hygiene, elementare Naturkunde, Sprache als Ausdrucksmittel und Spiel als Sozialerziehung ausgerichtet, sind die Kindergärten aber oft dem Druck von Eltern ausgesetzt, diesen Katalog einzuengen, zugunsten einer unmittelbaren Vorbereitung auf die Schule, dem diese gelegentlich mehr oder weniger nachgeben. Wo sie das nicht tun, engagieren sich die Mütter verstärkt selbst. So kann die Mehrzahl der Eingeschulten schon mindestens eine der zwei Silbenschriften und oft eine Anzahl der chinesischen Schriftzeichen zumindest lesen. Wichtiger vielleicht als eine solche Art der Vorbereitung ist jedoch die Erziehung zu sozialer Interaktion, z.B. die Verfestigung von Gruppenidentifikation und Grundhaltungen gegenüber dem kognitiven Lernen.

1537
GEI

Als Erziehungsstil herrscht, prinzipiell ähnlich bei den Müttern wie auch in der Vor- und Grundschule, die indirekte Anleitung vor. Konkret bedeutet das, daß japanische Mütter und Erzieher "hochentwickelte Strategien (verfolgen), um eine emotionelle Beteiligung der Kinder am Problem zu stimulieren", während der euro-amerikanische Erziehungsstil direkte Zugänge zu Problemlösungen vorzieht.[22] Interessant in diesem Zusammenhang dürfte sicher sein, daß Forscher, die entsprechende Vergleichsuntersuchungen durchgeführt haben, diesem indirekten Stil eine mögliche höhere Effektivität zuschreiben.[23] Hinsichtlich der Geplantheit und Koordiniertheit dieses indirekten Erziehungsstils beobachtete z.B. eine Forscherin, daß Kindergärtnerinnen "bewußt weniger Malpinsel bereitstellten, als Kinder vorhanden waren und Spielsachen entfernten, als die Kinder älter wurden, um die Gelegenheiten für Kontakte der Kinder untereinander zu erhöhen. Auch entwarfen Erzieherinnen Aufgabenstellungen ... die von den Kindern erforderten, in kleinen, festen Gruppen, ihre jeweiligen Ideen aus ihnen herauszulocken und diese untereinander in Übereinstimmung zu bringen".[24]

Neben dieser Stimulierung von Gruppenidentifikation wird auch offenbar durchgängig das Prinzip der Delegation von Autorität an die Kinder durch die Zuteilung verschiedener kleiner Aufgaben innerhalb von Interaktionsgruppen angewendet.

Nach der Festigung des oben als "amae" anskizzierten Abhängigkeitsmechanismus, und mit zunehmender institutionalisierter Ausgliederung von Erziehungszielen aus der Familie in die Schule hinein, engt sich der erzieherische Zielbereich der Mutter stark ein, ohne in der Regel in seiner Intensität schwächer zu werden. Diese Charakteristik bestimmt in hohem Maße das *Verhältnis zwischen Elternhaus und Schule*. Pauschal gesagt, unterstützen die Eltern die Schule in nahezu jeder Hinsicht.

Diese Unterstützung bezieht sich zunächst auf die Bereitstellung der erforderlichen Mittel, also eventuelles Schulgeld und andere Aufwendungen (Schuluniformen, Nachhilfe usw.). Die Mehrheit der Eltern bringt für die Ausbildung ihrer Kinder große finanzielle Opfer. Die Pflichtschule ist zwar gebührenfrei, aber das Schulgeld für die Oberschulen lag um 1980 im öffentlichen Sektor bei rd. 700 DM, für den Durchschnitt der Privatschulen (über ein Fünftel der Oberschulen) bei rd. 1.700 DM jährlich.[25] Weiter erstreckt sich die Unterstützung auf die Bereitstellung mittelbarer Bedingungen, die als dem Lernen dienlich angesehen werden (eigenes Zimmer, wenig Mithilfe im Haushalt usw.) und nicht zuletzt eine psychologische Unterstützung, die natürlich ebensooft in Druck übergehen dürfte. Was die Unterstützung der Lernziele betrifft, so bringt ein amerika-

1538

nischer Pädagoge die Lage, am Beispiel des Lesens und Schreibenlernens (zwei verschiedene Silbenschriften, ca. 1900 chinesische Zeichen und das lateinische Alphabet), auf folgende Formel: "The entire school is involved in the process of reading and writing. The teachers take it very seriously. The PTA stresses it. The parents expect it. The older brothers and sisters reinforce it. There is, if you like, a perpetual and self-propelling national campaign for literacy in Japan, although no one but a foreign observer would describe it in that manner. To the Japanese it seems natural. The child, without realizing it, is plunged into this campaign. It is, as it were, difficult for the Japanese child not to learn to read and write the kokugo (national language – v.K.), a condition unimaginable in the United States."[26] Derselbe Autor verwendet explizit ganz ähnliche Formulierungen im Hinblick auf den Mathematikunterricht. Aber man könnte, ohne große Übertreibung, die obige Formulierung über ineinandergreifende koordinierte Erziehungsimpulse auf das schulische Lernen und Erziehen in Japan überhaupt anwenden. Zur entsprechenden Effektivität einer solchen Koordinierung von Lernzielen ist vielleicht noch anzumerken, daß Legasthenie in japanischen Schulen extrem selten registriert wurde – und dies angesichts eines Schriftsystems, das als das überhaupt komplizierteste aller Sprachen bezeichnet werden kann. Dieses Forschungsergebnis schien, als es veröffentlicht wurde, vielen amerikanischen Pädagogen, die offenbar einen bestimmten Prozentsatz an Legasthenikern ihrer Erfahrung nach als "normal" ansehen, so unglaublich, daß sie es heftig bekämpften.[27]

Was die Erziehung im engeren Sinne angeht, so haben die exponierte Rolle der Schule in der japanischen Gesellschaft und die enorme Bildungsexpansion den Katalog der Erziehungszielbereiche ständig erweitert und von der Familie hinaus in die Schule hineinverlagert. Das betrifft, mit unterschiedlicher Gewichtung, etwa Sozialerziehung, Umwelterziehung, sexuelle Erziehung, Hygieneerziehung oder, wie ein Schulfach in Japan heißt: Erziehung zur Haushaltsführung usw. Das Mittagessen, auch dies früher ein familiärer Handlungskomplex mit erzieherischen und sozialisatorischen Funktionen, findet heute für die Kinder in der Schule (im jeweiligen Klassenzimmer, meist gemeinsam mit dem Lehrer) statt, ebenso die Verpflichtung zum Saubermachen und Aufräumen (die Teilnahme an der täglichen Säuberung des Klassenraums und der periodischen Säuberung der ganzen Schule ist Pflichtteil des Erziehungsprogramms). Auch die körperliche Entwicklung und der Gesundheitszustand werden laufend überprüft, gegebenenfalls durch besondere Programme beeinflußt (jede Schule hat eine Sanitätsstation mit eigens

1539

ausgebildetem und ständig anwesendem Fachpersonal). Andererseits könnte man skeptisch sein, ob die Schule – zumindest in ihrer gegenwärtigen Struktur – in der Lage ist, allen diesen Funktionen in ihrer ganzen Komplexität, die sie vormals im Zusammenspiel häuslicher und außerhäuslicher Erziehungs- und Sozialisationssituationen hatte, adäquat nachzukommen. Zum Beispiel wird gelegentlich beklagt, daß immer weniger Kinder in der Lage (oder willens) seien, elementare Handreichungen im tagtäglichen Bereich zu vollbringen, da weder Schule noch Elternhaus dies fordern.

Schnelle Expansion, Funktionsveränderung und -erweiterung der Schule haben zu einer gewissen Grauzone der Kompetenzaufteilung geführt, die im Hinblick auf bestimmte Erziehungsziele aus dem Rahmen der sonst üblichen weitgehenden Koordinierung und Interessengemeinsamkeit von Schule und Elternhaus fällt. Das betrifft etwa "Erziehung" in einem engen Sinne von "guten Manieren", deren Verfall bei der Jugend gelegentlich beklagt wird, aber auch Erziehung in einem etwas weiteren Sinne. Für diesen Erziehungsbereich hat das Japanische ein eigenes Wort "shitsuke", was je nachdem mit Zucht, Disziplin, Aufziehen usw. übersetzt wird (seinem graphischen Gehalt nach aber etwa "schöne" oder "vollendete", "graziöse" Person impliziert). Im allgemeinen hat die Schule die Tendenz, das mangelnde Engagement vieler Elternhäuser im Hinblick auf diesen Erziehungsaspekt zu beklagen, während Eltern, die expansiven Erziehungsansprüche der Schule akzeptierend, oft überzeugt sind, Erziehung insgesamt, also auch "shitsuke" sei Aufgabe der Schule. Dabei spielt wohl auch eine Rolle, daß die ältere Generation, die selbst den enorm rapiden Wertewandel erlebt hat, dessen Tempo für die jüngere Generation noch zunimmt, sich hinsichtlich solcher Erziehungsansprüche verunsichert fühlt.

Die Teilnahme der *Eltern* am *Schulleben* entspricht zweifellos nicht in jeder Hinsicht dem, was man nach einem partizipatorischen Modell verlangen würde. Sie drückt aber zumindest die starke Koordinierung verschiedener gesellschaftlicher Bereiche aus. Zunächst läuft die formale, direkte Verbindung zwischen Schule und Eltern über die "Eltern-Lehrer-Vereinigung (Parent-Teachers Association = PTA). In ihrer Mitgliedschaft dominieren wiederum völlig die Mütter.

Zwar handelt es sich in erster Linie um eine Interessenvertretung, die aber nicht gleichberechtigter Partner etwa im Hinblick auf die zentral weitgehend festgelegten Curricula ist und nur begrenztes Mitspracherecht bei der Auswahl der (sowieso ähnlichen) Schulbücher hat. Andererseits legt die Schule im allgemeinen großen Wert darauf – in erster Linie über den PTA – engen Kontakt mit den Eltern zu

halten. Im allgemeinen sind die PTA-Gruppen sehr aktiv. Sie finden sich gelegentlich auch zu Interessenzirkeln, Mal- oder Musikkursen in den Schulen zusammen, werden beteiligt an der Planung und Ausführung von außerunterrichtlichen Aktivitäten und Ausflügen (z.B. Klassenausflüge, zu denen alle Eltern miteingeladen sind) usw. In der Regel sind auch PTA-Mitglieder beteiligt an Aktivitäten, die von anderen Gruppen des jeweiligen Wohnbezirks ausgehen. Hierzu gehören z.B. Tempelfeste unter Beteiligung von Kindergruppen, andere spezielle Feste, die von Wohnbezirks-Komitees für Vorschul- und Schulkinder ausgerichtet werden, aber auch Aktivitäten während der Schulferien. Zum Beispiel sind die meisten schuleigenen Schwimmbecken (mit denen nahezu alle Grund- und die meisten Sekundarschulen ausgestattet sind) während der Sommerferien für die Kinder offengehalten, und Eltern beteiligen sich an der Beaufsichtigung. Außerdem organisieren Wohnbezirkskomitees meist andere Aktivitäten während der Ferien, etwa eine allmorgendliche Frühgymnastik auf dem nächsten Spielplatz und ähnliches. Die Schule lädt regelmäßig jedes Vierteljahr alle Eltern (und die jüngeren, noch nicht schulpflichtigen Geschwister) zu einem Tag der Unterrichtsbeobachtung ein. Meist findet dies samstags statt, manchmal wird auch ein Unterrichtstag auf den Sonntag verlegt, um allen Berufstätigen die Gelegenheit zu diesem Schulbesuch zu geben.

Außerdem ist vorgesehen, daß der Klassenlehrer mindestens einmal pro Schuljahr die Elternhäuser der Kinder aufsucht, dort mit den Eltern spricht und Gelegenheit hat, die Kinder in ihrer häuslichen Umgebung und ihre dortige Verhaltensweise kennenzulernen. Welche soziokulturellen Welten zwischen dieser und der bundesdeutschen Auffassung liegen, möchte ich mit einem Zitat illustrieren: Der aktuelle Anlaß war die mögliche Verpflichtung von Lehrern als Zähler bei der letzten Volkszählung. In der Resolution einer Frankfurter Schule "stellten die Pädagogen fest, daß es, wie bei Polizisten, Staatsanwälten und Sozialarbeitern auch – bei ihnen zu Interessenkollisionen kommen könnte, wenn sie als Zähler in Schülerhaushalte kommen. Auch könne es Eltern und Schülern *nicht zugemutet* werden, Lehrern Einblick in die *privaten* Wohn- und Lebensverhältnisse geben zu müssen"[28]. Abgesehen vom aktuellen (strittigen) Anlaß und seinen politischen Implikationen, scheint mir doch allein die Verwendung des zitierten Arguments, dem man ja offenbar große Überzeugungskraft zutraut, für die viel striktere Trennung von Familie und Schule in der Bundesrepublik Deutschland symptomatisch.

Die relative Öffnung der Schule im Wohnbezirk ist auch dadurch unterstrichen, daß einmal für alle Schüler bis in den späten Nach-

15411

mittag von der Schule Club- und andere Aktivitäten angeboten werden, aber auch, daß die Schulhöfe in der Regel von den Kindern der Nachbarschaft für Sport und Spiel benutzt werden können. Diese Öffnung der Schule erstreckt sich allerdings in Japan fast ausschließlich auf die unmittelbar betroffenen Personengruppen des Wohnbezirks, und ein amerikanischer Beobachter empfand pointiert eine auch architektonische Abgegrenztheit, die den Charakter der Schule als einer eigenen gesellschaftlichen Institution unterstreicht.[29]

An allgemein zugänglichen Bildungseinrichtungen gibt es eine Reihe von Institutionen, darunter sog. Bürgerhäuser in fast jedem Viertel. Die relativ starke Koordinierung dieses gesamten Bereichs kommt darin zum Ausdruck, daß er nach allgemeinen Richtlinien eines "Gesellschafts-Erziehungsprogramms" (social education), für das das Ministerium für Bildung und Kultur verantwortlich zeichnet, betrieben wird. Dieser ganze Bereich, zu dem auch etwa Museen gehören, hat oft eine explizit didaktische Funktion. Beeindruckt hat mich in dieser Hinsicht ein großes naturwissenschaftliches Museum in Kyoto: Jedes Exponat war nicht nur ausführlich beschrieben, sondern als Experimentiergerät mit verschiedenen Interventionsmöglichkeiten konzipiert, so daß die jeweiligen dargestellten Prinzipien visuell, akustisch und durch Anfassen nachvollzogen werden konnten. Übrigens war dieses Museum ganz überwiegend von Kindern und Jugendlichen besucht, die diese verschiedensten Experimentiermöglichkeiten spontan und mit großem Interesse nutzten, denn sie knüpfen weitgehend an dem im Schulunterricht Gelernten an.

Diese Tendenz kohärenter, teilweise hochorganisierter, teilweise vielen Bereichen zugrundeliegenden Erziehungsimpulse, die sich nicht nur auf die hier angesprochene lokale Mikroebene beschränkt, berechtigt dazu, von Japan als einer Erziehungsgesellschaft zu sprechen. Ihre Äußerungsformen sind natürlich – abgesehen von solchen Indikatoren wie der hohen Beteiligung aller japanischen Altersgruppen an organisierten Erziehungsaktivitäten – hochkomplex und können hier kaum anskizziert werden, abgesehen davon sind sie im Hinblick auf ihre Interdependenz noch längst nicht ausreichend erforscht. Auch darf nicht übersehen werden, daß einige spezifische sozio-kulturelle Faktoren, auf die ich hier nicht eingehen kann, wesentlich zur ständigen Reproduktion eines umfassenden und intensiven Lern- und Erziehungsimpulses beitragen. Seine allgemeine Akzeptanz in der Bevölkerung, seine teils planmäßige Organisierung und Koordinierung, seine teils spontanen Äußerungen werden zu einem wesentlichen Teil durch die Schule reproduziert und wirken ihrerseits wieder zurück auf die schulische und außerschulische Erziehung.

1512

3. Schule in der Erziehungsgesellschaft

Die Schule ist schon unter dem Gesichtspunkt ihrer Beziehungen zu Familie und Wohnbezirk, also sozusagen unter dem räumlichen Aspekt des Zusammenspiels verschiedener Bereiche angesprochen worden. Ich möchte im folgenden daher nur noch zwei themenrelevante Aspekte berücksichtigen, nämlich den der zeitlichen Ausweitung und den der schulischen Erziehungsfunktion. Vergleiche der tatsächlich in der Schule verbrachten Lebenszeit, gar ihre Differenzierung in Lern-, Erziehungs- und Leerzeiten, sind außerordentlich kompliziert, und einfache Strukturvergleiche sagen über diese faktische Schulzeit sehr wenig aus.

Die Pflichtschule erstreckt sich in Japan auf neun Jahre. Rund 94 % aller Jugendlichen treten danach in den dreijährigen, nichtobligatorischen Oberschulbereich über und schließen ihn in ihrer überwiegenden Mehrheit auch erfolgreich ab. Knapp 40 % des entsprechenden Altersjahrgangs nimmt anschließend ein Studium im tertiären Bildungsbereich auf (1980: rd. 26 % in den Universitäten, 11 % in zwei- bis dreijährigen Colleges[30]); wiederum die meisten von ihnen beenden ihr Studium mit einem Abschluß innerhalb der Regelstudienzeit, also im Alter von 19 – 20 bzw. 21 – 22 Jahren.

Insgesamt ist also ein größerer Anteil der Jugendlichen in einem früheren Lebensalter formal höher qualifiziert als etwa in der Bundesrepublik. Die entsprechend diesem Schema vergleichbare Schulzeit ist aber nicht gleichzusetzen mit der Zeit, die tatsächlich in der Schule verbracht wurde.

In einem (immer noch summarischen) Vergleich zwischen Japan und den USA kam ein amerikanischer Autor zu dem Ergebnis, daß allein aufgrund der größeren Zahl von Unterrichtstagen in Japan (durchschnittlich 230 – 240 Tage) die Kinder im Verlauf lediglich der neunjährigen Pflichschulzeit faktisch schon zwei (Schul-) Jahre länger zur Schule gegangen sind als ihre amerikanischen Altersgenossen.[31] Ein anderer Autor hat die Rechnung auf die insgesamt zwölfjährige Schulzeit, die ja nahezu alle jungen Japaner – bis zum Abschluß – durchlaufen, weitergeführt und kommt, wobei er für jeweils eine Dreijahresperiode ein zusätzliches Jahr kalkuliert, insgesamt sogar auf vier Jahre mehr Unterricht, die ein japanischer Achtzehnjähriger dem amerikanischen voraus hat[32], gesetzt den Fall, er gehört zu den ca. 70 % der amerikanischen Schüler, die die Oberschule auch abschließen.

Entscheidend etwa im Hinblick auf die Bundesrepublik, die, einem (oberflächlichen) Vergleich 10 europäischer Länder nach, immerhin die wenigsten Ferientage (139 gegenüber 207 in Frankreich – ein-

1643

schließlich Sonn- und Feiertage) aufweist,[33] ist jedoch, daß die japanische Schule eine Ganztagsschule ist.

Der Unterricht beginnt in Japan um 8 Uhr 30 Minuten. Die Klasse trifft sich aber in der Regel (zu Besprechungen, Vorbereitung des Unterrichts usw.) schon 10 bis 15 Minuten früher. Viele Sportclubs treffen sich täglich oder fast täglich eine Stunde oder noch früher vor der Schule zum Training. Der Unterricht endet um 15 Uhr. Danach folgt das Aufräumen und Säubern des Klassenzimmers. Darauf setzt das Clubangebot der Schule ein; nahezu in jeder Schule sind bis ca. 17 Uhr irgendwelche Gruppen aktiv. Das Angebot einer von mir besuchten, gut ausgestatteten Oberschule z.B. umfaßte 17 verschiedene Clubs in der Sektion Kultur und 18 Clubs in der Sektion Sport.[34]

Realistischerweise kann man schätzen, daß die Kinder und Jugendlichen sich im Durchschnitt (schul-) täglich mindestens sieben Stunden (wahrscheinlich in Wirklichkeit eher länger) in der Schule aufhalten.

Grob gerechnet würde das bedeuten, daß die japanischen Kinder in den ersten neun Schuljahren 14 490, die bundesdeutschen nur 9 450 Stunden dem direkten Erziehungseinfluß der Schule ausgesetzt sind – oder andersherum die deutschen Kinder fast 14 (deutsche) Schuljahre brauchten, um dieselbe Verweilzeit zu erreichen.[35]

Bei detaillierteren Vergleichen wäre etwa noch zu berücksichtigen, daß der für bundesdeutsche Eltern oft ärgerliche Unterrichtsausfall, wobei die Kinder nicht selten einfach nach Hause geschickt werden, in Japan praktisch nicht vorkommt. Schließlich gibt es in Japan noch das System der Schattenschulen neben dem eigentlichen Schulsystem (juku, bzw. yobiko), die je nach Altersstufe von 30 – 60 % der Schüler nach der Schule besucht werden. Es handelt sich bei ihnen überwiegend, aber nicht ausschließlich um reine Nachhilfe- oder Drillschulen, einige bieten aber auch z.B. musische Fächer oder Kalligraphie an. Einige dieser Schulen machen ihrerseits ebenfalls ein reiches Angebot an außerunterrichtlichen Aktivitäten. Ein oft gehörtes Motiv für den Besuch einer "juku" ist der Wunsch der Kinder, möglichst auch die außerschulische Zeit mit ihrer peer-group, die fast nie primär oder in Konkurrenz zur schulischen durch die spontanen Begegnungen in der Nachbarschaft, sondern eben die Schule geformt und gelenkt wird, zu verbringen.

Auch dies ist ein Symptom dafür, daß in der japanischen Erziehungsgesellschaft die Schule als deren integraler Teil über die meiste Zeit der Kinder und Jugendlichen, ja selbst noch über die Formung und Aktivitäten der peer-groups, direkten oder indirekten erzieherischen Einfluß ausübt.

1541

Von Ländern aus gesehen, die etwa wie die USA teilweise exorbitante Probleme mit großen Teilen ihrer Schuljugend haben (geschätzte 20 % aller 12-17jährigen als regelmäßige Drogenkonsumenten, monatlich ca. 1000 tätliche Angriffe auf Lehrer, Auseinandersetzungen in Schulen inclusive Schußwaffengebrauch usw.[36]), läßt sich dieser expansive Erziehungsanspruch durchaus positiv deuten: "It must be remembered, though, that peer-groups in Western societies also exert a powerful influence on most childrens upbringing. In Japan, peer group influence is in part incorporated into the classroom in the form of the kumi (Gruppe, v.K.), with the child thus coming more directly under teacher influence than is commonly seen in U.S. schools. From this perspective the school's influence on youth peer-groups in Japan leads to generally more constructive goals of the group than in U.S. society where youth form highly independent peer-group attitudes"[37]. Und, so läßt sich hinzufügen, diese Einflüsse erstrecken sich über fast den gesamten Tagesablauf.

Abgesehen vom zeitlichen Aspekt, der für sich allein schon bedeutsam ist, versteht sich die Schule in Japan als explizit *erzieherische Institution*. In ihrem Selbstverständnis trägt sie hohe Verantwortlichkeit für die Schüler nicht nur während der in ihr verbrachten Zeit, sondern auch nach Schulschluß und letztlich für den gesamten Lebensweg des Schülers. Dies kommt z.B. darin zum Ausdruck, daß oft etwa zu Hochzeiten ehemalige Lehrer eingeladen werden, oder andererseits z.B. Schulleiter und Lehrer sich öffentlich für Verbrechen gegenwärtiger, aber auch ehemaliger Schüler entschuldigen.

Die Schule "mischt" sich aber auch ganz konkret in tägliche Angelegenheiten ein, die sie, nach europäischem Verständnis, gar nichts angehen. Sie erläßt etwa, auch falls keine Schuluniform benutzt wird, detaillierte Kleidungsvorschriften, verbietet den Besuch von Spielhallen, mit dem Fahrrad zur Schule zu kommen und gelegentlich generell für alle Schüler das Motorradfahren, letzteres aus zwei Motiven heraus: einmal wegen der erhöhten Unfallgefahr, und zweitens weil es mit speziellen motorisierten Jugendbanden assoziiert wird. Diese umfassende Fürsorge, die natürlich nicht nur aus einem Katalog von Restriktionen besteht, ist ein genereller Aspekt der japanischen Erziehungsgesellschaft; in den öffentlichen Verkehrsmitteln z.B. werden die Reisenden ständig über Band aufgefordert, vorsichtig beim Aussteigen zu sein, alten Menschen zu helfen, darauf zu achten, daß sie nichts liegenlassen usw.

Der erzieherische Rahmen der Schule ist abgesteckt durch eine feste Abfolge von Ereignissen, die den Schulkalender gliedern, von der immer feierlichen Aufnahmezeremonie für die neuen Schüler (bzw. den Schuljahresbeginn) über gelegentliche morgendliche erzie-

1545

herische Appelle auf dem Schulhof, verschiedene andere Ereignisse während des Schuljahres bis zur wieder feierlichen Abschlußzeremonie. Bei verschiedenen dieser Anlässe erklingt die Schulhymne, die das jeweilige erzieherische Profil der Schule ausdrücken soll; in vielen Schulen werden darüberhinaus die Schüler vom Klassenlehrer angeleitet, wechselnde Losungen mit erzieherischem oder moralischem Inhalt zu entwerfen, die für eine bestimmte Zeit das besondere erzieherische Profil der Klassengemeinschaft formulieren und die im Klassenzimmer ausgehängt werden.

In der Grundschule betreut ein Lehrer meist eine Klasse über jeweils zwei Jahre hinweg. Die Schüler selbst bleiben nahezu ausnahmslos über die jeweilige Schulstufe hindurch im selben Klassenverband, denn es gibt praktisch kein Sitzenbleiben. Dies stärkt die Festigung eines Gruppenbewußtseins, dessen Intensivierung in praktischer und emotioneller Hinsicht der Lehrer in der Regel ganz bewußt betreibt. Unterhalb der Klassenebene, die für die Kinder die wichtigste Gruppe bleibt, werden weitere Untergruppen gebildet, deren Zusammensetzung, anders als etwa in der häufig in amerikanischen Schulen angewandten Arbeit mit kleinen Gruppen, über längere Zeiträume hinweg stabil bleibt. Besonders auf dieser Ebene zielt die erzieherische Einwirkung darauf, die ständige Verantwortlichkeit des einzelnen für die ganze Gruppe und umgekehrt gegebenenfalls die Hilfe der ganzen Gruppe für den einzelnen Schüler zu stimulieren.

Die eigentliche Unterrichtszeit ist in einem Rahmencurriculum aufgeteilt in die drei Bereiche: Fachunterricht (90,1 % der Unterrichtszeit), "Stunden für moralische Erziehung" (3,3 %) und "Stunden für besondere Aktivitäten" (6,6 %).

Die letzteren, deren Gestaltung völlig der jeweiligen Schule überlassen bleibt, verfolgen den Richtlinien nach, explizit das Ziel, kreative erzieherische Aktivitäten zu entwickeln. Konkret werden sie zum Beispiel für Arbeit im Schulgarten, musische Aktivitäten, Konsultationen des Lehrers über persönliche oder Lernprobleme oder Probleme der sozialen Beziehungen in der Klasse, Engagement im Wohnbezirk, gelegentlich auch ganz einfach für Fachunterricht genutzt oder auch überhaupt nicht genutzt.

Was die "moralische Erziehung" angeht, so ist sie ein heikler Punkt und vor allem unter zwei Aspekten zu sehen: Einmal ist sie, wie liberale und linke Kritiker mit gutem Grund fürchten, von konservativen Kreisen als den neuen Bedingungen angepaßte Fortsetzung eines entsprechenden Vorkriegsfaches eingeführt worden, das vor allem den militaristischen, expansionistischen Nationalismus und den rassistischen Kult des Nipponismus propagierte. Zum anderen ist

1546

dieses Fach aber auch im Zusammenhang damit zu sehen, daß jeglicher Religionsunterricht in der öffentlichen Schule untersagt und im Privatschulbereich sehr eingeschränkt und nur im Rahmen dieses Faches erlaubt ist.

Religiöse Neutralität der Schule kommt zwar den diesbezüglichen Auffassungen der Eltern und der Öffentlichkeit insgesamt völlig entgegen, andererseits wird oft die Notwendigkeit allgemeingültiger moralischer und ethischer Normen thematisiert. Darüber, woraus solche allgemeingültigen und konsensisch akzeptablen Normen abgeleitet und wie sie in erziehenden Unterricht umgesetzt werden können, herrscht aber immer noch weitgehende Unklarheit. Entsprechend ist auch die Nutzung dieses Unterrichtsbereichs oft von Schule zu Schule sehr unterschiedlich.

Es versteht sich von selbst, daß die vorliegende Skizze lediglich versuchte, einige allgemeine Tendenzen zu zeigen, die sich in der täglichen Schul- und Erziehungspraxis lediglich mehr oder weniger (nach meinen Beobachtungen allerdings: mehr) deutlich realisieren. Jedenfalls scheint mir auch der hier behandelte Gesichtspunkt der Schule in ihrer explizit erzieherischen Funktion darauf hinzuweisen, wie stark die japanische Schule ein funktionierender Teil der Erziehungsgesellschaft ist. Oft geht es bei dem Skizzierten um erzieherische Mittel, die so oder ähnlich auch anderswo anzutreffen sind. Was die Besonderheit des japanischen Erziehungssystems ausmachen dürfte, ist aber wiederum der hohe Grad an Koordiniertheit, an Allgemeinverbindlichkeit der als notwendig gesehenen Ziele und Mittel und die Seriosität, mit der mit ihnen und der Frage der Erziehung insgesamt umgegangen wird.

4. Zusammenfassung und Vergleich

Wenn nun japanische Kritiker, wie eingangs erwähnt, häufig ein Zuviel an Erziehung beklagen, so richtet sich diese Kritik natürlich nicht gegen Erziehung an sich, auch nicht gegen die allgemeine Rolle, die die Schule in der Gesellschaft hat, und nicht einmal im eigentlichen gegen die zeitliche Expansivität und Intensität, mit der die Kinder und Jugendlichen insgesamt in das Erziehungssystem eingebunden sind, sondern gegen "Auswüchse", die vor allem am exzessiven Examenssystem zum Ausdruck kommen.[38]

Dieses führt tendenziell dazu, daß das gesamte Schulleben und die außerschulischen Aktivitäten gegen Ende der Pflichtschulzeit und verstärkt in der Oberschule sich zunehmend der Examensvorbereitung unterordnen und die erzieherische Tätigkeit der Schule (die

1547

dabei aber immer noch einen wesentlich umfassenderen Erziehungsanspruch hat als etwa die deutsche Schule) an den Rand gedrängt oder gar ganz eliminiert wird. Auch der Unterrichtsstil wird zunehmend von den Formen und Inhalten der Anforderungen an die Zulassungsexamina zu den Oberschulen und Universitäten bestimmt.

Die Akzeptanz dieses Mechanismus, der von Pädagogen, Eltern, Jugendlichen und Politikern immer wieder scharf kritisiert – und dennoch mehrheitlich von denselben Personen im konkreten Handlungsbereich ständig mitgetragen und reproduziert – wird, läßt sich weitgehend durch verschiedene relevante system- und kulturtypische Faktoren erklären. So gesehen wären die entsprechenden Erscheinungsformen kein notwendiges Moment einer Erziehungsgesellschaft an sich. Andererseits scheint mir das Beispiel Japans, vielleicht eines der ganz wenigen Länder, die mit Recht als "Erziehungsgesellschaft" apostrophiert werden können, zu zeigen, daß dieser teilweise exzessive Lernimpuls – der sich eben auch in seinen Auswüchsen manifestiert – letztlich den "Treibstoff" für das Funktionieren dieser stark koordinierten, organisierten, expansiven Erziehungsgesellschaft bildet; ein anderer "Treibstoff", der eine ähnliche Mobilisierung vermag, müßte erst noch gefunden werden.

Heute wird überwiegend ein eher abschreckendes Bild von den japanischen Schul- und Erziehungsproblemen gezeichnet. Meist geht das auch zurück auf die Diskussion in Japan selbst, soweit sie, für die Mehrzahl der Autoren, über die englischsprachigen Publikationen zugänglich ist. Neben oder im Zusammenhang mit der "Examenshölle" werden dort zunehmende Brutalisierung der Jugend, Orientierungslosigkeit, Passivität, Kriminalität und jugendlicher Selbstmord nahezu täglich in den Medien thematisiert.

Bei der Publizität der oben skizzierten Probleme sollte man aber nicht übersehen, daß die entsprechenden Äußerungen von Fehlverhalten der Jugendlichen im Vergleich der internationalen Statistik überwiegend in sehr geringem Ausmaß auftreten. Es geht in Japan bei dieser Diskussion vor allem eben auch darum, daß dort der Anspruch an Erziehung und ihre verschiedenen Funktionen wesentlich höher gesetzt wird als in den meisten anderen Ländern, und daß schon geringe Abweichungen von der "Normalität" starke Erschütterungen und große Besorgnis in der Gesellschaft auslösen.

Statt des eher negativ besetzten, Drill und Pauken implizierenden Begriffs "Lerngesellschaft" habe ich im vorliegenden Begriff "Erziehungsgesellschaft" gewählt. Er wird, wie erwähnt, in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft auf die sozialistischen Länder bezogen, bzw. in diesen selbst verwendet (und meint dort eine Einheit von

15.18

Lernen, Bildung und Erziehung). Er ist allerdings selbst in dieser Verwendung nicht einheitlich, und die Frage, ob das japanische Erziehungswesen etwa Ähnlichkeit mit dem der sozialistischen Länder aufweist, stand hier nicht im Vordergrund der Betrachtung, obwohl ein solcher Vergleich interessant wäre, etwa im Hinblick auf die Erziehung zum "Kollektiv" (in den sozialistischen Ländern) bzw. zur "Gruppe" (in Japan) – und eben im Hinblick auf den hohen gesellschaftlichen Anspruch an Erziehung, der mit dem verwendeten Begriff ja impliziert ist. Aber eine andere Frage soll hier abschließend angesprochen werden: Ist nun eine "Erziehungsgesellschaft" erstrebenswert – oder gar notwendig, um auf die sich wandelnden Anforderungen der modernen Gesellschaft zu reagieren? Oder, weniger allgemein gefragt: Kann man von Japans Erziehungssystem (dem anderer Länder generell) lernen?

In den USA jedenfalls wird diese Frage, vielleicht wegen der Fülle der als akut empfundenen Probleme, breit diskutiert. Der US Secretary of Education, Wiliam J. Bennet, hat in einem jüngst von der Regierung initiierten Report über das japanische Erziehungssystem das zusammenfassende Nachwort gerade unter dem Gesichtspunkt der möglichen "Lektionen für Amerika" geschrieben. Natürlich kann es bei einem solchen Vergleichsinteresse nicht um ein Kopieren gehen, aber zum Beispiel darum, "nach Prinzipien, Schwerpunkten und Beziehungen in der japanischen Erziehung zu suchen, die kompatibel sind mit amerikanischen Werten, ja die diese *verkörpern* ..."[39]. Warum diese Suche lohnend sein könnte, ergibt sich aus Bennets Resümee: "*Unsere* Erziehungsideale sind in großem Umfang in Japan besser realisiert als Beobachter geneigt waren, sich zu vergegenwärtigen."[40] Ich möchte die entsprechenden 12 Punkte, die Bennet als beachtenswert im japanischen Erziehungssystem hervorhebt, hier nur schlagwortartig anführen:[41]

- Elterliches Engagement für die Erziehung ihrer Kinder, dem Schule und Gesellschaft auch entgegenkommen.
- Klarheit der Schule über ihre Ziele, Inhalte und Methoden.
- Motivierung und Stimulierung des Lernens in Schule und Gesellschaft.
- Hohe Ansprüche an Erziehung, die davon ausgehen, daß im Prinzip *alle* Kinder einen hohen Standard kognitiver und menschlicher Qualitäten erreichen können.
- Eine breite grundlegende, einheitliche Allgemeinbildung unter expliziter Betonung praktischer, physischer, musischer und ästhetischer Erziehung.
- Die effektive Transmission historischen Wissens und Kenntnis der eigenen Kultur.

1549

- Das Bekenntnis der Schule zur Aufgabe, ethische und moralische Werte und Verhalten zu fördern und zu fordern, wobei gerade das "hidden", bzw. wie Bennet es nennt das "implicit curriculum" als Verstärker fungiert.
- Die an die Erziehungsziele angepaßte architektonische und soziale Organisation der Schule als Erziehungsmilieu.
- Eine effektive Organisation der in der Schule verbrachten Lern- und Erziehungszeit.
- Die unluxuriöse, aber von Erziehungszielen und Zweckmäßigkeit her gesehen sehr gute Ausstattung der Schule.
- Schaffung von Lohn-, Status- und Arbeitsbedigungen, die die für den Lehrerberuf Befähigtsten an die Schule zieht und dort hält.
- Belohnung von Leistung.

Inwieweit diese Prinzipien konsensfähig bzw. notwendig oder wünschbar sind, ist zumindest disskussionswürdig. Der Ausdruck Erziehungsgesellschaft – und seine Anwendung auf Japan – impliziert zweifellos Planung, Koordinierung, Einheitlichkeit, Expansivität von Erziehung usw. Vielfalt und Berücksichtigung verschiedener Interessen statt Uniformität, Unterrichtsgestaltung ohne dumpfe Paukerei, Partizipation statt von oben durchgeplanter Zentralisierung des Bildungs- und Erziehungssystems usw. sind Errungenschaften, die wenige von uns gern aufgeben möchten.

Andererseits darf das Bekenntnis hierzu nicht dazu dienen, pädagogischen Opportunismus und Perspektivelosigkeit zu kaschieren und Legitimierung über immer schneller wechselnde pädagogische Moden und Verschlagwortungen herzustellen.

Der hochmodische Begriff jedenfalls von Schule und Bildungssystem als "Bildungs-Supermarkt" ist ambivalent. Nicht daß die Vielfalt des Angebots an sich zu kritisieren wäre, aber doch wohl die sozialpolitische (und "theoretische") Implikation dieses Begriffes. Wenn der Fortschritt der Schule lediglich darin bestehen sollte, sich dem Wandel der Zeit möglichst unterzuordnen und das ehemals prägende Prinzip von Fabrik und Kaserne gegen den Supermarkt als Symbol der "nachindustriellen" Konsumgesellschaft auszutauschen, dann hätte sich die Pädagogik nicht substantiell emanzipiert.

1550

Anmerkungen

1) *Chie Nakane*: Japanese Society. Berkeley 1970.

2) *Jon Woronoff*: Japan: The Coming Social Crisis. Tokyo 1982.

3) *Provisional Council on Educational Reform, Government of Japan* (Hrsg.): First Report on Educational Reform. Tokyo 26.6.1985.

4) Vgl. *B. von Kopp*: Die sozialistische Schule zwischen Lernen und Erziehen. Köln, Wien 1983.

5) *I.R. Wompel*: Schule und gesellschaftliche Umwelt. Das Konzept der offenen Schule in Polen. In: O. Anweiler (Hrsg.): Erziehungs- und Sozialisationsprobleme in der Sowjetunion, der DDR und Polen. Hannover 1978, S. 213.

6) Vgl. hierzu Anm. 4.

7) Vgl. *O. Anweiler*: Die "entwickelte sozialistische Gesellschaft" als Lern- und Erziehungsgesellschaft. In: O. Anweiler (Hrsg.): Erziehungs- und Sozialisationsprobleme in der Sowjetunion, der DDR und Polen. Hannover 1978, S. 9-24.

8) Siehe Anm. 5, S. 212-228.

9) *J. Wolczyk*, zit. nach ebd., S. 216.

10) Ebd.

11) *B. Duke*: The Japanese School. Lessons for Industrial America. New York 1986, S. 186.

12) So eine Kapitelüberschrift in: *Merry White*: The Japanese Educational Challenge. A Commitment to Children. New York, London 1987.

13) *S. Coleman*: The Tempo of Family Formation. In: D.W. Plath (Hrsg.): Work and Lifecourse in Japan. New York 1983, S. 184; und *K. Kitamura*: Japan – im Reich der mächtigen Frauen. Stuttgart 1983, S. 87.

14) Siehe Anm. 13: K. Kitamura, S. 55.

15) Ebd.

1551

16) *Th. P. Rohlen*: Japan's High Schools. Berkeley, Los Angeles 1983, S. 114.

17) Ebd., S. 114.

18) *K. Miyake, J. Campos, J. Kagan, D. Bradshaw*: Issues in Socioemotional Development. In: H. Stevenson, H. Azuma, K. Hakuta (Hrsg.): Child Development and Education in Japan. New York 1986, S. 239-261.

19) Ebd., S. 241/242.

20) Vgl.: *H. Azuma*: Why Study Child Development in Japan? In: siehe Anm. 18, S. 8..

21) *Ministry of Education and Culture (Hrsg.)*: Education in Japan. Tokyo 1982, S. 24-25; und *K. Toyoda*: Die Vorschulerziehung in Japan. In: Neue Erziehung im Kindergarten, 37 (1982) 2-3, S. 57-60.

22) *C. Lewis*: Children's Social Development in Japan: Research Directions. In: siehe Anm. 18, S. 187.

23) Ebd., S. 187-188.

24) Ebd., S. 192.

25) Siehe Anm. 21, S. 96-97.

26) *B. Duke*: The Japanese School. Lessons for Industrial America. New York 1986, S. 62.

27) Ebd., S. 78-79.

28) Frankfurter Rundschau vom 5.3.1987; eigene Hervorhebung.

29) Siehe Anm. 16, S. 153.

30) *Ministry of Education and Culture* (Hrsg.): Outline of Education in Japan. Tokyo 1981, S.9.

31) *R.S. Anderson*: Education in Japan. A Century of Modern Development. Washington 1975, S. 108.

32) Siehe Anm. 16, S. 16o.

33) dpa-Meldung vom 28.1.1987 über eine Studie des Instituts der Deutschen Wirtschaft, Köln.

1552

34) *Kyoto shiritsu hiyoshigaoka koto gakko*: Yutaka na koko seikatsu no tame ni (Hiyoshigaoka Oberschule Stadt Kyoto: Für ein erfülltes Oberschulleben). Kyoto 1984, S. 36-38.

35) Für Japan: 230 Tage pro Jahr multipliziert mit 7 Stunden, multipliziert mit 9 Jahren, für die BRD entsprechend: 210 Tage, 5 Stunden, 9 Jahre.

36) Siehe Anm. 26, S. 188-190.

37) Ebd., S. 33.

38) Vgl.: *B. von Kopp*: Führt ein Weg aus der "Examenshölle"? Anmerkungen zur japanischen Bildungsreform. In: Bildung und Erziehung, 40(1987)1, S. 107-125.

39) Japanese Education Today. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office 1987, S. 69.

40) Ebd.

41) Vgl. ebd., S. 69-71.

Leonid Novikov

Chancen eines pädagogischen Neubeginns
Zu den veränderten Rahmenbedingungen in der UdSSR*

Zusammenfassung:

In dem folgenden Beitrag wird der Versuch unternommen, die jüngste sowjetische Entwicklungsphase mit den sich abzeichnenden Implikationen für das Schulwesen und die Pädagogik punktuell zu reflektieren. Veränderte Rahmenbedingungen, durch von M. Gorbačev geprägte Schlagworte wie "Perestrojka" (Umbau), "Glasnost'" (Offenheit) und "Demokratisierung" gekennzeichnet, machen eine gewisse Umorientierung der Osteuropaforschung und der vergleichenden Bildungsforschung möglich und erforderlich. Durch die neue Quellenlage können das Erfassen der Schulwirklichkeit auf verläßlichere Erkenntnisse gestützt und die geschichtliche Dimension der heutigen Übergangsetappe mit ihrer bestimmten Wertelabilität deutlich aufgearbeitet werden. Die Kritik an der Reformeuphorie der letzten Jahrzehnte und an den etablierten pädagogischen Forschungsinstituten, von dem verstärkten Engagement der Öffentlichkeit am bildungspolitischen Geschehen begleitet, stellt offensichtlich ein systemübergreifendes Phänomen dar.

Summary:

This article aims at reflecting upon certain aspects of the most recent phase of Soviet development and the implications emerging for schooling and education. It seems that the change in general societal conditions, characterized by M.G.?s slogans "perestrojka" (rebuilding), "glasnost'" (openness) and "democratization" enable and even call for a certain reorientation of research on Eastern Europe and of comparative education research. The improved access to information sources decisively enables our knowledge of in-school reality to be based on more reliable information and the historical dimension of the present transitional stage which is marked by a certain instability of values, to be clearly worked out. The criticism of reform euphory during the past decades and of the established pedagogical research institutions accompanied by an increased and active interest of the public in what is happening in the field of educational politics is evidently an international phenomenon, which transcends differences in political and social system.

* Dieser im Rahmen des DIPF-Forschungsprojekts "Erziehungsraum Schule: Ein internationaler Vergleich zur Schulwirklichkeit" entstandene Aufsatz wurde in verkürzter Form während eines deutsch/polnischen Seminars in Antonin/Polen (Juni 1987) vorgetragen.

1554

1. Glasnost' und die neue Quellenlage

> Die "problemlose" Darstellung der Wirklichkeit hat uns einen Bärendienst erwiesen: Zwischen Wort und Tat ist eine Kluft entstanden, die gesellschaftliche Passivität und Unglaube an den verkündeten Losungen hervorruft. Was die Anziehungskraft des Sozialismus betrifft, so bildet sie sich letzten Endes nicht durch Worte, sondern durch reale Taten". M.S. Gorbačev[1]

Die obige als Epigraph gewählte Aussage des ersten Mannes der neuen sowjetischen Führung (seit April 1985) beinhaltet in komprimierter Form für unseren Beitrag einige wichtige Gedanken. Es handelt sich um die für die Osteuropaforschung im ganzen und für das Erfassen der Erziehungswirklichkeit im besonderen relevante methodologische Frage der Quellenlage. Die Effizienz des Sozialisationsprozesses und seine Rahmenbedingungen werden in dieser Aussage ebenfalls angesprochen. Die durch sekundäranalytisches Vorgehen ermittelten Befunde wurden bisher in nicht unerheblichem Maße durch eine Quellenoptik beeinflußt, welche die Objektivität der Einschätzungen erschwerte und die Voreingenommenheit einiger der im Westen angestellten Prognosen über die sowjetische Entwicklung mitbestimmte. Auch ist die skeptische Überlegung begründet, bis zu welchem Grade die "problemlose Darstellung der Wirklichkeit" durch die problematisierte, enttabuisierte abgelöst wird. Wie weit die Grenzen für Glasnost' (Offenheit) gezogen werden und ob die "Informationsfreiheit" nicht wie früher zentral gesteuert und dosiert bleiben soll, wurde im ZK-Plenum im Januar dieses Jahres kontrovers diskutiert, was in vorsichtigen Andeutungen in einigen nach dem Plenum erschienenen Publikationen ersichtlich wird.[2] Die Ansichten, die u.a. ihren Niederschlag in der engeren Auslegung des Glasnost'-Begriffes finden und einen politisch nicht artikulierten, aber spürbaren Widerstand gegen Gorbačevs Perestrojka-Bemühungen manifestieren, haben jetzt den im sowjetischen Sprachgebrauch verbreiteten Ausdruck "Bremsmechanismus" ins Leben gerufen. Die "Bremser" treten halbherzig für "beschnittene" Modelle des Umbaus ein und sehen sich in der heutigen politischen Atmosphäre gezwungen, ihre Umgebung von der Notwendigkeit der Perestrojka zu überzeugen, ohne selbst davon überzeugt zu sein. Die Ergebnisse solcher "Überzeugungsarbeit" sind leicht abzusehen. Der seit der Tauwetterperiode bekannte sowjetische Dichter und mehrere Jahre führende Funktionär des Schriftstellerverbandes, R. Rozdestvenskij, setzt sich mit den Adepten des "Bremsmechanismus" auf folgende Weise auseinander: "Als Hauptanhänger und sogar "Erfinder" dieses Mecha-

1555

nismus treten meiner Meinung nach solche Leute auf, die bereit sind, alle sich im Lande vollziehenden Änderungen unter einer Bedingung zu akzeptieren: Das Recht, herumzukommandieren, muß ihnen persönlich vorbehalten bleiben, das Recht, über alles, was wir haben, zu verfügen – über Demokratie, über Glasnost' und sogar über den menschlichen Faktor" (praktisch über die Menschen selbst, d.Verf.).[3] Der Handhabung solcher Phänomene wie Glasnost' und Demokratisierung wird von der sowjetischen Führung höchste Priorität bei der gesellschaftspolitischen Umgestaltung beigemessen, ohne die die dringend benötigte Steigerung der wirtschaftlichen Effizienz nicht gewährleistet werden kann. In seinem Referat anläßlich des XX. Kongresses des Kommunistischen Jugendverbandes, Komsomol (April 1987), versuchte Gorbačev, eine mittlere Linie bei diesen strittigen Fragen abzustecken und eine "Sowohl-als-auch"-Strategie zu entwickeln: Kontinuität und zugleich revolutionäre Umgestaltung unter Beibehaltung politischer Stabilität. Auf die ihm in Briefen gestellte Frage nach Perestrojka-Widersachern eingehend, verneint er das Vorhandensein "politischer Gegner" und einer "Opposition". Die Schwierigkeiten der Anfangsperiode der "revolutionären" Umwandlungen hat Gorbačev mit der durchaus plausiblen Sozialisationsformel verdeutlicht: "Wir sind doch, wie gesagt, die Kinder unserer Zeit."

Die Dissonanzen in diesen zentralen Fragen hat er in Anwesenheit der Komsomolfunktionäre nicht verheimlicht: "Es wird, wie Sie wissen, weiter darüber gestritten, ob es nicht zu viel Kritik gibt und ob ein so weit gehendes Glasnost' erforderlich ist. Der Streit wird auch darüber geführt, ob die Demokratie nicht unerwünschte Erscheinungen mit sich bringen wird. Wir betrachten diese Auseinandersetzung nicht als etwas Negatives: Ihr ist in bestimmter Weise die Sorge über Stabilität unserer Gesellschaft eigen. Aber es ist unzulässig, die Demokratie zu zerreden. Es gibt Menschen, die vordergründig für das Neue plädieren, wenn es aber zur Sache kommt, stellen sie verschiedene Vorbedingungen und haben Vorbehalte bei der Entwicklung der Demokratie, der Kritik und Glasnost'."[4]

Diese "Gratwanderung" der neuen sowjetischen Führung spiegelt zwei, die gesamte geistige Situation im Lande (und auch in den Erziehungsinstitutionen) prägende Grundströmungen und Denkschulen wider. Ein bekannter sowjetischer politischer Kommentator hat diese Entwicklung auf einem Treffen mit ausländischen Journalisten in Moskau auf folgende Weise skizziert: "Die Leute, die zu dem Umbau ("Perestrojka") "nein" gesagt hätten, sind mir unbekannt. In der Tat aber kollidieren zwei Konzeptionen: die eine tritt für tiefe, strukturelle und revolutionäre Umwandlungen ein und die andere für ober-

1556

flächliche Korrekturen, um angeblich einem Umbruch vorzubeugen, der eine Krisensituation – sagen wir – eines polnischen oder eines anderen Typus hervorrufen kann."[5] Die Analyse der Positionen, die in den – in den letzten Monaten veröffentlichten – sowjetischen Beiträgen von mehreren einflußreichen Wissenschaftlern, Schriftstellern und bekannten Journalisten vertreten werden, verdeutlicht diese Aussage. Das pädagogische Establishment verfolgt in seiner Abwehrreaktion bis jetzt die zweite Linie, sozusagen "nicht klotzen, sondern kleckern".

2. Zur Diskussion über den Entwurf einer neuen Schulordnung

Das Verharren der Bildungspolitiker auf den alten Positionen hat deutlichen Ausdruck in dem vom Ministerium für Volksbildung der UdSSR eingebrachten Entwurf der neuen Schulordnung gefunden. Dieser Entwurf ist in den in der "Ucitelskaja gazeta" (Lehrerzeitung) veröffentlichten Beiträgen auf einhellige Ablehnung gestoßen. Symptomatisch ist auch der unverhohlene Konfrontationskurs, den die Lehrerzeitung, Organ des Ministeriums für Volksbildung der UdSSR, gegen ihren Auftraggeber und die ihm unterstehende Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der UdSSR in letzter Zeit eingeschlagen hat. Einer der führenden Vertreter dieser Akademie beklagt sich in einem offenen Brief an den Chefredakteur der Lehrerzeitung darüber wie folgt: "Bei den Lesern wird die Ansicht provoziert und gefestigt, daß die pädagogische Wissenschaft fruchtlos sei und daß sie durch Schablonen, überlieferte Traditionen und auch durch böswilliges Verweigern aller fortschrittlichen Ideen in ein Prokrustesbett gepreßt wurde ... Wenn einige Dutzend Nummern der Lehrerzeitung mit in diesem Haupttenor gehaltenen Beiträgen erscheinen, wird die Wissenschaft von den Lehrern in keiner Weise respektiert, und es wird nicht möglich sein, diesen Respekt bei den Studenten der pädagogischen Hochschulen und Universitäten zu erzielen."[6]

Zu solchen massiven Angriffen gegen die Schulbehörden und die etablierte Pädagogik, in erster Linie gegen die zentralen pädagogischen Forschungsinstitute, hat sich die Lehrerzeitung nicht ohne Rückendeckung seitens des Parteiorgans "Pravda" vorgewagt. In einem Leitartikel wirft die "Pravda" den Schulbehörden vor, daß sie "unfähig (und manchmal unwillig) sind", schöpferische Innovationen der Lehrer zu unterstützen, und daß sie nicht bereit seien, den für Schulinspektoren typischen Formalismus zu überwinden, "der in den Lehrerkollegien den Mißmut hervorruft." In diesem Zusammenhang

del
1557

wird von der "Pravda" das erst vor einigen Jahren vom Minister für Volksbildung der Russischen Föderation erlassene Rundschreiben zitiert, das dem Lehrer jegliche schöpferischen, eigenständigen Bemühungen grundsätzlich untersagt hat. Nach der "Pravda"-Kritik wurde dieses Verbot im April dieses Jahres aufgehoben. Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (so die "Pravda") habe bis jetzt die ganzheitliche Konzeption der mittleren Bildung nicht entwikkelt. Die Schule sei deswegen gezwungen, nach eilig geänderten Stundenplänen und unter Informationsstreß Unterricht zu erteilen. In dem gleichen Artikel zitiert die Zeitung den Hilferuf der Lehrer: "Hilf' uns, Wissenschaft" und bemerkt dann sarkastisch dazu: "Es bedarf schon einer langen Einübung, um über eine solch starke Taubheit zu verfügen und folglich angefleht zu werden." Viele Millionen "Pravda"-Leser werden im nächsten Satz gleich darauf informiert, daß in dieser Akademie 1.638 wissenschaftliche Mitarbeiter und Professoren beschäftigt sind und daß die Zahl der Forschungsinstitute durch zwei Neugründungen auf 15 gestiegen ist.[7]

Der schon erwähnte Entwurf der neuen Schulordnung wurde von der Lehrerzeitung in mehreren Beiträgen unter Beschuß genommen, die solche unzweideutigen Titel wie z.B. "Nicht präzisieren, sondern vom Grunde auf umbauen" oder "Kraft der Trägheit und alte Stereotypen" tragen. Im ersten dieser Beiträge vergleicht der Autor den Entwurf mit der alten, noch gültigen "Ordnung" von 1970 und stellt fest, daß ca. 90 Prozent "der Sätze" in den Entwurf übernommen wurden, was eine Art "Plagiat bei der schon weit zurückliegenden Epoche" darstelle. Und wenn man in dem Entwurf etwas Neues findet, dann "sind die Innovationen meistens nicht auf Humanisierung und Vermenschlichung des Unterrichts ausgerichtet, sondern sie sind auf Verhärtung der Normen aus". Die Befugnisse des Lehrerkollegiums seien in dem Entwurf so beschnitten geblieben, wie sie es früher waren, und die Selbstverwaltung der Schüler werde nur nebenbei erwähnt. In seinen Inhalten und Reglementierungen sei, so der kritische sowjetische Erziehungswissenschaftler, der Entwurf hinter einigen Grundgedanken des Entwurfs für die Schulordnung zurückgeblieben, der vom Ministerium für Volksbildung im zaristischen Rußland 1861 veröffentlicht wurde. Vor mehr als hundert Jahren wurde in diesem amtlichen Dokument gegen die "Gängelung der Schule durch den von oben oktroyierten, engen Rahmen verschiedener Instruktionen und Lehrpläne"[8] gewarnt.

Der Entwurf der diskutierten Ordnung trägt u.a. insofern den Realitäten der heutigen Schule Rechnung, als er auf seine Weise versucht, den Motivationsschwund zum Lernen aufzufangen. "Es ist ein offenes Geheimnis, daß die Kinder in den letzten Jahren schlech-

1558

tere Schulleistungen erbringen", so schreibt ein Autor in der Lehrerzeitung. Das Ministerium für Volksbildung der UdSSR antwortet auf diese unerfreuliche, weltweit bekannte Entwicklung im Schulleben wieder allein mit der "Verschärfung" (uzestocenie) der gestellten Anforderungen an die Schüler[9]. Auch wird in Aussicht gestellt, Prüfungen bei der Versetzung in die nächste Klasse – Klassen 4-10 – einzuführen.

Die langjährigen Klagen der Öffentlichkeit und die medizinischen Befunde über den Schulstreß und seine physischen und psychischen Schäden für die Kinder versucht man, im Entwurf mit der Festsetzung zeitlicher Normen für die Hausaufgaben zu berücksichtigen: von maximal 30 Minuten in der zweiten Klasse bis zweieinhalb Stunden in der Oberstufe (9.-11. Klassen) täglich, statt vier Stunden nach den heute gültigen Vorschriften. Wie praktikabel ist diese gutgemeinte, aber doch vom bürokratischen Ansatz der Schulbehörden geprägte Vorschrift? Ein bekannter sowjetischer Schulpraktiker fragt dazu nicht ohne Ironie die Verfasser des Entwurfs – Ministerialbeamte und Wissenschaftler aus der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften: "Sollen die Lehrer täglich zusammentreffen, um diese zweieinhalb Stunden auf alle Unterrichtsfächer gleichmäßig zu verteilen?"[10]

Gleichzeitig mit der anvisierten Reduzierung der Hausaufgaben ist der Lehrer angehalten, seine Bemühungen im Unterrichtsprozeß und in der Erziehung nach Niveau und Umfang zu steigern und bessere Ergebnisse in den Kenntnissen und Fertigkeiten der Schüler und in der Entwicklung ihrer Persönlichkeit zu erreichen. Die "mißliche" Lage, in die diese widersprüchlichen Anforderungen den Lehrer bringen, ist leicht vorstellbar. Die Einhaltung der Obergrenzen für Schulaufgaben wird noch problematischer, wenn man berücksichtigt, daß die von der Mittelschule vermittelte Hochschulreife während der Aufnahmeprüfungen von der Hochschule unter die Lupe genommen wird. Die an die Kenntnisse der Abiturienten gestellten Anforderungen übersteigen in nicht unerheblichem Maße das Niveau der Schulpläne. Der Leistungsdruck auf den Lehrer wird auch durch den harten Wettbewerb der Schulen wegen der sinkenden Schülerzahlen verstärkt. Das berufliche Ethos des Lehrers wird dabei mit der Sorge um seine finanzielle Existenz vermengt – der sowjetische Lehrer ist kein Beamter auf Lebenszeit wie sein bundesdeutscher Kollege.

Wir sind relativ ausführlich auf den Stellenwert und den Umfang der Hausaufgaben im Zusammenhang mit der diskutierten Schulordnung eingegangen, weil dadurch die dominierenden Auffassungen in der Unterrichtsphilosophie und -technologie aufgehellt werden können, in deren Rahmen diese Aufgaben traditionell im wesentlichen

1559

als quantitatives Anhängsel zum Klassenunterricht betrachtet werden. Der Entwicklung individueller Neigungen und Bedürfnisse, der Förderung intellektueller und musischer Interessen der Kinder bleibt bei Frontalunterricht mit den anschließenden Hausaufgaben wenig freier Raum. Die Schule tritt als Institution auf, deren Aufgabe in der streng kanalisierten Kenntnisvermittlung besteht: vom Lehrer als Kommunikator zu den Schülern als Rezipienten. Bei diesem Ansatz, der durch die Tatsachen- und Informationsvermittlung überfrachtet wird und gleichzeitig durch die unzureichenden theoretischen, konzeptionellen Aktivitäten der Schüler gekennzeichnet ist, wird, so die sowjetischen Fachleute, "das Sinken des Qualitätsniveaus in der Bildung der neuen Generationen vorprogrammiert"[11]. Diese curricularen und didaktischen Problemstellungen erhellen die Erziehungsphilosophie und die soziale Funktion der Schule.

Wenn die Rolle der Schule in der Gesellschaft nicht zeit- bzw. sachgerecht definiert wird, dann haben neue Lehrpläne, innovative Unterrichtsmethoden und ihre Verfechter – wie nicht nur die sowjetischen Reformerfahrungen bezeugen können – wenig Chancen auf Erfolg und gesellschaftliche Akzeptanz. So wurde die Bedeutung der sowjetischen Lehrplanreform der Jahre 1965-76 in einem von der Zeitschrift "Kommunist" – die theoretische und politische Zeitschrift des ZK der KPdSU – veröffentlichten Leserbrief auf folgende Weise zurechtgerückt: "Im Laufe der letzten Jahrzehnte ist in der pädagogischen Wissenschaft viel und laut über die Optimierung des Unterrichtsprozesses geredet worden, während gleichzeitig diese Wissenschaft die inhaltliche Überfrachtung des Unterrichts zugelassen hat. Es mag paradox klingen, doch erweist sich die Schulwirklichkeit als umso angespannter, je optimistischer die Verlautbarungen der "Theoretiker" geworden sind. Ungewollt müssen Zweifel am Qualifikationsniveau der "Optimisten" entstehen".[12]

3. Von der Bildungseuphorie zur nüchternen Einschätzung von Grenzen und Ergebnissen der Erziehung

Bei der Konzipierung der jüngsten, 1984 eingeleiteten Schulreform ist es nicht zur öffentlichen Diskussion über die gesellschaftliche Funktion von Bildung und Erziehung, über die Ziele und Institutionen des gesamten Sozialisationsprozesses gekommen. Die strukturellen Fehlentscheidungen der Vergangenheit sind explizit nicht eingestanden worden. Der vor einem Jahr pensionierte und zur Zeit der Ausarbeitung der Schulreform (1984) für Ideologiefragen zuständige ZK-Sekretär M. Zimjanin verkündete, daß diese bildungspolitischen

1516

Maßnahmen "einen neuen Persönlichkeitstyp" schaffen sollten. Zugleich bewertete er das vorhandene sowjetische Schulwesen als das "zweifellos beste in der Welt".[13]

Drei Jahre später teilt sein Nachfolger im Amt des ZK-Sekretärs, der bis zum Kandidaten des Politbüros – dem eigentlichen Zentrum der Macht – aufgestiegene Historiker und ehemalige Botschafter in Kanada, A. Jakovlev, diese Meinung offensichtlich nicht mehr. Die Prägung der Persönlichkeit wurde in den letzten Jahrzehnten, so Jakovlev, durch die "negativen Einwirkungen" auf der Makro- und Mikroebene mitbestimmt: "Die negativen Tendenzen verstärkten sich im Laufe einer langen Periode, ohne auf einen effektiven Widerstand zu stoßen. Diese Periode dauerte so lange, daß eine Generation von Menschen heranwuchs, deren berufliches und persönliches Heranreifen durch den deformierenden Einfluß der gesellschaftlichen Stagnation mitgeprägt wurde."[14] Zu den Folgen dieser "negativen Tendenzen", die Entwertung bestimmter Wertvorstellungen, die ihrerseits die sowjetische Wirtschaft und Gesellschaft in Mitleidenschaft gezogen hat, bemerkt der bekannte sowjetische Dichter R. Rozdestvenskij: "Es ist unsere Pflicht, die Folgen nicht zu vergessen, zu denen doppelte Moral, doppelte Lebensphilosophie, der tiefste Bruch zwischen Wort und Tat letzten Endes führen."

Weiter führt er aus, daß es "zur Norm " geworden sei, mit den anderen unzufrieden zu sein, statt mit sich selbst. Mit traditionellen Tugenden wie Arbeitsmoral und Verantwortungsgefühl setzt sich Rozdestvenskij im Zusammenhang mit der verheerenden Havarie an dem Atomkraftwerk in Černobyl (Tschernobyl) auseinander sowie mit dem Zusammenstoß zweier sowjetischer Schiffe in der Bucht von Novorossijsk (Schwarzes Meer), der über zweihundert Menschenopfer gefordert hat: "Ich bin überzeugt, daß wir so lange mit solchen Situationen konfrontiert werden, als wir nicht von dem verfluchten Stereotyp der Verantwortungslosigkeit und der Geringschätzung der Arbeit Abschied nehmen! Und das gilt für die Einstellung sowohl zur eigenen als auch zu der geleisteten Arbeit anderer Leute."[15] Diese Aussagen eines Politikers und eines Dichters können als Indizien für das geistige Klima, in dem die schulische Sozialisation vonstatten ging, und für manche ihrer Resultate gedeutet werden.

Dieselben Problemstellungen werden von dem durch seinen Roman "Ne, chlebom edinym ..." (Nicht vom Brot allein ...) in den 60er Jahren bekannt gewordenen Schriftsteller V. Dudincev aufgegriffen. Nach zwei Jahrzehnten Publikationsverbot erscheint jetzt sein großes Werk "Belye odezdy" (Weiße Kittel), und nun wird auch der Schriftsteller öfter von der Zentralpresse zu Fragen der Wissenschaftsethik und der gesellschaftlichen Moral interviewt. In einem die jüngste

1561

Vergangenheit und Gegenwart umfassenden Statement zieht Dudincev folgende Bilanz: "In den Jahren, die jetzt als Periode der Stagnation bezeichnet werden, ist die Entwicklung keineswegs stehengeblieben. Das war die Zeit der Heranbildung eines Menschenschlages, dessen "Umbau" (Perestrojka, d.Verf.) ein gewagtes Unternehmen ist! In dieser Zeit hat sich ein System der Beziehungen herausgebildet, das zuläßt, daß Schlitzohren und Ignoranten die wichtigsten Positionen in verschiedenen Bereichen besetzen können. Diese Leute haben den demagogischen Spruch: "Wir sind die Menschen aus dem Volke"[16] immer zur Hand.

Keine volle Übereinstimmung zwischen den von der Schule zu vermittelnden Wertvorstellungen und Erziehungszielen einerseits und den Erziehungsergebnissen andererseits ist ein natürlicher, in der Substanz der Sache liegender Vorgang. Denn bei relativer Autonomie der Schule besteht doch eine osmoseartige Bindung der Erziehung an die gesamte Lebensweise sowie die Kultur der Gesellschaft. Der auch international bekannte sowjetische Autor I. Kon, der sich durch seine wissenschaftlichen Abhandlungen und publizistischen Beiträge auf den Gebieten der Sozialpsychologie, Sexual- und Jugendforschung sowie Ethnographie hervorgetan hat, äußert sich zu den Gesetzmäßigkeiten und Grenzen der Erziehung und weist darauf hin, daß man in diesem gesellschaftlichen Bereich nicht beliebig schalten und walten kann: "Eine bestimmte Diskrepanz zwischen den Zielen und Erziehungsergebnissen ist die unerläßliche Voraussetzung und Vorbedingung für die historische Entwicklung im ganzen. Wenn es jeder Generation erwachsener Leute gelingen würde, die Kinder gänzlich nach ihrem Vorbild und Ebenbild zu erziehen, so würde die nachfolgende Geschichte nichts anderes als eine einfache Wiederholung des Zurückgelegten darstellen."[17] Aber bei der Umsetzung der jüngsten sowjetischen Schulreform, die technokratisch als Integration der allgemeinen und beruflichen Bildung konzipiert und mit einer ca. 30prozentigen Erhöhung der Lehrergehälter finanziell abgesichert wurde, hat die Diskrepanz zwischen den Vorstellungen der Gesellschaft über die Effizienz der Schule und der Realität größere Dimensionen erreicht. Unter dem Beifall der Delegierten des Komsomol-Kongresses (April 1987) gab Gorbačev nicht nur die Meinung der Parteispitze, sondern auch der breiten Öffentlichkeit wieder. Sie wird in mehreren – auch von Eltern und Lehrern – verfaßten Beiträgen zum Ausdruck gebracht: "Lassen wir uns nicht mit dem Gerede über die Reform der allgemeinbildenden und beruflichen Schule einlullen. Sagen wir ohne Umschweife: Die Reform ist bis jetzt nicht in Schwung gekommen und schleppt sich dahin."[18] Das latente Gefühl der Unzufriedenheit mit der Schule ist jeder Gesell-

361 1562

schaft in dem einen oder anderen Maße eigen: Die Schule als Institution spiegelt die Gesellschaft mit allen ihren Schwächen und Widersprüchen wider, und folglich wird dieses getreue Abbild als Zerrspiegel empfunden. Die Schule kann nicht besser als die Gesellschaft sein, ihre Überforderung wirkt sich schon mittelfristig kontraproduktiv aus und fördert die Dysfunktionalitätserscheinungen, denen der Staat mit seinen in regelmäßigen Abständen eingeleiteten Schulreformen entgegenzuwirken versucht. Der Versuchung zu erhöhten bildungspolitischen Aktivitäten ist in solchen Nationalstaaten besonders schwer zu widerstehen, die zentralistisch aufgebaut sind, das Schulwesen in eigener Regie leiten und in denen die öffentlichen bildungspolitischen Diskussionen in nicht unerheblichem Maße eine Alibi-Funktion für die vorgefaßten Entscheidungen erfüllen. Nicht selten werden durch Schulreformen soziale Spannungen verdeckt und überfällige gesellschaftspolitische und ökonomische Maßnahmen ersetzt. Das Ausmaß und die Härte der Kritik an der Schule gelten nicht nur ihrem Zustand, sondern sprechen auch für den Grad der Unzufriedenheit, den die Gesellschaft mit sich selbst empfindet und für die den verschiedenen gesellschaftlichen Kräften und sozialen Gruppen eingeräumten Möglichkeiten, ihre Interessen und Vorstellungen zu artikulieren. Nicht allein die bildungspolitische Entwicklung in der Sowjetunion bietet Anlaß für solche Überlegungen.

Aber schlüssige Argumente und wichtige Anreize liefern auch die in der Perestrojka-Ära veröffentlichten Beiträge sowjetischer Wissenschaftler (nicht in erster Linie Erziehungswissenschaftler), die durch auffallende Offenheit und Sachlichkeit gekennzeichnet sind.

Als Beispiel für einen solchen Ansatz kann der Bericht über die interdisziplinäre wissenschaftliche Tagung im Dezember 1986 dienen, auf der das Forschungsprogramm "Qualitätserhöhung des Arbeitspotentials im Gebiet von L'vov (Lemberg)" diskutiert wurde. Das sozialpolitisch brisante Thema drückt sich u.a.in solchen pädagogischen Begriffen wie "behinderte Kinder" und "Sonderschule" bzw. "Hilfsschule" aus, die den Gegenpol zu den Eliteschulen (Sprach- und Mathematikschulen u.a.) darstellen. In Zusammenfassung dieser Tagung wird berichtet: "Bis vor kurzem wurde die Behandlung solcher heiklen Fragen wie qualitative Zusammensetzung der Bevölkerung, Alkoholismus, geistige Behinderung als "schlechter Ton" empfunden. Die Institutionen und Behörden, die diese lebenswichtigen Fragen erforschen, haben die in den letzten Jahren entstandenen ungünstigen Tendenzen vor der Öffentlichkeit verheimlicht. Sie behaupten, daß die geistige Behinderung der Kinder in der UdSSR, z.B. im Vergleich zu den in den entwickelten Industrieländern erfaßten Daten, oft niederiger sei, daß der Alkoholmißbrauch bei den

1563

Vätern keinen Einfluß auf ihre Nachkommen ausübe und ähnliches."[19]

Schon vor zehn Jahren haben einige sowjetische Soziologen (A. Charčev) das höchste wissenschaftliche Gremium des Landes auf dem Gebiet des Gesundheitswesens, das Präsidium der Akademie der medizinischen Wissenschaften der UdSSR, eindringlich vor dem Zuwachs der Zahl der Geistigbehinderten als Folge des Alkoholmißbrauchs und vor der Gefahr der unbegründeten, zu niedrigen Festsetzung der Ziffer für den Anteil dieses Personenkreises an der Bevölkerung gewarnt.

Offensichtlich ergab sich aufgrund dieser Grundeinstellung der Verantwortlichen, die ihren Ausdruck im Erfassen der geistigbehinderten Kinder und in den Indikationen für ihre Zuweisung in die Hilfsschulen fand, bis zur Mitte der 80er Jahre folgendes statistisches Bild: Der Anteil der Sonderschüler betrug ca. 1 % von allen Schülern. (In der Bundesrepublik Deutschland erreichte er vergleichsweise fast 4 %). Nach inoffiziellen Angaben machten 1983 die Hilfsschüler (geistigbehinderte Kinder) unter den Sonderschülern über 80 % aus, d.h. 0,87 % von allen sowjetischen Schülern.[20] Von der "gängigen, schädlichen Praxis der Verniedlichung der negativen Indikatoren" versucht man, wenigstens regional Abschied zu nehmen. Die vor kurzem im L'vov-Gebiet durchgeführten Untersuchungen haben gezeigt, daß bei 12-18 % der Oberschüler "eine ungenügende Entwicklung der allgemeinen Begabungen" und bei 8-13 % "eine ausgeprägte Unausgeglichenheit im affektiven und Willensbereich" vorlagen.[21]

4. Weitreichende Folgen des "Pädologie"-Beschlusses (1936)

Wie aus den Aussagen mehrerer Schriftsteller und einiger Wissenschaftler hervorgeht, konzentriert sich die kritische Polemik nicht auf die mit dem Namen Brežnev verbundene Stagnationsperiode der 70er und Anfang der 80er Jahre – in ihrer negativen Einschätzung sind sich alle geistigen Strömungen der sowjetischen Gesellschaft relativ einig –, sondern sie greift mit verschiedenen Akzenten die 30jährige Stalin-Diktatur und auch seine Person an. Für die Entwicklung der Schule und Pädagogik seit Mitte der 30er Jahre bis zur heutigen Situation behält u.E. der 1936 vom Zentralkomitee der KPdSU(B) angenommene Beschluß "Über die pädologischen Abweichungen im Bereich der Volkskommissariate für das Bildungswesen" ausschlaggebende Bedeutung.[22] Diese berüchtigte Entschließung stellt eine markante Zäsur in der sowjetischen Bildungs- und Wissenschaftsge-

1564

schichte dar, nicht nur für die Pädagogik, sondern auch für ihre wichtigsten Basiswissenschaften wie Kinderpsychologie und -physiologie. Nach Einschätzung des bekannten Wissenschaftlers I. Kon wurde die Soziologie in den 30er Jahren in der Sowjetunion "ausgerottet und die Psychologie auf lange Jahre zur Magd der Pädagogik degradiert ..." [23]

Eine praktische Folge der ZK-Thesen über die Rolle der Erbfaktoren und den Einfluß des sozialen Milieus auf die Ausformung des menschlichen Organismus und seiner verschiedenen Eigenschaften war die Ablehnung der medizinisch-psychiatrischen Untersuchungen: man sah in der gesellschaftlichen Umwelt und in der Erziehung die entscheidenden Faktoren. Als Vorbote des von Stalin inspirierten totalen "erfolgreichen" Angriffs von T. Lysenko auf die sowjetische Genetik Ende der 40er Jahre hat sich der Verzicht auf humangenetische Forschungen erwiesen. Zugleich wurden in der damaligen Atmosphäre der Verdächtigungen ("Volksfeind"-Etikettierung) viele mit der Pädologie verbundene Wissenschaftler kaltgestellt oder unterdrückt. So wurde z.B. P.P. Blonskij, heute einer der anerkannten Klassiker der Sowjetpädagogik, zur Selbstkritik aufgefordert und gemaßregelt, und der heute weltbekannte Psychologe L.S. Vygotskij wurde für mehr als 20 Jahre (bis 1956) totgeschwiegen. In dem Bereich der Sonderpädagogik und Sonderschule, gegen die diese "Parteienzyklika" im besonderen gerichtet war, hatte die Parteizentrale die Volksbildungskommissariate aller Republiken angewiesen, "die Schulen für schwererziehbare Kinder zu überprüfen und den größten Teil der Kinder in normale Schulen einzuweisen"[24].

Die differenzierte Untersuchung der Kinder und ihre auf dieser Grundlage erfolgte Kategorisierung u.a. als "geistig Zurückgebliebene", "Defektive" und "Schwierige" wurde im ZK-Beschluß als "einem gesunden Denken widersprechend" abqualifiziert und die Überweisung solcher Kinder aus den Normalschulen in die Sonderschulen und -klassen verworfen. Obwohl seit Ende der 60er Jahre das Sonderschulwesen einigermaßen ausgebaut wird, bleiben die langzeitigen Nachwirkungen dieses vor 30 Jahren angenommenen Beschlusses störend für die Verwirklichung der jüngsten Schulreform. So übernahm der Chefpsychiater des Ministeriums für das Gesundheitswesen der Sowjetunion und Direktor des Forschungsinstituts für Psychiatrie, B. Kovalev, im Gespräch mit einem Korrespondenten der ZK-Zeitung "Sovetskaja kultura" (Mai 1987) zustimmend dessen Statement, einige Schwierigkeiten und Widersprüche, auf die die Schulreform bei ihrer Umsetzung stieße, lägen im Fachbereich des Gesprächspartners: "Vor kurzem galt, daß wir keine besonderen Probleme haben, und den Pädagogen wurde eine "bescheidene" Quote zugewiesen –

1565

zwei Prozent der geistigbehinderten Kinder, und die anderen sind in Ordnung. Mit dieser Ziffer wurde "geprahlt", sie wurde auf den internationalen Kongressen im Ausland verkündet".[25]

Nach Einschätzung von Kovalev sind die geistigbehinderten Kinder schulisch relativ gut versorgt. "Viel ernster und komplizierter" ist die Lage bei den Kindern, bei denen eine zeitweilige Verzögerung der psychischen Entwicklung diagnostiziert wurde; ihre Zahl sei doppelt so hoch wie die der Geistigbehinderten. Im ganzen Land werden für ihre Förderung nur 52 Internat-Schulen bereitgestellt. "Erforderlich sind viel mehr."[26] Das Verbleiben dieser Kinder mit einer Verzögerung der psychischen Entwicklung in den allgemeinen Schulen erschwert das Funktionieren dieser Einrichtungen einerseits, andererseits landen viele von ihnen nach einiger Zeit in den Schulen für Geistigbehinderte, obwohl bis zu 60 % nach einer entsprechenden und rechtzeitigen Förderung eine allgemeine Schule absolvieren könnten. Eine solche Behandlung dieser Kinder bringt der Chefpsychiater in die Nähe eines Verbrechens. Nicht weniger gravierend und bezeichnend für die schulische Wirklichkeit sowie die Langlebigkeit einiger "Thesen" ist eine nach einer Untersuchung der Oberschüler in mehreren Schulen Moskaus (im Auftrag des Gesundheitsministeriums) aufgedeckte Tatsache, daß unter ihnen geistigbehinderte Kinder ca. 1 % ausmachten. Dem sowjetischen Mediziner kann man nur beipflichten: "Wie sie es geschafft haben, die Oberstufe zu erreichen, ist ein Rätsel für die schulische Buchführung und nicht für uns."[27]

Nach der vor 20 Jahren von den beiden seinerzeit prominenten sowjetischen Pädagogen Korolev und Gmurman vorgenommenen Interpretation wurde durch diesen ZK-Beschluß "die pädagogische Wissenschaft wieder in ihre Rechte eingesetzt"[28]. Diese "Rechte der Pädagogik" – von den Natur- und Humanwissenschaften abgetrennt und empirischer Methoden beraubt –, bestanden drei Jahrzehnte lang nicht unwesentlich in der gesellschaftlichen Legitimierung und der wissenschaftlichen Verbrämung der bildungspolitischen Vorstellungen der jeweiligen Parteiführung. Wie weit die etablierte Pädagogik mit ihrem Latein in der heutigen Situation am Ende ist, sei es als Schuldige, sei es als Opfer, zeigt die Hartnäckigkeit, mit der sie vor das Tribunal einer sich selbst nicht als schuldig für das Schicksal der Schule empfindenden Öffentlichkeit gezerrt wird. Unter dem Beifall der Delegierten des jüngsten Komsomol-Kongresses (April 1987) zog Generalsekretär Gorbačev die Schlußfolgerungen aus der schleppenden Umsetzung der Schulreform insofern, als er an die Adresse der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften die unverblümte Warnung richtete: "Wir werden dort keinen Stillstand, keine inhalts-

1566

leere Grübelei und Hilfslosigkeit in den praktischen Dingen dulden."[29]

5. Verstärktes Engagement der Öffentlichkeit bei der Suche nach neuen Modellen des Bildungssystems

Die öffentliche Kritik an der heutigen Schule richtet sich nicht nur gegen die Hindernisse bei der Umsetzung der Reform, sondern deckt auch ihre konzeptionellen Ungereimtheiten auf, die von der Pädagogik bei der Diskussion des Reformvorhabens unwidersprochen akzeptiert wurden. Nicht von einem Erziehungswissenschaftler, sondern von dem bekannten Mathematiker und Leninpreisträger M. Postnikov, wurde in einem viel Aufsehen erregenden Zeitungsbeitrag auf die Schwächen der Reformkonzeption hingewiesen: "Der wichtigste Widerspruch der heutigen (reformierten) Schule besteht darin, daß ihr Massencharakter und die berufliche Ausrichtung mit dem veralteten elitär-gymnasialen Prinzip des "Fächer"unterrichts bzw. der Vermittlung der "Grundlagen der Wissenschaften" nicht übereinstimmen können."[30]

Diese von den sowjetischen Pädagogen bis jetzt verschwiegenen Konstruktionsfehler der Schule als System, die von den Komparatisten schon lange diskutiert werden[31], haben ihren Ursprung – wie jetzt auch Postnikov bemerkt – in den 30er Jahren, als nach der Zeit der pädagogischen Experimente und der Vielfalt der Schultypen und Modelle allmählich der Übergang zu einem Schultyp vollzogen wurde, dessen Vorbild das Gymnasium darstellte.

Die aus der Zarenzeit übernommene und den neuen sozialen und ökonomischen Verhältnissen immer weniger adäquate Schulform wurde ständig reformiert: "In den vierzig Jahren nach dem zweiten Weltkrieg hat die Schule mehrmals Veränderungen, aber nur "kosmetische" erlebt."[32] Getrennter Unterricht, Koedukation; elfjährige, dann wieder zehnjährige und jetzt wieder elfjährige Schuldauer; polytechnische, dann allgemeinbildende und jetzt die allgemeine und berufliche Bildung integrierende (in der Intention) Schule usw. Relativ unbeholfen mag die Behauptung dieses Mathematikprofessors klingen, der sich in Fragen der politischen Machtausübung und in der der Schule als Machtinstrument zugewiesenen Rolle vielleicht nicht so gut auskennt: Niemand hätte, aus welchem Grund auch immer, die Wurzeln des falschen Aufbaus der Schule erkannt. Seine Lösungsvorschläge sind aber nicht nur innovativ, sondern realistisch.

In Postnikovs Konzeption wird die Verweildauer in der allgemeinbildenden einheitlichen Schule auf 8-9 Jahre reduziert. Nach dem Abschluß setzt die große Mehrheit der 14-15jährigen Schulabgänger ihre Bildung bzw. Ausbildung in den Berufs- und Fachschulen fort. Auf die nicht zu realisierende Vermittlung der "Grundlagen der Wissenschaft" sei zu verzichten; nur die berufsbezogenen "Grundlagen der Wissenschaft" sollen in den Fachschulen unterrichtet werden, und zwar ausführlich. "Heute bilden wir in den Fachschulen unvollkommene Spezialisten aus, weil dort viel Zeit für nutzlose Schulfächer aufgewendet wird."[33]

In der 8-9jährigen Schule soll die Stundenzahl für den Mathematik-, Physik-, Chemie- und Biologieunterricht drastisch reduziert werden, und zwar auf eine Wochenstunde, und die freigewordene Unterrichtszeit soll auf vier "völlig gleichberechtigte Zyklen" verteilt werden: Kulturtechniken (Gramotnost'), Ethik, Ästhetik und Sport. Der traditionelle Kreis der Kulturtechniken wird durch die Beherrschung einer Fremdsprache und den Umgang mit dem Computer erweitert. Der renommierte Mathematiker spricht dem deduktiven Denken, dessen Entwicklung den wichtigsten Aufgaben des Mathematikunterrichts zugerechnet wird, seine Bedeutung als eine für den zivilisierten Menschen existentiell wichtige Eigenschaft ab. Deduktives Denken, so Postnikov, mache einen unbedeutenden Anteil der anderen Denkmethoden aus, und es sei nur für die mit theoretischen Fragen betrauten Wissenschaftler erforderlich. Besonders aussagekräftig und fachmännisch klingt sein Statement, daß sogar in der angewandten Mathematik das deduktive Denken in der Regel störe, was von Postnikov mit dem Hinweis auf eine vor kurzem erschienene, aber nicht näher genannte Monographie untermauert wird. Die Hauptrolle in der angewandten Mathematik, die ein breites Betätigungsfeld für Mathematiker, andere Wissenschaftler und Ingenieure bietet, spiele das rationale Denken nach den Regeln des "gesunden Menschenverstandes".

Eine der Hauptaufgaben dieser Schule "mit Zukunftsprofil" bestehe darin, daß die 11-15jährigen sie "ohne Abscheu vor dem Lernen" verlassen. Die Sorge für das Niveau der Studenten haben die Hochschulen selbst zu tragen. Ihnen solle das Recht eingeräumt werden, in ihre "Vorbereitungsabteilungen" bzw. Colleges mit zweijähriger Dauer 15jährige (und nicht wie jetzt 17jährige) Schulabsolventen in der Proportion 3:2 zu der Zahl der Studienplätze aufzunehmen. Als Warnung kann das vorläufige Fazit der jüngsten sowjetischen Schulreform mit der angestrebten Integration allgemeiner und beruflicher Bildung für die Bildungspolitiker sowohl im Osten als auch im Westen gelten: "Heute, nach der Reform, wurde die Oberstufe der allge-

1568

meinbildenden Schule in eine falsche Situation hineinmanövriert. In der Tat hat die Oberstufe eine einzige Aufgabe: auf das Studium vorzubereiten, aber das schafft sie nicht."[34]

Die in der Öffentlichkeit geäußerten grundsätzlichen Zweifel über die "Konstruktionsfehler des reformierten Schulgebäudes" und die in der Schulrealität verfolgten Erziehungsziele werden von den Bildungspolitikern und von den in der APN der SSSR etablierten Wissenschaftlern nicht geteilt. So faßt z.B. ein bekannter Philologe von der Universität Tartu, Ju. Lotman, der über die an den Hochschulen und in den Schulen weitverbreitete Einstellung zu den Geisteswissenschaften als zweitrangige Disziplin besorgt ist, seine Eindrücke zusammen: "In den Gesprächen mit den Pädagogen stellt sich heraus, daß sich einige sogar nicht vorstellen können, worin der Grundkern der Schulreform besteht. Einige führende Pädagogen sind sehr merkwürdig eingestellt. Es sei alles so zu verändern, ohne daß man dabei irgendwelche Veränderungen durchzuführen braucht. Unter dem Vorwand, die Schule vor den Pseudotheoretikern zu schützen, werden in Wirklichkeit Rückständigkeit, Schablonen und die Erteilung von guten Zensuren bei schlechten Kenntnissen in Schutz genommen." Und aufgrund seiner langjährigen Erfahrungen in der Lehrerausbildung fährt der renommierte Linguist und Kulturhistoriker fort: "Heute wird in der Schule nicht nur die Zahl der für die geisteswissenschaftlichen Fächer vorgesehenen Wochenstunden reduziert, sie werden auch so unterrichtet, daß der Ruf dieser Disziplinen ruiniert wird."[35]

Das Ministerium für Volksbildung der UdSSR und die ihm unterstellte APN versuchen, die massive öffentliche Kritik in der politischen Presse und den sonstigen Medien zu verwerfen. Dazu werden die monatlichen Zeitschriften "Sovetskaja pedagogika", die z.B. eine sehr reservierte Einstellung zu den individuellen Lehrererfahrungen in ihrer Bedeutung für die Pädagogik und die Schulpraxis vertritt[36], und "Narodnoe obrazovanie" bemüht. Die einige Monate dauernde unterschwellige Auseinandersetzung zwischen der Zeitschrift "Narodnoe obrazovanie" und der Lehrerzeitung (beide sind Presseorgane des Ministeriums für Volksbildung der UdSSR) hat im Märzheft dieser Zeitschrift die Züge einer offenen Konfrontation angenommen. Dort wurden zwei umfangreiche Beiträge von Wissenschaftlern aus der APN mit schroffer Zurückweisung der in der Lehrerzeitung geäußerten Kritik veröffentlicht. Dem Redaktionskollegium der "Lehrerzeitung" und ihren Autoren wurde u.a. unterstellt, daß "sie sich bereitgefunden hätten, ein theoretisches Fundament unter unverhohlener nihilistischer Einstellung zur heutigen Sowjetpädagogik zu installieren"[37].

1569

6. Neue Interpretationsansätze des Sozialisationsprozesses

Die Schwere des Vorwurfs und die Schärfe der Auseinandersetzung zwischen den oben genannten Presseorganen, die in einer solchen Form noch vor kurzer Zeit undenkbar gewesen wäre, wird mit der Feststellung unterstrichen, daß die "nihilistische" Einstellung sich nicht auf die einzelnen Vertreter der sowjetischen Pädagogik, sondern auf die "Wissenschaft in ihrer Ganzheit" bezieht und ihre "theoretisch-methodologischen Grundlagen und Basisprinzipien" umfasse[38]. Dabei übersehen u.E. diese Erziehungswissenschaftler die tiefliegenden Ursachen der ausgeprägten Unzufriedenheit der Gesellschaft mit der Schule, für deren soziale Ineffizienz allein die Pädagogik und Bildungspolitik direkt verantwortlich gemacht werden können. In der Umbau-Phase (Perestrojka) kristallisieren sich in der Gesellschaft allmählich neue Grundvorstellungen heraus, und es reift ein neues Verständnis der Ziele und Funktionsweisen der im Sozialisationsprozeß agierenden Institutionen heran. Diese Beobachtung scheint nicht nur systemspezifisch, sondern auch systemübergreifend gültig zu sein. Aus dem pädagogisch "ungetrübten" Menschenverstand der wissenschaftlichen Öffentlichkeit stammendes Umdenken umfaßt sowohl strukturelle und curriculare Grundlagen der Schule, was von dem Mathematiker Postnikov überzeugend demonstriert wurde, als auch Erziehungsziele und -philosophie. Der diffuse Begriff, Erziehung der "allseitig entwickelten Persönlichkeit", muß in der Perestrojka-Zeit pädagogisch instrumentalisiert und operationalisiert werden, um in die Schulpraxis umgesetzt werden zu können: Die kreative, kritische Persönlichkeit kann nicht als Ergebnis eines autoritären Erziehungsprozesses verstanden werden. Der von uns schon erwähnte Ethnograph I. Kon behauptet sogar, daß für die Effizienz der Sozialisation und der Schule als einer ihrer Agenten nicht die Inhalte und Methoden der Bildung und des Unterrichts ausschlaggebend seien, sondern die allgemeine Zielrichtung, der Erziehungsstil und die gesamte Lebensführung des Individuums.[39] Die Funktion der Schule als Stätte der geistigen Produktion, und das ist eine der substantiellen Ursachen der heutigen Schwierigkeiten, wurde seit den 30er Jahren bis heute im wesentlichen einseitig als einfache Reproduktion verstanden. Die Kontinuität der gesellschaftlichen Entwicklung wurde als Fortbestehen ihrer Strukturen und Wertvorstellungen und nicht als kompliziertes widersprüchliches Wechselspiel und eine Gratwanderung zwischen Fortsetzung und Änderung, zwischen Stabilität und Dynamik begriffen. Aufgrund seiner vielfältigen sozial-psychologischen, kulturgeschichtlichen und ethnographischen Forschungen machte I. Kon eine nicht "systemge-

1570

bundene" Beobachtung, die aber für die Deutung des in der Sowjetunion heute artikulierten Mißmutes in bezug auf die Schule besonders aussagekräftig erscheint und die auch eine Erklärung zu der Generationsproblematik und den gewachsenen Schwierigkeiten des Komsomol als Agentur der politischen Sozialisation liefern kann: "Je schneller die historische Entwicklung voranschreitet und je größer die Zahl der sozial wichtigen Veränderungen pro Zeiteinheit ist, desto deutlicher treten die Unterschiede zwischen den Generationen in Erscheinung, desto komplizierter wird der Mechanismus des Transfers, der Übertragung der Kulturgüter von der älteren Generation auf die jüngere, auch wird die Einstellung der Jüngeren zum sozialen und kulturellen Erbe wählerischer, selektiver."[40]

Die Fortführung des Gedankenganges von I. Kon hat eine sehr komparatistische Dimension und offenbart u.E., daß die objektiven Anforderungen und Nachwirkungen der von mehreren sowjetischen Geisteswissenschaftlern und Pädagogen gepredigten wissenschaftstechnischen Revolution hauptsächlich technokratisch, ohne weitreichende Wertekomponente erfaßt wurden. Eine wichtige Korrektur dieser Auffassungen, die die Erziehungswirklichkeit beeinflußt haben, stellt die die Zukunft deutende Position von I. Kon dar: "Die Beziehungen zwischen den Generationen waren niemals und nirgends absolut gleich, symmetrisch; die Eltern, die ältere Generation, geben den Jüngeren Bildung und Erziehung, führen sie an die von der Vergangenheit ererbte Kultur heran, und später wird dieses Erbe den Jüngeren übergeben. Die historische Kontinuität wird aber nur durch Vielfalt und Veränderungen realisiert, bei denen die Jüngeren durchaus eine aktive Rolle spielen sollen."[41] Die in dem letzten Satz geäußerten Grundgedanken über die Wertevielfalt und den Wandel in der modernen Gesellschaft sowie über die Partizipation der "Kinder" als Voraussetzung der von den "Vätern" erstrebten Kontinuität sind offensichtlich bei der jüngsten sowjetischen Schulreform und ihrer Umsetzung zu kurz gekommen. Ob diese und die anderen kritischen Auffassungen die Oberhand gewinnen und die Schulentwicklung und Erziehung mitbestimmen werden und ob die Chance eines neuen pädagogischen Anfangs wahrgenommen wird, hängt von der politischen "Großwetterlage" in der Sowjetunion ab.

Bei der – bei vorsichtiger Einschätzung – in der heutigen Entwicklungsphase sich bietenden Perspektive und den möglichen Gefahren klingen die Worte eines Schriftstellers aus Moskau plausibel: "Perestrojka befindet sich in ihrer frühesten, naivsten Phase. ... Wir glauben leidenschaftlich an die Blütezeit. Aber Mißerfolge und Rückschläge sind nicht auszuschließen: in der Wirtschaft, im sozialen Bereich, in der Außenpolitik. Schmerz und Leiden der Perestrojka

sind möglich. Und auch ihre Opfer." Das Ausbleiben von greifbaren, materiellen Resultaten, die von den breiten Bevölkerungsschichten zu hoch angesetzt und in zu kurzer Zeit erhofft werden, kann, gepaart mit der aktiv gewordenen "verneinenden Kultur", "die Denker mit der Idee des staatlichen Stoizismus und der Bereitschaft, Opfer auf dem Altar des Staates zu bringen, auf den Plan rufen"[42]. Vor den Gefahren des Rufes nach dem "starken" Mann und der übertriebenen Hoffnung der Bevölkerung warnen mehrere sowjetische Autoren. Die europäische Geschichte des 20. Jahrhunderts lehrt, diese Warnungen nicht auf die leichte Schulter zu nehmen. Unsere subjektive Einschätzung der Entwicklungsperspektive wird aber bei gedämpftem Optimismus von Hoffnung geprägt.

Anmerkungen

1) Aus der Rede des Generalsekretärs *M.S. Gorbačev* auf einer Kundgebung in Prag am 10.4.1987. In: Pravda, 11.4.1987, S. 1.

2) Siehe: *F. Burlackij*: Presseclub. In: Literaturnaja gazeta, 1.4.1987, S. 14. – *M. Ul'janov*: Pod'em v goru po nechoženym tropam (Bergauf auf unerforschtem Pfad). In: Kommunist (1987) 5, S. 51-57.

3) *R. Rožděstvenskij*: Ne dla vida (Nicht zum Schein). In: Literaturnaja gazeta, 8.4.1987, S. 11.

4) *M.S. Gorbačev*: Vystuplenie na 20 s'ezde VLKSM (Referat auf dem XX. Kongreß des Komsomol). In: Pravda, 17.4.1987, S. 1.

5) Siehe *F. Burlackij*, Anm. 2.

6) *N. Nikandrov*: Pis'mo redaktoru (Brief an den Chefredakteur). In: Učitel'skaja gazeta, 21.4.1987, S. 3.

7) Leitartikel: Novatorstvo v škole (Innovationen in der Schule). In: Pravda, 4.4.1987, S. 1.

8) *V. Kuznecov*: Ne utočnjat' a peredelat' zanovo (Nicht präzisieren, sondern von Grund auf umbauen). In: Učitel'skaja gazeta, 14.2.1987, S. 1.

9) *A. Bessmertny*: Sila inercii i starye stereotipy (Kraft der Trägheit und alte Stereotype). In: Učitel'skaja gazeta, 7.2.1987, S. 2.

1572

10) Ibd.

11) Ibd.

12) Dlo, zatragivajuščee interesy vsego naroda (Angelegenheit, die das ganze Volk angeht). In: Kommunist, (1984) 4, S. 82.

13) *A. Zimjanin*: Sleduja leninskim prinzipam razvitija narodnogo obrazovanija (Den leninistischen Prinzipien in der Entwicklung der Volksbildung folgend). In: Kommunist (1984) 7, S. 18.

14) *A.N. Jakovlev*: Perestrojka i obščestvennoe soznanie (Perestrojka und gesellschaftliches Bewußtsein). In: Pravda, 10.4.1987, S. 3.

15) Siehe Anm. 3.

16) *V. Dudincev*: Vse "za", kro že "protiv" (Alle sind dafür, wer ist dann dagegen). In: Literaturnaja gazeta, 25.3.1987, S. 12.

17) *I. Kon*: Estafeta pokolenij (Generationsstafette). In Kommunist, (1987) 4, S. 93. – Vgl. *H.v.Recum*: Wertwandel. Schulleiter-Handbuch Bd. 36, Braunschweig 1985.

18) Siehe Anm. 4, S. 2.

19) *V. Lupandin*: O povyšenii kačestva trudovogo potenciala (Über die Qualitätserhöhung des Arbeitspotentials). In: Sociologičeskie issledovanija, (1987) 2, S. 142.

20) *L. Novikov*: Bildungspolitische Dimensionen des sowjetischen Sonderschulwesens. In: B. Dilger u.a. (Hrsg.): Vergleichende Bildungsforschung DDR, Osteuropa und interkulturelle Perspektiven. Berlin Verlag Arno Spitz 1986, S. 380-381, 392.

21) Siehe Anm. 19.

22) O pedologičeskich izvraščenijach v sisteme Narkomprossov. In: Narodnoe obrazovanie v SSSR, Dokumente 1917-1973 (Volksbildung in der UdSSR, Dokumentensammlung 1917-1973). Moskau 1974, S. 173-175.

23) *I. Kon*: Bez stracha ... (Ohne Angst ...). In: Sovetskaja kultura, 25.4.1987, S. 3.

24) Die sowjetische Bildungspolitik 1917-196o. Dokumente und Texte. Hrsg. von O. Anweiler und K. Meyer. Berlin 1979, S. 227.

25) *E. Illeš*: Počemy lentjai spjat (Warum Faulpelze schlafen). In: Sovetskaja kultura, 6.5.1987, S. 7.

26) Ibd.

27) Ibd.

28) *F.F. Korolev, V.E. Gmurman*: Obščie osnovy pedagogiki (Allgemeine Grundlagen der Pädagogik), Moskau 1967, S. 86.

29) Siehe Anm. 4, S. 2.

30) *M. Postnikov*: Škola s uklonom v buduščee (Schule mit Zukunftsprofil). In: Literaturnaja gazeta, 25.3.1987, S. 11.

31) Siehe z. *B. W. Mitter, L. Novikov*: Koppelung des Bildungssystems an das Beschäftigungssystem. Tendenzen und Probleme gegenwärtiger Bildungspolitik in der Sowjetunion. In: Osteuropa, 28 (1978) 12, S. 1078-1081.

32) Siehe Anm. 30.

33) Ibd.

34) Ibd.

35) *Ju. Lotman*: Istorija kultury ... (Kulturgeschichte). In: Sovetskaja kultura, 7.5.1987, S. 3.

36) Sovetskaja pedagogika, (1986)11, S. 14-17.

37) *J. Nikandrov, B. Geršunskij*: Sotrudničestvo ili konfrontacija (Zusammenarbeit oder Konfrontation). In: Narodnoe obrazovanie, (1987) 4, S. 75.

38) Ibd.

39) Siehe Anm. 17, S. 97.

40) Ibd., S. 94.

41) Ibd.

42) *A. Prochanov*: Literatura gazeta, 6.5.1987, S. 4.

1574

Michael Knoll

"Naturwissenschaft ist Projektwissenschaft"
Zur Geschichte der Projektmethode in den USA vor 1918*

Zusammenfassung:

Unser Wissen um die Geschichte der Projektmethode ist trotz einiger Bemühungen immer noch sehr beschränkt. Der vorliegende Beitrag thematisiert die Phase, die W.H. Kilpatricks berühmtem Projektaufsatz von 1918 unmittelbar vorausgeht. Er beschreibt, wie eine Gruppe um J.F. Woodhull und W. Orr die Reform des naturwissenschaftlichen Unterrichts voranzutreiben sucht. Er zeigt die Bedeutung, die man der Philosophie von J. Dewey und den Erziehungsprinzipien Selbstaktivität, Problemlösen und Lebensnähe beimißt. Deutlich wird, daß es bereits vor 1918 eine lebhafte Diskussion über die Möglichkeiten und Grenzen des Projektunterrichts gibt. Hauptthese des Beitrags ist: Kilpatricks Konzept besitzt nicht die Originalität, die ihm immer wieder zugeschrieben wird.

Summary:

Our knowledge of the history of the project method is, despite some efforts, still very limited. The topic of the following article is the period which directly precedes the well-known essay on the project method written by W.H. Kilpatrick in 1918. The article describes the attempts of a group around J.F. Woodhull and W. Orr to initiate a reform in science teaching. It shows the importance which was attached to the philosophy of J. Dewey and educational principles like self-activity, problem solving and real life situations. It makes clear that there was a lively discussion about the advantages and disadvantages of the project method even before 1918. The main thesis of this article is that Kilpatrick's concept was not as original as previously thought.

* Der Aufsatz gehört in den Rahmen einer von der DFG geförderten und vom Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften in Kiel durchgeführten Untersuchung zur "Geschichte der Projektmethode in den USA".

"Die Projekt-Methode ist weitgehend von *William H. Kilpatrick* in seinem berühmten Aufsatz 'The Project Method' (1918) ein erstes Mal dargelegt und in seinem Kreis entwickelt worden. Sicherlich gibt es eine Vor- und Nachgeschichte, aber sie reicht im Substantiellen über das von Kilpatrick in seinen Studien entwickelte Konzept nicht hinaus." Die Interpretation der Projektgeschichte, wie sie hier *Hermann Röhrs* gibt (1977, S.109), ist die allgemein geläufige. Auch in der amerikanischen Literatur wird selten die Gegenposition bezogen. Nur *Milton H. Bleeke* beschreibt in seiner fast unbeachteten Dissertation *The Project: From a Device for Teaching to a Principle of Curriculum* (1968) immerhin ansatzweise die Weite und Vielfalt der projektmethodischen Bemühungen. Aber auch er widmet der Zeit vor 1918 erstaunlich wenig Aufmerksamkeit. Daher sei an dieser Stelle – unter Vernachlässigung der frühen Konzepte im Bereich des technischen Werkens und der beruflichen Bildung – einmal die Phase ausführlicher dargestellt, die dem Projektaufsatz von Kilpatrick unmittelbar vorausgeht und den naturwissenschaftlichen Unterricht betrifft. Eine genauere Untersuchung ist gerechtfertigt, denn sie kann zeigen, daß Kilpatrick seinen Vorgängern mehr verdankt als nur den leeren Begriff.

1. Das Komitee der Zehn und die Neue Bewegung

Der Rückblick des *US-Commissioner of Education* auf die Jahre 1900 bis 1910 barg für manche eine Überraschung. "Latin is holding its ground", hieß es da bezüglich der Beliebtheit der Fächer in den *high schools* (1911, S. 10), "Greek is disappearing; French and German are gaining; algebra occupies a large share of time and is steady; English and history have gained materially; all the older sciences, rather strangely, are relatively falling off." Die Lehrer der Naturwissenschaften waren mehr denn je beunruhigt. Der Anteil der Schüler, die Biologie, Physik oder Chemie wählten, hatte sich in einem Jahrzehnt von 83 auf 65 Prozentpunkte, d.h. um gut ein Fünftel verringert – eine in der Tat merkwürdige Entwicklung in einer angeblich modernen und fortschrittlichen Zeit (*Krug* 1964, S. 368f).

Natürlich suchte man nach Gründen. *John F. Woodhull* zum Beispiel,Professor der Physik am Teachers College der Columbia University in New York und führendes Mitglied der New Movement among Physics Teachers, hatte wie viele seiner Kollegen seit langem den Niedergang des naturwissenschaftlichen Unterrichts beobachtet.[1] "The history of physics teaching in secondary schools for the past 25 years", erklärte er 1906 (S. 236), "naturally divides itself into

1576

two periods. During the first 13 years physics was taught without help or hindrance from the colleges,...during the last 12 years the colleges have dominated the physics teaching through their syllabi, interpreted and enforced by their examinations."

Für Woodhull und die Neue Bewegung war diese "Dominanz" der Hochschulen und der mit ihr verbundene relative Schülerschwund vor allem eine Folge des *Report of the Committee of Ten on Secondary School Studies* von 1893. Dort hatte man unter Vorsitz von Harvard Präsident Charles W. Eliot übereinstimmend die Meinung vertreten, daß die Orientierung an den College-Eingangsprüfungen die bestmögliche Vorbereitung auf das Leben sei für jedermann, also auch für die 97 Prozent der Schüler, die kein weiterführendes Studium anstrebten. Seither bestimmten die vom College Entrance Examination Board festgelegten Standards weitgehend Art und Inhalt des Unterrichts an den *high schools*. Auch die Naturwissenschaften, einst Inbegriff lebendigen Lernens mit hohem Realbezug, wurden nun zu Fächern, in denen mehr und mehr Abstraktion, Spezialwissen und Monotonie Eingang hielten. Kriterien wie Vermittlung von Kenntnissen allgemeiner Nützlichkeit, Lernen durch Einsicht und selbständiges Handeln besaßen in dem *Report* keine Bedeutung, und beim Examination Board rangierte "Stoff" eindeutig "vor Schüler". Nach der favorisierten "Theorie mentaler Disziplin" kam es insbesondere darauf an, die Kräfte des Beobachtens, des logischen Denkens, des Erinnerns beständig und gründlich zu üben. Entsprechend war auch die Arbeit im Labor vornehmlich quantitativ und auf den sorgfältigen Vollzug der vielen vorgeschriebenen Experimente ausgerichtet. "The student", hatte das Komitee der Zehn befunden (1893, S. 118, 125), is not supposed "to make a so-called rediscovery of the laws of the sciences", but should, for example, "determine the elasticity of bending wood as to length, breadth, and thickness, and see whether the results agree with the laws."

Trotz mancher Reform bei den Aufnahmebedingungen der colleges hatte sich die Unterrichtssituation 1910 grundsätzlich nicht verändert. Vor allem die jungen Lehrer, die mit der Expansion und Professionalisierung des Erziehungswesens zunehmend vor der Klasse standen, perpetuierten ihrer Ausbildung gemäß die von den Hochschulen bevorzugte Methode abstrakten Lehrens und Übens. "Why should the pupil", fragte *Woodhull* (1910, S. 25), "remember the vast number of strange and unrelated facts or principles – unrelated to each other and unrelated to any experience in his life?" Nicht von ungefähr verließen zwei Drittel der Schüler vorzeitig die *high schools*. Für Woodhull konnte die "Theorie mentaler Disziplin" und die ihr zugrunde liegende Kräftepsychologie deshalb nicht mehr

handlungsleitend sein. Ein Unterricht, der dem "Training" formaler Fähigkeiten höchste Priorität einräumte und nach "logischen" Gesichtspunkten aufgebaut war, widersprach offensichtlich den Gesetzen des Lernens und den Bedürfnissen und Interessen einer immer größer und heterogener werdenden Schülerschaft.

Was *Woodhull* und seine Kollegen aus der Neuen Bewegung forderten, um die Naturwissenschaften wieder reiz- und bedeutungsvoller zu machen, war *Science for Culture* (1907) und *Learning from Experience* (1912). Vor allem galt es, den Grundsatz "Prinzipien vor praktischen Anwendungen", der aus verkürztem Wissenschaftsverständnis in den neunziger Jahren Anerkennung gefunden hatte, wieder umzukehren. Labormethode und Lehrbuch ließen sich ihrer Meinung nach "vitalisieren", wenn die Schüler selbst die sie beschäftigenden Fragen des Alltags einbringen und untersuchen konnten, ohne in ihrer Aktivität durch strikte Lehrpläne und Lehrer eingeschränkt zu werden. Woodhull, ein Bewunderer der "großen Meister", zitierte gern Huxleys berühmten Satz "Science is nothing but organized common sense". Der Lehrer hatte also die diversen Erfahrungen und Vorstellungen der Schüler aufzunehmen und in sinnvolle Ordnung zu bringen; und der Unterricht mußte zumindest im ersten Jahr fächerintegrativ und themenweit angelegt sein. Mit Aufgabenstellungen etwa der Art 'Wie funktioniert ein Feuerlöscher?' – 'Ist unser Wasser sauber?'– 'Warum braucht die Pflanze Licht?' sollten in kindgemäßer Form "Informationen" aus Chemie, Physik, Biologie vermittelt werden, die nützlich und bildend waren. In *general science*, wie das neue Fach bald allgemein hieß, war dem Selbstverständnis seiner Protagonisten nach Lernen "humanisiert", nämlich mehr schüler- und nicht allein stoff- und lehrerorientiert. "The teaching of science", so Woodhulls Bekenntnis zu Demokratie und Progressivität (1907, S. 127), "should accomplish the greatest possible good to the greatest possible number."

2. Der Ursprung des Projektbegriffs in den Naturwissenschaften

Nicht nur unter den Lehrern der naturwissenschaftlichen Fächer gab es seit Beginn des Jahrhunderts verstärkt reformpädagogische Bemühungen. Ganz allgemein wurde im Gefolge der Ansätze von G. Stanley Hall, John Dewey und Edward L. Thorndike die Forderung nach einer Neuen Erziehung immer lauter. Dutzende von Gruppen und Gremien äußerten ihre Kritik und Vorschläge. Da konnte die National Educational Association nicht untätig bleiben. Zwanzig Jahre nach dem Komitee der Zehn berief sie wieder eine große Ex-

1578

pertenkommission, die über die Reorganization of Secondary Education beraten sollte. Dieses Mal stand sie unter Leitung des Schuladministrators Clarence D. Kingsley. Wie ihre Vorgängerin richtete auch die neue Kommission fächerspezifische Ausschüsse ein, und es konnte nicht überraschen, daß *Woodhull* einen Sitz im Committee on Natural Science angeboten bekam.

Dieses Komitee scheint für die Geschichte der Projektmethode von einiger Bedeutung. In dem *preliminary statement* von 1913 kritisierten die Komiteemitglieder den naturwissenschaftlichen Unterricht insbesondere wegen seiner "aloofness from the experience of everyday life" (*Commission* ... 1913, S. 28). Um hier einen Wandel herbeizuführen, wurden die verschiedenen *sub-committees* unter anderem aufgefordert, "to prepare a list of projects and exercises". Die ungewohnte Begrifflichkeit erläuternd, fügte der Berichterstatter hinzu: "An exercise is a piece of work done in a laboratory, while a project is the study of some phenomenon or contrivance outside the classroom and where the pupil, as a rule, in connection with this study constructs some useful device. In addition to projects and exercises set by the teacher, pupils should be asked to bring to class problems gathered from their own experience" (S. 30). Soweit wir wissen, wurde der Begriff Projekt im Sinne einer Unterrichtsmethode hier – lange vor Kilpatrick – zum ersten Mal außerhalb von *manual training* und *vocational education* verwandt; und daß es in diesem Kontext geschah, war kein reiner Zufall.

Vorsitzender und Berichterstatter des Komitees für die Naturwissenschaften war damals *William Orr*, der Deputy Commissioner des Massachusetts Board of Education. Unter seinem Direktorat hatte *Howard C. Kelly* bereits 1904 an der Springfield Central High School Kurse in *general science* eingerichtet, die den Schülern ihre Umwelt anschaulich zu erklären suchten (1910; 1917). Und als Commissioner *David S. Snedden* 1910 in einer groß angelegten Schulreform dem Projektansatz Priorität einräumte und Rufus W. Stimson vom agrarpädagogischen Referat den Plan entwickelte, daß die Kinder der Farmer in sogenannten *home projects* die im Unterricht erlernte Theorie zu Hause eigenständig anwendeten, da hatte sich auch Orr für "practical projects in dressmaking and cooking ... and farming" eingesetzt (*Orr* 1911, S. 286).[2] Nach diesem Muster sollte jetzt der Wirklichkeitsbezug der naturwissenschaftlichen Fächer erhöht und Projektarbeit außerhalb des Unterrichts ermöglicht werden. Orr, der "forward-looking educator" (*Drost* 1967, S. 104) hatte damit eine interessante Anregung gegeben. Nun war abzuwarten, was die *sub-committees* daraus machten.

1579

3. Das Konzept von John Woodhull

Die Komitees für Biologie, Chemie und Physik äußerten sich in Zwischenberichten oder Artikeln ihrer Mitglieder zunächst gar nicht oder sehr zurückhaltend.[3] Es war der Vorsitzende der *general science*-Gruppe, *Woodhull*, der Orrs Anregung zuerst aufnahm, elaborierte und unterrichtspraktisch erproben ließ. Mehr als den anderen mußte ihm die Projektidee vertraut sein; denn am Teachers College, wo Woodhull seit 1888 lehrte, hatte sie schon eine lange Tradition. Ursprünglich initiiert von *Charles R. Richards* (1900) und dann wiederbelebt durch *Frederick G. Bonser* (1911), wurden dort in den pädagogischen Seminaren und an den assoziierten Versuchs- und Übungsschulen – der Horace Mann School und Speyer School – "Projekte" konstruktiver und künstlerischer Art diskutiert und durchgeführt, die fächerübergreifend um den Bereich *manual training* und *industrial arts* angesiedelt waren.

Noch 1913 erließ Woodhull einen Aufruf, mit dem er Stimmung und Meinung unter Lehrern und Interessierten zu erkunden suchte. Das Ergebnis dieser Umfrage schien ihm so bedeutsam, daß er seinen Bericht *General Science – Summary of Opinions under Revision* ein Jahr später in drei Fachzeitschriften veröffentlichte: "The greatest demand, among even the highly educated, is for *information* rather than *training* in science. All workers and students require training in their speciality, but in other fields they want knowledge in simple form and by the most direct method ... The problems of life are not differentiated after the manner of specialized sciences." – "The public needs", verkündete *Woodhull* zusammenfassend (1914a, S. 600), "unmistakably require a new organisation of science instruction according to *projects*." Wofür Woodhull und die Neue Bewegung seit Jahren gekämpft hatten, wurde jetzt – begünstigt durch die allgemeingesellschaftliche Tendenz – anscheinend von allen gefordert. Die Formel, mit der man die progressive Wende im naturwissenschaftlichen Unterricht erreichen wollte, war kurz und einprägsam: "General science is project science." Effektvoller ließ sich die intendierte Doppelreform von Lehrplan und Methode wohl kaum propagieren.

Woodhull versäumte nicht, zur Stützung seiner reformpädagogischen Ideen die Autoritäten der Zeit ins Feld zu führen. Gerne berief er sich auf seine Kollegen von Columbia University, *Frank M. McMurry* (*How to Study*, 1909), Präsident *Nicholas M. Butler*, Dekan *James E. Russell*, insbesondere jedoch auf *John Dewey*, dessen neues Buch *How We Think* (1910) auch unter den Naturwissenschaftlern große Beachtung und Anerkennung fand. "The *intellectual ... end of*

1580

education", konnte man dort zum Beispiel lesen (MW 6, S. 225), is *"the formation of careful, alert, and thorough habits of thinking."* – "The origin of thinking is some perplexity, confusion, or doubt ... Given the difficulty, the next step is suggestion of some way out – the formation of some tentative plan or project" (S. 189). – "The *psychological* and the *logical*, instead of being opposed to each other (or even independent of each other), are connected as the *earlier and later stages in one continuous process of normal growth*" (S. 229). – "As teachers", empfahl *Dewey* eindringlich (S. 289, 312), "we should at the outset make much of *doing*; especially make much in occupations that are not of a routine and mechanical kind ... *presenting typical problems to be solved by personal reflection and experimentation.*" Deweys funktional begründete Denktheorie verwies auf die notwendigen Voraussetzungen sinnvollen Lernens wie Identifikation und Aktivität, ohne jedoch das zentrale Erziehungsziel des kontinuierlichen Erfahrungswachstums zur Disposition zu stellen. Sie enthielt ein unterrichtliches Verfahren, das dem wissenschaftlichen Problemlösen und Durchführen von "Projekten" höchste Bedeutung beimaß.

Für Woodhull beschrieb Dewey damit ein Konzept, wie die vielbeklagte "education in forgetting" und "prepatory fallacy" überwunden werden konnte. Ein Unterricht, der nicht auf die üblichen Schulprüfungen, sondern primär auf das Leben vorbereiten wollte, mußte bei der Bearbeitung von Problemsituationen ansetzen, die von Belang und Interesse waren und konkretes, allgemein brauchbares Handlungs- und Orientierungswissen vermittelten. "The school", bestimmte Woodhull ganz im Sinne Deweys (1915, S. 229; 1913, S. 499), "should prepare pupils to walk alone by attacking real problems as Archimedes, Galileo, Davy, Faraday, Pasteur, Tyndall and all the rest did ... (and reply to queries) which young persons ask of parents and teachers: Why does the sun sometimes turn red? What makes a street car run? How can animals breathe under water?" – "A project originates in some question, and not in such a logical sequence of ideas as may be found in codified subject matter ... It works *toward* definitions and fundamental principles rather than *from* them" (1917, S. 250; 1918a, S. 41). – "The *project method of study*", so Woodhull (1915, S. 231f), "is precisely that of the masters of research who are, after all, *Masters of General Science.*" Nach Woodhull war das Projekt, ein fächerintegrierender, didaktisch-methodischer Ansatz, kein spezifisches Unterrichtsverfahren. Auf ihre Fragen konnten die Schüler durch Laborexperimente, aber auch durch Vortrag und Bücherstudium Antworten suchen und finden, je nachdem, wie die Aufgabenstellung es erforderte. Unterstützt und geleitet

1581

wurden sie von einem Lehrer, dem intellektuelles Wachstum und Weltverstehen wichtiger war als das Durchpauken bestimmter Stoffe oder die Befriedigung momentaner Launen und Wünsche. Anders als bei Orr und Stimson fand die Projektarbeit in der Schule, nicht zu Hause statt. Und im Gegensatz zu Richards und Bonser, seinen Vorgängern aus dem Bereich technischen Werkens, verlangte Woodhull kein handgreifliches Lernergebnis. Sein Projektbegriff orientierte sich an Deweys inhalts- und methodenweiten *occupations*, unterrichtlichen Beschäftigungen, bei denen die Bewältigung von Problemen, weniger die Anfertigung vorweisbarer Produkte im Mittelpunkt stand.

4. Die Verbreitung des Projektbegriffs

Nach Veröffentlichung des *sub-committee* Berichtes und des programmatischen Artikels *Science Teaching by Projects* sowie einer Vortragstätigkeit, die Woodhull auch nach Illinois und Massachusetts führte, war der Projektbegriff bald in vieler Munde. Noch 1915 erschien der Aufsatz, der das Schlagwort der Bewegung im Titel hatte: *General Science Is Project Science* (*Hofe*, v. 1915). Wie dieser Beitrag stammten auch die meisten Projektartikel des folgenden Jahres aus Woodhulls Kreis.[4] Und es war an der Horace Mann School und der Speyer School, wo *George D. von Hofe* und *Morris Meister* ihre Unterrichtsversuche mit verschiedenen Projekttypen begannen.[5] Doch auch jenseits von Teachers College gebrauchte man schon den neuen Begriff. Der State Superintendent von New Hampshire (zit. n. *Ehlmann* 1917, S. 262) erklärte: "We are moving away from the traditional laboratory experiments ... in favor of practical project work, as rapidly as possible." Die Schulbuchautorin und Lehrerin an der William Penn High School for Girls, *Bertha M. Clark* aus Philadelphia, stellte ihr jüngstes Werk *An Introduction to Science* mit den Worten vor: "The aim of the book is to start young high school pupils on scientific projects" (1915, S. 9). Und *John R. Lunt* von der Boy's English High School in Boston berichtete vor der Eastern Association of Physics Teachers ganz begeistert über seine Erfahrungen mit der Projektmethode, as "formulated by Prof. John F. Woodhull" (1915, S. 10).

Doch sofort regte sich auch Kritik. Angeführt wurde sie von Mitgliedern des Komitees für die Naturwissenschaften. *John A. Randall*, Physik-Dozent am Pratt Institute, New York, erklärte auf der Jahrestagung der National Educational Association: "'Project' is now being confused with the generic word 'problem'. A school project is a

1552

problem the solution of which results in the production of some object or knowledge, ... it is always concrete" (1915, S. 1009f). An der Präzisierung von Begriffen war Hanor A. Webb, ein Chemiker an der Western Tennessee State Normal School, Memphis, nicht interessiert. Er stellte in dem Artikel *Is There a "Royal Road to Science"?* das Projektkonzept von Woodhull grundsätzlich in Frage: "We cannot expect *every* fact we teach to have a visible and immediate relation to life. ... There is nothing to commend in the old method of *unillustrated definitions* – but it was no more difficult to the student than a mass of *undefined illustrations*" (1915, S. 681f). Und *LeRoy H. Harvey*, Biologe an der State Normal School in Kalamazoo, Michigan, sekundierte: "The project method ... fails to recognize that there is not one but 24 other students at the other side of the log. It places the 'evanescent interest and momentary fascination' of the student above the judgement of his instructor, ... (it) is indefensible as a basis of organization" (1915, S. 42).

Nicht ohne Grund konnte daher *John A. Hanna*, Illinois State Supervisor of High Schools, bereits 1916 von einem "somewhat noisy war over the 'project plan'" sprechen (1916, S. XI). Aber seine Prophezeiung, daß dieses Konzept bald wieder verschwunden sei, erwies sich als voreilig. Denn noch im Herbst 1916 erschien eine neue Zeitschrift, General Science Quarterly, und sie brachte die Diskussion erst richtig in Gang. Der Gründer und Herausgeber, *Walt G. Whitman*, ein Dozent der State Normal School in Salem, Massachusetts, kannte Orr und Woodhull aus seiner Zeit als Lehrer an Springfields High School und als Student und Instrukteur am Teachers College. Jetzt arbeitete man in Gremien, bei Publikationen, auf Tagungen eng zusammen, und wie andere Reformer hatten Woodhull und Orr einen Sitz im Board der Zeitschrift und der sie tragenden Gesellschaft – kein Wunder, daß General Science Quarterly von Anfang an das wichtigste Dispersionsorgan für die Projektidee war. Mehr als andere Journale trug es in den nächsten Jahren dazu bei, das neue Unterrichtskonzept über die naturwissenschaftlichen Fächer hinaus bekannt und diskutierbar zu machen. Auch *Kilpatrick*, der aufwärtsstrebende Professor für Erziehungsphilosphie von Teachers College, hatte als Projektautor 1917 hier sein Debüt.

5. Zwei Berichte zur "Vitalisierung" des Unterrichts

Orr bemühte sich nicht nur auf Bundesebene um die Belebung des naturwissenschaftlichen Unterrichts. Der Bericht, den das *Massachusetts State Committee* unter seiner Leitung als *preliminary draft* in

1593

den ersten Nummern von General Science Quarterly (1916/1917) und später als offizielles Bulletin veröffentlichte, beeindruckte so stark, daß New Hampshire und andere Staaten noch 1918 Pläne für *general science* und Projektunterricht entwickelten und herausgaben. Orrs Arbeitsgruppe, der auch *Whitman* und *Kelly* angehörten, definierte das "Projekt" als "an undertaking of comparatively limited scope in which a pupil or a group of pupils or an entire class under the direction of a teacher do some definite work in actually making something or in observing or interpreting some phenomena or process included usually in a general unit" (*Massachusetts State Commitee* 1917, S. 94). Dieser Definition entsprechend unterschied das Komitee zwei Projekttypen – "the construction project" und "the interpretation project". Doch so zentral auch die Rolle sein mochte, die man den "Projekten oder Problemen" mit ihrer besonderen Alltags- und Schülerorientierung zudachte, letztlich bildeten sie nur einen methodischen Zugang unter anderen. Stimulierender Unterricht bestand für das Komitee aus einer Folge von Einheiten, in denen Experimente und Laborübungen, Vorführungen und Literaturarbeiten neben den Projekten eigenständige Verfahren darstellten. Orrs ursprünglicher Gedanke, daß die Projektstudien außerhalb der Schule stattzufinden und immer konstruktiver Art zu sein haben, war nun aufgegeben.

Das *Massachusetts State Comittee* (1916/1917) arbeitete keine zwölf Monate an dem *General Science Bulletin*. Das vier Dutzend Personen starke Komitee der National Educational Association – nun mit *Otis W. Caldwell* von Teachers College als Vorsitzenden – konnte zwar im September 1918, also dem Monat, in dem auch Kilpatricks Aufsatz erschien, eine erste Fassung vorlegen (*US-Commissioner* ... 1918), aber für den 60seitigen Abschlußbericht *Reorganization of Science in Secondary Schools* brauchte es weitere zwei Jahre. Inzwischen hatte die Auseinandersetzung um die Projektmethode einen Höhepunkt erreicht. "The most radical teachers", erläuterte der Bericht (*Commission* ... 1920, S. 16), "would adopt the so-called project method for all science." Diese Auffassung konnte das Komitee jedoch nicht akzeptieren. "A project", lautete die Definition (S. 17), "is any projected or proposed activity or experience which an individual purposes to enter upon or carry through to the end. It may be to make an electric motor, to understand how a motor works or why it will not work, to repair a broken motor, or to find out what are the origin and nature of any one of the materials of which a motor is constructed." – "But", so hieß es weiter (S. 52), "the project method should not be employed to such an extent as to sacrifice unity, coherence, and adequate scope." Wie das Massachusetts State Committee vertrat man einen methodenpluralistischen Ansatz,

genannt "the problem-project-topic method of science teaching" (S. 20); und wie vor Woodhull bezeichnete der Projektbegriff wieder nur den schüleraktiven Umgang mit den "realen" Dingen der Umwelt.

Dennoch bestand für Woodhull kein Grund, mit seinen Komiteekollegen unzufrieden zu sein. Viele Forderungen der alten Neuen Bewegung hatten Eingang in den Schlußbericht gefunden: das Berücksichtigen der Phänomene des Alltagslebens, die Anerkennung von *general science* als ordentliches Fach, das Einführen einer pragmatischen Unterrichtsmethode. Zudem teilte Woodhull die Ansicht des Komitees, daß bei aller wünschenswerten Spontaneität, Bedürfnisbefriedigung und Aktivität eine Art permanentes Gelegenheitslernen nicht die Alternative zum strikten Pauk- und Buchunterricht sein kann. Kind und Curriculum galt es ‚dialektisch zu vermitteln, sollte das von Kingsley und seiner Kommission in den *Cardinal Principles of Secondary Education* aufgestellte Haupterziehungsziel des "complete and worthy living for all youth" erreicht werden (*Commission* ... 1918, S. 32). Auch wenn sich die Projektdefinitionen unterschieden, in den essentiellen Fragen des naturwissenschaftlichen Unterrichts stimmte Woodhull mit Orr, Caldwell und der Kommissionsleitung überein. Und die Reformer wußten, was sie ihm zu verdanken hatten. Als Woodhull 1922 in den Ruhestand trat, hieß es in einer Würdigung: "Probably no other single force has had so great an influence in shaping the changes which science teaching has undergone in recent years" (*Editorial* 1922, S. 231).

Ende der zwanziger Jahre hatte sich die Lage der Naturwissenschaften an den *high schools* stabilisiert. Gut 50 Prozent der Schüler wählten trotz attraktiver Konkurrenz Biologie, Chemie oder Physik als Fach (*Krug* 1972, S. 56). Doch ob das Ende der Talfahrt tatsächlich mit der Einführung eines lebensnahen Unterrichts zusammenhing, wie Woodhull behauptet hatte, läßt sich nur schwer ermessen. Die beiden großen Studien, die Anfang der dreißiger Jahre dem Unterricht in den Naturwissenschaften galten, kamen zu gegensätzlichen Ergebnissen. *Florence Weller* und ihre Mitarbeiter untersuchten *The Present Status of Elementary Science* und stellten durch eine Umfrage an 172 Schulen fest, daß die Projektmethode die "erfolgreichste" und die "am meisten angewandte" Methode war (1933, S. 196f). *Wilbur L. Beauchamp* dagegen, der am *National Survey of Secondary Education* mitarbeitete, berichtete nach dem Besuch von 55 Schulen: "The investigator expected to see schools in which the project method was employed; that is, where pupils selected the projects upon which they worked, either individually or in groups. No classes of this sort, however, were discovered" (1932, S. 53). Wie dem auch

1585

sei, auf jeden Fall konnte *general science* einen festen Platz an der *junior high school* erlangen. Die Forderung Woodhulls und seiner Freunde nach wirklichkeitsorientiertem Unterricht hatte sich damit zumindest in seinem institutionellen Teil erfüllt.

6. Kilpatrick und das Projektkonzept der Naturwissenschaftler

Im allgemeinen wird dem Dewey-Schüler *Kilpatrick* der Ehrentitel "Vater der Projektmethode" zuerkannt. Die Kritiker sahen ihn jedoch als denjenigen, der den aus *manual training* und *vocational education* stammenden ursprünglichen Projektbegriff radikal umdefinierte. "The emphasis", bemerkte etwa *Mandel E. Branom* (1919, S. 44), "is not placed upon concrete, objective achievement, ... but upon a unit of work involving whole-hearted, purposeful activity." Für Kilpatrick war jede Tätigkeit ein Projekt, solange der Schüler sie selbstgewollt und planvoll durchführte. Vielen schien damit ein interessanter und innovativer Ansatz praktischen Erfahrungslernens derart verändert und überdehnt, daß er insgesamt wertlos zu werden drohte.

Doch die Bewunderer und die Kritiker überschätzen Kilpatricks Originalität und Bedeutung. Die Kritiker übersehen, daß zum Beispiel Woodhull durch die explizite Verbindung von Problem und Projekt zuvor schon den entscheidenden Schritt getan hatte, der zu der "Konfusion" stiftenden Ausweitung des Projektkonzepts auch auf rein intellektuelles Handeln führte. Deshalb ist die immer wieder vorgetragene These "Kilpatrick modified Deweys Problem Method into the Project Method" (*Stewart* 1986, S. 71) historisch gesehen nicht zutreffend. Dagegen spricht *v. Hofe* in einer kürzlich erschienenen Reminiszenz wohl zurecht vom "pioneerwork done by Dr. Woodhull" (1966, S. 373); denn Woodhull gehörte zu dem Kreis, der bereits vor Kilpatrick die Projektmethode im Sinne eines *unifying principle* interpretierte. Die Formel "general science is project science" verweist mit aller Deutlichkeit auf den später so hervorgehobenen Implikationszusammenhang von didaktischen und methodischen Entscheidungen. Kilpatrick selbst war sich der Abhängigkeit von seinen Vorgängern durchaus bewußt. "After all", bekannte er gleich zu Beginn seines Aufsatzes von 1918 (S. 319), "so little new is presented."

Das tatsächlich wenig Originäre, das Kilpatrick in die damals bereits vierzigjährige Geschichte der Projektmethode einbrachte, war die besondere Betonung des "Psychologischen": gab man den Schülern Raum für selbstbestimmtes und sie befriedigendes Handeln, dann

1586

erfüllten sich die gesellschaftlichen Erwartungen, die curricularen und "logischen" Bedingungen wertvollen Unterrichts wie von selbst. Mit dieser Interpretation eines Lernens in Freiheit für Demokratie wußte Kilpatrick die Diskussion auf sein Konzept hin zu konzentrieren und die früheren Ansätze fast vergessen zu machen. Am Ende war er, der rührige und auf Ruhm bedachte Erziehungsphilosoph, weltbekannt und für die Öffentlichkeit der ungekrönte König der Projektpädagogik. In Wirklichkeit aber repräsentierte er nur einen Flügel der Bewegung, und es spricht manches dafür, daß der Ansatz, den Woodhull und die Naturwissenschaftler vertraten, unterrichtspraktisch einflußreicher, durchdachter und letztlich Dewey näher war als Kilpatricks Sentimentalismus.

Anmerkungen

1) Der Hauptorganisator der Neuen Bewegung war C. Riborg Mann, vgl. hier im Literaturverzeichnis 1906; projektrelevant auch 1916 und 1918.

2) Orr und Stimson haben bereits vor ihrer Zeit am Massachusetts Board of Education zusammengearbeitet und für projektartigen Unterricht geworben; s. Hopkins Academy 1909.

3) Vgl. Coulter 1916 (Biologie); Peabody 1916 (Biologie); Twiss 1917 (Physik).

4) Zu Woodhulls Kreis gehörten: Higgins 1916; Whitmann 1916a, b (beide im Committee on Natural Science); v. Hofe 1916a, b; Moore 1916a, b. – Am Teachers College lehrten: Snedden 1915; Briggs 1916 (Mitglieder des Committee).

5) Vgl. v. Hofe 1916a; Horace Mann Elementary School 1917, S. 86f; Science in the Speyer and Horace Mann Schools 1918; Meister 1918.

Literatur

Beauchamp, W.L.: Instruction in Science (US-Bureau of Education Bulletin No. 17). Washington 1932.

Bleeke, M.: The Project: From a Devise for Teaching to a Principle of Curriculum. Diss. University of Wisconsin 1968.

1587

Bonser, F.G.: Fundamental Values in Industrial Education (Teachers College Bulletin No. 10). New York 1911.

Branom, M.E.: The Project Method in Education. Boston 1919.

Briggs, T.H.: General Science in Secondary Schools. In: Teachers College Record, 17 (1916), S. 19-30.

Clark, B.M.: An Introduction to Science. New York 1915.

Commission on the Reorganization of Secondary Education: Preliminary Statements by Chairmen (US Bureau of Education Bulletin No. 41). Washington 1913.

Dies.: Cardinal Principles on Secondary Education (Bulletin No. 35) Washington 1918.

Dies.: Reorganization of Science in Secondary Schools (Bulletin No. 26). Washington 1920.

Committee of Ten on Secondary School Studies: Report. Washington 1893.

Coulter, J.G.: Present Tendencies in Teaching Elementary Science. In: Educational Review, 52 (1916), S. 357-371.

Dewey, J.: How We Think (1910). In: John Dewey: The Middle Works, 1899-1924, Bd. 6. Carbondale 1978, S. 177-356.

Drost, W.H.: David Snedden and Education for Social Efficiency. Madison 1967.

Editorial: John F. Woodhull Retires. In: General Science Quarterly, 5 (1922), S. 231.

Ehlman, E.G.: General Science in the Seventh and Eighth Grades. In: Wisconsin Teachers Association: Proceedings 1917, S. 257-263.

Hanna, J.C.: Introduction. In: A.L. Weckel, J.L. Thalman: A Year in Science. Chicago 1916, S. VII-XI.

Harvey, L.H.: Elementary Science in the High School. In: Michigan Schoolmasters' Club: Journal 1915, S. 41-46.

Higgins, L.D.: Cutting off a Limb – A Project. In: Teachers College Record, 17 (1916), S. 38-39.

1588

Hofe, G.D. von: General Science Is Project Science. In: School Science and Mathematics, 15 (1915), S. 751-757.

Ders.: The Development of a Project. In: Teachers College Record, 17 (1916a), S. 240-246.

Ders.: Giving the Project Method a Trial. In: School Science and Mathematics, 16 (1916b), S. 763-767.

Ders.: The Project Method and its Origin. In: Teachers College Record, 67 (1966), S. 371-373.

Hopkins Academy: Report of the Special Commission. Hadley 1909.

Horace Mann Elementary School: Curriculum. New York 1917.

Kelly, H.C.: The Experience of One School. In: Teachers College Record, 11 (1910), S. 63-71.

Ders.: The Springfield Plan. In: General Science Quarterly, 1 (1917), S. 191-200.

Kilpatrick, W.H.: Project Teaching. In: General Science Quarterly, 1 (1917), S. 67-72.

Ders.: The Project Method. In: Teachers College Record, 19 (1918), S. 319-335.

Knoll, M.: Paradoxien der Projektpädagogik. Zur Geschichte und Rezeption der Projektmethode in den USA und in Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik, 30 (1984), S. 663-674.

Krug, E.A.: The Shaping of the American High School. Bd. 1, 1880-1920; Bd. 2, 1920-1941. Madison 1964; 1972.

Lunt, J.R.: Elementary Science. In: Eastern Association of Physics Teachers: Proceedings 1915, S. 10-13.

Mann, C.R.: A New Movement among Physics Teachers. In: School Review, 14 (1906), S. 212-216.

Ders.: Project Teaching. In: General Science Quarterly, 1 (1916), S. 13-14.

Ders.: A Study of Engineering Education (Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching Bulletin No.11). New York 1918.

1589

McMurry, F.M.: How to Study. Boston 1909.

Massachusetts State Committee on General Science: General Science Bulletin. Preliminary Draft. In: General Science Quarterly, 1 (1916/1917), S. 37-46, 88-101, 180-188, 228-232.

Meister, M.: Science Work in the Speyer School. In: General Science Quarterly, 2 (1918), S. 429-445.

Moore, J.C.: Project Science-Progressive. In: School Science and Mathematics, 16 (1916a), S. 686-690.

Ders.: Projects. In: General Science Quarterly, 1 (1916b), S. 14-16.

Orr, W.: Agriculture as a Phase of Liberal Education in the Elementary School of Massachussetts. In: Massachusetts Board of Education: Report 1911, S. 285-291.

Ders.: The Reorganization of Secondary Education. In: Journal of Education, 78 (1913), S. 17f.

Peabody, J.E.: Revised Report of the Biology Committee. In: School Science and Mathematics, 16 (1916), S. 501-517.

Randall, J.A.: Project Teaching. In: National Educational Association: Proceedings 1915, S. 1009-1012.

Richards, C.R.: The Function of Hand Work in the School. In: Teachers College Record, 1 (1900), S. 249-259.

Röhrs, H.: Die progressive Erziehungsbewegung. Verlauf und Auswirkung der Reformpädagogik in den USA. Hannover 1977.

Science in the Speyer and Horace Mann Schools. In: Teachers College Record, 19 (1918), S. 403-404.

Snedden, D.S.: Principles of Aim, Organization, and Method in General Science Teaching. In: School and Society, 1 (1915), S. 436-441.

Stewart, J.: The Making of the Primary School. Philadelphia 1986.

Twiss, G.R.: Principles of Science Teaching. New York 1917.

US-Commissioner of Education: Report 1911. Bd. 1.

Ders.: Science Teaching in Secondary Schools in the War Emergency (Secondary School Circular No. 3). Washington 1918.

1580

Webb, H.A.: Is there a "Royal Road to Science"? In: School Science and Mathematics, 15 (1915), S. 679-685.

Weller, F. u.a.: A Survey of the Present Status of Elementary Science. In: Science Education, 17 (1933), S. 193-198.

Whitman, W.G.: Method in the Teaching of Chemistry. In: National Educational Association: Proceedings 1916, S. 704-705.

Ders.: The Mill Pond – A Project. In: Teachers College Record, 17 (1916), S. 36f.

Woodhull, J.F.: Modern Trends of Physics and Chemistry Teaching. In: Educational Review, 31 (1906), S. 236-247.

Ders.: Science for Culture. In: School Review, 15 (1907), S. 123-133.

Ders.: The Teaching of Physical Science. In: Teachers College Record, 11 (1910), S. 1-53.

Ders.: Learning from Experience. In: School Science and Mathematics, 12 (1912), S. 553-559.

Ders.: General Science. In: School Science and Mathematics, 13 (1913), S. 499f.

Ders.: General Science – Summary of Opinions under Revision. In: School Science and Mathematics, 14 (1914a), S. 600-602.

Ders.: General Science. In: Educational Review, 48 (1914b), S. 298-300.

Ders.: The Committee on General Science. In: Science, 40 (1914c), S. 601f.

Ders.: Science Teaching by Projects. In: School Science and Mathematics, 15 (1915), S. 225-232.

Ders.: Projects in Science. In: Teachers College Record, 17 (1916), S. 31-35.

Ders.: The Aims and Methods of Science Teaching. In: General Science Quarterly, 2 (1917), S. 249f. (Vgl. Twiss 1917, S. 421f.)

Ders.: The Project Method in the Teaching of Science. In: School and Society, 18 (1918a), S. 41-44.

Ders.: The Teaching of Science. New York 1918b.

1591

Hans-Jürgen Block

Forschungspolitik in Großbritannien

Ein Vergleich der Förderung der Grundlagenforschung in Großbritannien und der Bundesrepublik Deutschland[1]

Zusammenfassung:

Die öffentlichen Mittel für die Grundlagenforschung in den britischen Universitäten und außeruniversitären Forschungsinstituten sind in der ersten Hälfte der 80er Jahre teilweise empfindlich gekürzt worden. Bezogen auf das Bruttosozialprodukt gibt Großbritannien heute weniger für die Grundlagenforschung aus als die Bundesrepublik. Die Konkurrenz um die knappen Mittel ist größer als im deutschen Forschungssystem. Ähnlich wie in der Bundesrepublik können größere Forschungsprojekte auch in Großbritannien nicht aus der Grundausstattung der Hochschulen finanziert werden. Hierfür müssen vor allem von den Research Councils Drittmittel eingeworben werden. Die fünf Research Councils sind zugleich Träger eigener außeruniversitärer Institute (Großforschungseinrichtungen). Die Research Councils steigern seit Jahren zu Lasten der Großforschung die Fördermittel für die Hochschulforschung. Es gibt Verschiebungen von Big Science zu Small Science. Die britische Forschungspolitik folgt zunehmend utilitaristischen Gedanken und betont den Anwendungsbezug der Forschung. Unübersehbar sind dirigistische Züge und ein Rückgang der Autonomie der Wissenschaftler in der Festlegung der Forschungsgebiete. Forschungsevaluation und Forschungsplanung haben in Großbritannien Hochkonjunktur.

Summary:

In the first half of the 1980s public funds for basic research at British universities and non-university research institutes have been cut, in some cases drastically. In relation to gross domestic product, Great Britain spends less today than the Federal Republic of Germany on basic research, and competition for the scarce resources is greater than in the German research system. As in the Federal Republic, it is impossible to finance large-scale research projects out of normal university funds. For this a third source of finance must be sought, and this are primarily the Research Councils. The five Research Councils are also responsible for their own non-university institutes (large-scale research establishments). For years the Research Councils have been increasing financial support for university research at the expense of the research institutes responsible for large-scale research projects. There has been a shift from "big science" to "small science". British research policy is increasingly pursuing utilitarian ideas and puts strong emphasis on the practical applicability of research. This has led to unmistakably dirigistic tendencies and a decline in the autonomy of scientists to decide their research areas. Both evaluation and planning of research are having a field-day in Great Britain.

1592

1. Einleitung

Die nachfolgenden Ausführungen beschränken sich auf die in den Universitäten und in den Forschungsinstituten der fünf Research Councils durchgeführte Forschung in Großbritannien. Die Ressortforschung, für die eigene staatliche Forschungsinstitute (z.B. für Kernforschung, Energieforschung, Verteidigungsforschung) bestehen, bleibt hier ebenso außerhalb der Betrachtung wie die Forschung in der Industrie.

Die gesamten staatlichen Forschungs- und Entwicklungsaufwendungen (FuE) betrugen 1985 4.240 Millionen britische Pfund. Davon wurden allein 2.200 Millionen Pfund für die Ressortforschung des Verteidigungsministeriums (Defence R & D) eingesetzt. Weitere 940 Millionen Pfund wurden für die übrige Ressortforschung (einschließlich United Kingdom Atomic Energy Authority) eingesetzt. Die Universitäten erhielten 530 Millionen Pfund über das University Grants Committee (UGC) für die Forschung (dies ist der FuE-Anteil an den Gesamtmitteln des UGC) und für die fünf Research Councils wurden 490 Millionen Pfund aufgewendet.

Im Vergleich mit der Bundesrepublik Deutschland wendet Großbritannien ein mehrfaches für die Verteidigungsforschung auf. Der Anteil der Verteidigungsforschung an den staatlichen FuE-Mitteln beträgt in Großbritannien 50%, in der Bundesrepublik liegt er bei 9%, in Frankreich bei 33%[2]. Der hohe Anteil der Verteidigungsforschung wird in der forschungspolitischen Diskussion in Großbritannien zunehmend kritisiert[3], ohne daß es bislang gelungen ist, Mittel aus der Verteidigungsforschung in zivile Forschungsvorhaben umzulenken.

2. Ressourcen für die "Grundlagenforschung"

Martin und Irvine (Science Policy Research Unit University of Sussex) kommen in einer international vergleichenden Studie über die 1982 in Großbritannien für die "Grundlagenforschung" (academic and academic related research) aufgewendeten öffentlichen Finanzmittel zu Gesamtausgaben von 1.920 Millionen US-Dollar (umgerechnet nach der Kaufkraftparität für den US-Dollar des Jahres 1982). Die Vergleichszahl für die Bundesrepublik Deutschland lautet 3.300 Millionen Dollar, für Frankreich 2.600 Millionen Dollar und für die USA 9.400 Millionen Dollar[4]. Damit liegen die Aufwendungen für die Grundlagenforschung in Großbritannien bei knapp sechs Zehnteln der entsprechenden deutschen Aufwendungen. Ihr

1593

Anteil am Bruttosozialprodukt beträgt in Großbritannien 0,38%, in der Bundesrepublik Deutschland 0,49%, in Frankreich 0,44% und in den USA 0,31%.

Die Ressourcen für die "Grundlagenforschung" in Großbritannien und in der Bundesrepublik Deutschland teilen sich wie folgt auf (Angaben für 1982):

	UK		D	
	Mio US-Dollar	%	Mio US-Dollar	%
Grundausstattung der Hochschulen	990	51	1.930	59
Öff. Drittmittel für die Hochschulen	380	20	530	16
Hochschulnahe* Institute	550	29	840	25
Grundlagenforschung insgesamt	1.920	100	3.300	100

* In Großbritannien sind dies die eigenen Institute der Research Councils, in der Bundesrepublik Deutschland die Institute der Max-Planck-Gesellschaft sowie ein Teil der Institute der "Blauen Liste" und der Großforschungseinrichtungen.

Diese Statistik gibt eine Orientierung über die Größenordnung der öffentlichen Ausgaben für die Grundlagenforschung. Die wichtigsten Schlußfolgerungen:

- Der "Grundlagenforschung" in Großbritannien stehen rund 60% der in der Bundesrepublik Deutschland hierfür eingesetzten finanziellen Ressourcen zur Verfügung. Bezogen auf das Bruttosozialprodukt (oder auf die Bevölkerungszahl) gibt Großbritannien für die Grundlagenforschung weniger aus als die Bundesrepublik.
- In beiden Ländern sind die Hochschulen die weitaus wichtigsten Träger der Grundlagenforschung. Über 70% der gesamten Mittel gehen jeweils in die Hochschulen. Ein gutes Viertel der Mittel geht in außeruniversitäre Forschungsinstitute.
- Ein bedeutender Anteil der Grundlagenforschung an den Hochschulen wird über öffentliche Drittmittel (Research Councils, Deutsche Forschungsgemeinschaft) finanziert, wenn auch in beiden

Ländern die Grundausstattung (noch) mehr als doppelt so umfangreich ist. In Großbritannien werden 28% der Hochschulforschung aus Drittmitteln finanziert, in der Bundesrepublik Deutschland 22%. In beiden Ländern steigt der Anteil der Drittmittel an der Finanzierung der Hochschulforschung.

Die finanzielle Lage der Grundlagenforschung hat sich in Großbritannien seit Anfang der 80er Jahre als Folge der Kürzung bei der Grundausstattung der Universitäten empfindlich verschlechtert. Die Regierung hat die Research Councils zwar vergleichsweise besser behandelt, die bewilligten Mittelzuwächse reichten jedoch höchstens aus, um die jährlichen Preissteigerungen auszugleichen. In einigen Jahren lag die Inflationsrate über der Zuwachsrate der Haushalte der Research Councils, so daß sich die Ressourcen real verringerten[5]. Zwar flossen real höhere Mittel der Research Councils in die Hochschulen. Dies war aber nur dadurch möglich, daß die Research Councils die Unterstützung ihrer eigenen Forschungsinstitute abbauten und dort den Personalbestand verringerten[6]. Eine weitere Folge der schwierigen Finanzlage der Research Councils war, daß der Anteil nicht finanzierbarer positiv begutachteter Forschungsanträge rasch anstieg. Die Finanzierungsrate liegt bei einigen Research Councils unter 50% (acceptance rate of alpha graded proposals).

Für die zweite Hälfte der 80er Jahre hatte die Regierung ursprünglich eine Kürzung der Mittel für die Research Councils um real 10% (verteilt auf 5 Jahre) vorgesehen. Empfehlungen des Advisory Board for the Research Councils (ABRC)[7], der auf die folgenschweren Konsequenzen derartiger Kürzungen aufmerksam machte, und massive öffentliche Proteste konnten die Regierung aber bislang davon abhalten, diesen finanzpolitischen Plänen zu folgen. Durch massives öffentliches Lobbying ist es den Repräsentanten der Grundlagenforschung im Herbst 1986 sogar gelungen, einen zweistelligen Millionenbetrag für die Aufstockung der Budgets der Research Councils zu gewinnen. Dieser Budgetzuwachs reicht aber gerade aus, um die nach der Pfund-Abwertung im Herbst 1986 eingetretenen Kostensteigerungen für die Beiträge an internationale Forschungsorganisationen – insbesondere CERN (European Organization for Nuclear Research) – auszugleichen und in kleinem Umfang ein Geräteerneuerungsprogramm zu starten.

Vor besonderen finanziellen Problemen steht der Science and Engineering Research Council (SERC), aus dessen Budget die britischen Beiträge für CERN, European Space Agency (ESA) und andere internationale Forschungseinrichtungen finanziert werden.

1595

Bei diesen in Fremdwährung zu leistenden Beiträgen (1985: 58 Millionen britische Pfund), die einem Anteil von 20% am Gesamtbudget des SERC (1985: 291 Millionen britische Pfund) entsprechen, führt die Abwertung des britischen Pfunds gegenüber den Währungen des Kontinents zu überproportionalen Kostensteigerungen für den SERC. Die Beiträge für die internationalen Forschungseinrichtungen stehen in direkter Konkurrenz zu den Ausgaben für die eigenen Forschungsinstitute des SERC und zur Förderung der Hochschulforschung. Vor diesem Hintergrund wird auch verständlich, daß in Großbritannien auch innerhalb der "scientific community" immer wieder die Frage gestellt wird, ob man sich die Kosten für CERN und andere Großforschungsprojekte ('Big Science') noch leisten könne oder ob nicht vielmehr die dafür aufgewendeten Mittel besser in die Förderung der Hochschulforschung ('Small Science') gesteckt werden sollten.

3. Die Research Councils und der Advisory Board for the Research Councils (ABRC)

Nach einer Neuorganisation der britischen Forschungsförderung im Jahre 1965 wurde das damalige Forschungsministerium (Department of Scientific and Industrial Research) aufgelöst. Die Förderung der Hochschulforschung übernahmen fünf neu gegründete Research Councils, die zugleich auch die Trägerschaft für die auf Grundlagenforschung ausgerichteten außeruniversitären Forschungsinstitute übertragen bekamen. Die stärker angewandt arbeitenden staatlichen Forschungsinstitutionen wurden dagegen den jeweils zuständigen Fachressorts unterstellt. Die fünf Research Councils sind:

- *Science and Engineering Research Council* (SERC): Budget 1985: 256 Mio Pfund[8]
- *Medical Research Council* (MRC): Budget 1985: 113 Mio Pfund
- *Agricultural and Food Research Council* (AFRC): Budget 1985: 44 Mio Pfund
- *Natural Environment Research Council* (NERC): Budget 1985: 60 Mio Pfund
- *Economic and Social Resarch Council* (ESRC): Budget 1985: 17 Mio Pfund.

Die Research Councils nehmen zusammen die Aufgaben wahr, für die in der Bundesrepublik die Deutsche Forschungsgemeinschaft zuständig ist, d.h. sie finanzieren in Ergänzung zur Grundausstattung auf Antrag von Hochschulmitgliedern für begrenzte Zeit Personal-

1596

und Sachkosten für Forschungsprojekte und Forschungsgruppen. Außerdem finanzieren sie Stipendien für Graduierte (M.Sc.- und Ph.D.- Studenten). Darüber hinaus unterhalten sie eigene Forschungsinstitute. Insofern sind die Research Councils auch mit einigen unserer Großforschungseinrichtungen (z.B. DESY, GSI, DFVLR) oder Instituten der Max-Planck-Gesellschaft vergleichbar.

Die Research Councils sind unabhängige Einrichtungen mit eigener Royal Charter. Mitglieder des jeweiligen Councils, des obersten Entscheidungsgremiums, sind anerkannte Wissenschaftler aus den Hochschulen und aus der Industrie sowie Vertreter der Regierung[9]. Im Council sind die Direktoren der eigenen Forschungsinstitute nicht vertreten. Die Organisation der Research Councils sieht im übrigen für die einzelnen Fachgebiete Boards, Committees und Subcommittees vor, die überwiegend mit Wissenschaftlern aus den Hochschulen (Universitäten und Polytechnics) besetzt sind. Aber auch in den Boards und Committees gibt es zahlreiche Vertreter der Industrie[10]. Die Research Councils erhalten ihre Finanzierung als Globalzuweisung aus dem Wissenschaftsetat der Regierung.

Als übergeordnete Beratungsinstitution für das zuständige Ministerium (Department for Education and Science) wurde der *Advisory Board for the Research Ccouncils* (ABRC) eingerichtet. Zum Mißvergnügen der Research Councils hat der ABRC in den vergangenen Jahren an Einfluß gewonnen und differenzierte Empfehlungen zum Budgetwachstum der einzelnen Research Councils abgegeben. Mitglieder des ABRC sind anerkannte Wissenschaftler mit Erfahrung in leitenden Positionen des Hochschul- und Forschungsmanagements, Persönlichkeiten aus dem öffentlichen Leben, insbesondere der Industrie und Vertreter der Regierung. Der ABRC hat ein kleines Sekretariat und neuerdings auch eigene Mittel zur Vergabe von Forschungs- und Untersuchungsaufträgen zur Wissenschaftsforschung und Forschungspolitik (Science Policy Studies). Der ABRC berät die Regierung in allen Fragen der zivilen Forschungspolitik und macht Vorschläge zur Verteilung des Wissenschaftsetats (Science Vote) auf die Research Councils. Beispiele für Empfehlungen des ABRC sind:

(1) Die Research Councils sollen den Mitteln für die Hochschulforschung mehr Priorität geben. – Die Research Councils haben sich diesen Rat zu eigen gemacht und in den letzten Jahren den Anteil der Hochschulforschung zu Lasten des Anteils ihrer eigenen Institute vergrößert.

(2) Die Research Councils und die Hochschulen sollen die Graduiertenförderung systematisch evaluieren. Ziel sollte sein, a) die Gra-

1597

duiertenförderung (für M.Sc. und Ph.D.) auf Fachgebieten mit schlechten beruflichen Aussichten einzuschränken und b) die "Drop-Out-Quoten" zu verringern. Betroffen war hier vor allem der ESRC, der sich den Empfehlungen des ABRC nicht entziehen konnte und 1985 eine systematische Evaluation der Graduiertenförderung eingeleitet hat.

(3) Das University Grants Committee (UGC) soll die Finanzierung der Grundausstattung der Hochschulen selektiver vornehmen und dafür Sorge tragen, daß die Grundausstattung der leistungsstarken Departments nicht weiter geschwächt wird. Das UGC hat sich diese Empfehlungen zu eigen gemacht und erstmals 1986 den für die Forschung vorgesehenen Anteil der Grundausstattung (rund ein Drittel der Universitätsbudgets) selektiv nach Leistungsgesichtspunkten vergeben.

Nach Angaben seines Sekretariats beschäftigte sich der ABRC im Herbst 1986 u.a. mit a) dem Bedarf an Ersatzinvestitionen für Großgeräte an den Hochschulen und in den Forschungsinstituten der Research Councils, b) der Abwanderung von Wissenschaftlern aus Großbritannien ins Ausland ("brain drain") und c) den Möglichkeiten der Forschungsevaluation mit Hilfe von quantitativen Indikatoren (publications, citations) als Ergänzung zur traditionellen Fachbegutachtung ("peer review").

4. Der Science and Engineering Research Council (SERC)

Der SERC ist der größte Research Council, der 1985 ein Budget von 291 Millionen Pfund hatte, das ist etwa die Hälfte der Ausgaben aller Research Councils. Davon gingen 45% in die Universitäten und Polytechnics, 35% in die eigenen Forschungsinstitute und 20% in internationale Forschungseinrichtungen. Der SERC unterhält vier eigene Großforschungseinrichtungen, die vor der Gründung des SERC als ressortabhängige Forschungsinstitute betrieben wurden:

- *Rutherford Appleton Laboratory* (vor 1965 Laboratorien des National Institute for Research in Nuclear Science). Die Forschungseinrichtung arbeitet auf den Gebieten Hochenergie- und Nuklearphysik, Radioastronomie, Luft- und Raumfahrtwissenschaft und Informationstechnologie mit Großgeräten wie Neutronen-Quelle, Beschleuniger, Laserlabor, Großrechnern u.ä. Das fachliche Spektrum dieser größten Großforschungseinrichtung mit rd. 1.500 Mitarbeitern hat sich seit der Übernahme durch den SERC erheblich ausgeweitet und reicht heute in Biologie, Chemie und in die Ingenieurwissenschaften hinein.

1598

- *Daresbury Laboratory* (vor 1965 Daresbury Physics Laboratory des National Institute for Research in Nuclear Science). Die Forschungseinrichtung arbeitet auf den Fachgebieten Nuklearphysik sowie neuerdings auch Informatik mit Großgeräten wie Beschleuniger, Synchrotronstrahlungsquelle u.ä. Durch die 1980 in Betrieb genommene Synchrotronstrahlungsquelle hat sich das fachliche Spektrum der Arbeiten in Richtung Biologie, Chemie und Materialwissenschaften erweitert.
- *Royal Greenwich Observatory*. Die Forschungseinrichtung arbeitet in der Astronomie und in der Raumfahrt mit Großgeräten wie Satelliten und Teleskopen im In- und Ausland.
- *Royal Observatory Edinburgh*. Die Forschungseinrichtung arbeitet in der Astronomie mit Teleskopen im In- und Ausland.

Diese Großforschungseinrichtungen werden auch als "Hilfseinrichtungen für die Forschung" bezeichnet und dienen vor allem der Unterstützung der universitären Forschung. Sie stellen die Großgeräte, technischen Anlagen und das notwendige Personal für aufwendige naturwissenschaftliche Versuche bereit, die an Universitäten selbst nicht durchgeführt werden können ("research equipment beyond the resources of a university"). Nach eigenen Angaben werden 90% der Ressourcen des Rutherford Appleton Laboratory für die Unterstützung der universitären Forschung und nur 10% für eigene Forschungsvorhaben aufgewendet. Inwieweit die Nachrangigkeit der eigenen Forschungsinteressen zutrifft, kann hier nicht beurteilt werden. Es ist jedoch auffallend, daß der SERC die Funktion seiner Institute als "Hilfseinrichtungen für die Forschung" immer wieder hervorhebt.

Eine Form der Kooperation von Instituten des SERC und den Universitäten ist die Lehrtätigkeit von Wissenschaftlern des SERC an Universitäten und die Durchführung von Forschungsarbeiten zum M.Sc. und zum Ph.D. in den Instituten des SERC. Eine solche enge Kooperation besteht zwischen dem Royal Greenwich Laboratory (Sitz seit 1957 auf Herstmonceux Castle in der Grafschaft Sussex) und der University of Sussex in Brighton. Dieses Observatorium, das früher der Admiralität unterstand, ist nach Übergang auf den SERC eine Kooperation mit der benachbarten neu gegründeten Universität eingegangen. Die Lehre für den an der Universität neu eingeführten M.Sc.-Kurs in Astronomie wird in großem Umfang von Wissenschaftlern des Royal Greenwich Observatory durchgeführt, die auch die Mehrzahl der Doktoranden im Fach Astronomie betreuen.

1599

Die institutionelle Konstruktion des SERC unterscheidet sich von den in der Bundesrepublik Deutschland gewählten institutionellen Lösungen für aufwendige Forschungsprojekte, die nicht aus der Grundausstattung der Hochschulen finanziert werden können. Mit den Drittmitteln der DFG oder des SERC wurden für kleinere, zeitlich befristete Ergänzungsausstattungen noch ähnliche Instrumente der Forschungsfinanzierung entwickelt. Anders bei den Forschungen, die auf aufwendige Großgeräte wie z.B. Beschleuniger, Neutronenquellen, Teleskope, Satelliten o.ä. angewiesen sind. Für die Großgeräte ('Big Science') entstehen derart hohe Kosten, daß überregionale oder zentrale Lösungen erforderlich werden. Hier liegt die typische Begründung für den Aufbau von "Hilfseinrichtungen für die Forschung". In der Bundesrepublik Deutschland – sieht man ab von einigen wenigen kleinen Hilfseinrichtungen der DFG – wurden hierzu Großforschungseinrichtungen gegründet, die mehr oder weniger von den Hochschulen getrennt operieren können. Sie haben einen großen Bestand an wissenschaftlichem Personal und verfolgen überwiegend eigene Forschungsinteressen. Die institutionelle Autonomie dieser Großforschungseinrichtungen wird durch die unterschiedlichen Träger und die autonomen Entscheidungsinstanzen noch gefördert. Es gibt weder einen gemeinsamen Haushalt für die Großforschungseinrichtungen noch eine Trägerorganisation. Auf finanzieller und institutioneller Ebene gibt es auch keine Verbindungen zwischen der Großforschung und den Hochschulen.

Anders in Großbritannien. Der SERC finanziert aus einem Budget sowohl die Hochschulforschung als auch die Großforschung. Er kann Mittel sowohl zwischen den Fachgebieten als auch zwischen den Großforschungseinrichtungen und den Hochschulen verschieben. Der SERC hat damit innerhalb seiner fachlich bestimmten Grenzen eine hohe Flexibilität in der Verwendung seiner Mittel. Die Ausgaben für die eigenen Großforschungseinrichtungen müssen sich der Konkurrenz der Ausgaben für die Förderung der Hochschulforschung stellen. Beim SERC bedeutet dies, daß die Forschungsprojekte der Wissenschaftler der Großforschungseinrichtungen durch die gleichen Antrags- und Begutachtungsverfahren laufen wie die Anträge aus den Hochschulen[11]. Dies ist eine wichtige Voraussetzung für einen effizienten Mitteleinsatz in der Forschung. Der SERC hat diese Flexibilität nach eigenen Angaben in mehrfacher Hinsicht genutzt[12]. Hierfür seien drei Indikatoren genannt:

(1) Der Anteil der eigenen Laboratorien am Budget lag bei Gründung des SERC im Jahre 1965 bei 47%. 1975 lag er bei 39%. 1985 war er auf 35% gesunken. Umgekehrt stieg der Hochschulanteil von 34% auf 44%. Der Rest ging an internationale Organisationen. Diese

1660

Veränderungen sind das Ergebnis einer bewußt auf Reallokation ausgerichteten Politik, wie sie auch vom ABRC gefordert worden war. In den 60er und 70er Jahren war diese Reallokation zugunsten der Hochschulforschung verhältnismäßig einfach zu erreichen, weil hierfür zusätzliche Mittel bewilligt wurden. Der SERC hat aber diese Politik auch in den 80er Jahren fortgesetzt, als seine Mittel real stagnierten. So mußte der eigene Personalbestand von 2.900 Mitarbeitern im Jahre 1980 auf 2.700 im Jahre 1985 reduziert werden.

(2) Der SERC hat 1965 sechs selbständige Großforschungseinrichtungen übernommen. Drei davon (Radio and Space Research Station, Rutherford High Energy Laboratory und Atlas Computer Laboratory) wurden zum Rutherford Appleton Laboratory zusammengelegt. Zwei Standorte wurden aufgegeben. 1973 wurde die Astrophysics Research Unit der United Kingdom Atomic Energy Authority in das Rutherford Appleton Laboratory integriert. Auch aus ökonomischen Gründen wurden Anstrengungen unternommen, den SERC durch internationale Kooperation von Teilen der Kosten der Großgeräte zu entlasten. Bei der Spallations-Neutronenquelle (Daresbury Laboratory) werden zur Zeit ausländische Partner gesucht. Zur Zeit laufen auch Untersuchungen, die Kosten für die Astronomie zu senken. Es wird auch nicht ausgeschlossen, eines der beiden Observatorien zu schließen.

(3) Der Anteil der Ingenieurwissenschaften an den Ausgaben des SERC stieg von nur 6% bei der Gründung im Jahre 1965 auf inzwischen 26% (1984). Diese Verschiebung zu Lasten der Nuklearphysik und der Astronomie war ein bewußtes Ziel der Forschungspolitik des SERC. Zeitweilig war sogar erwogen worden, einen eigenen Research Council für die Ingenieurwissenschaften zu gründen. Letztendlich beließ man es aber bei der Zusammenfassung von Natur- und Ingenieurwissenschaften in einem Research Council.

Die von der Regierung angemahnte verstärkte Förderung der Ingenieurwissenschaften wurde aber konsequent durchgeführt. Schließlich wurde auch der Name des Research Councils 1981 von Science Research Council in Science and Engineering Research Council geändert.

5. Forschungsprogramme und Kooperation mit der Wirtschaft

In Großbritannien ist die Überzeugung weit verbreitet, daß die britische Grundlagenforschung auf weiten Gebieten international konkurrenzfähig war und ist und viele weltweit anerkannte Spitzenleistungen hervorgebracht hat und daß es allerdings mit der Umset-

1661

zung der Forschungsleistungen in wirtschaftlich verwertbare Technologien, Produkte und Verfahren hapert. Ausgehend von dieser Analyse, die hier nicht weiter diskutiert werden kann, hat die britische Forschungspolitik zwei Schlußfolgerungen gezogen:

(1) Die längerfristige Entwicklung der Grundlagenforschung darf nicht allein der 'scientific community' mit ihren akademischen Interessen überlassen bleiben. Vielmehr müssen potentielle Nutzanwendungen in die strategischen Entscheidungen der Forschungspolitik einbezogen werden.

(2) Der Wissens- und Technologietransfer aus der Forschung in die Industrie muß intensiviert werden. Um dies zu erreichen, müssen neue Organisationsmodelle zur Finanzierung der Forschung und zur Kooperation mit der Industrie entwickelt werden.

Im folgenden soll am Beispiel der Förderung der Ingenieurwissenschaften aus Mitteln des SERC beschrieben werden, wie versucht worden ist, den oben genannten Zielvorstellungen zu entsprechen. Es ist bereits darauf hingewiesen worden, daß die Regierung schon in den 70er Jahren von den Hochschulen und den Research Councils eine verstärkte Förderung der Ingenieurwissenschaften gefordert hat. Als Folge hat der SERC zwischen 1975 und 1985 die Fördermittel für die Ingenieurwissenschaften sowohl in absoluten Beträgen (inflationsbereinigt) als auch als Anteil am Gesamtbudget verdoppelt. Dieses außerordentliche Budgetwachstum für die Ingenieurwissenschaften ging einher mit einer Umorientierung der Förderung von der Finanzierung einzelner Projekte zur Finanzierung vom SERC ausgewählter Programme. Diese Programme verbinden disziplinorientierte Grundlagenforschung mit problemorientierter angewandter Forschung. Diese Förderung "strategischer Forschung"[13] führt zu einer Konzentration von Forschungsaktivitäten in den Hochschulen und außeruniversitären Instituten auf Forschungsgebiete mit vermuteten mittel- und längerfristigen Anwendungsbezügen. Die Auswahl der strategischen Forschungsgebiete erfolgt 'von oben' in Kooperation von Wissenschaft, Staat und Wirtschaft. So schreibt der Engineering Board (Fachausschuß für die Ingenieurwissenschaften) des SERC:

"Since the mid-1970's, Board policy has been to direct its support towards research which has economic, industrial, or social relevance. To achieve this aim, it adopted a more dirigistic policy than was customary in Research Councils. It is important to appreciate that the growth in funds has not been used to expand all engineering research. Expansion has been selective ..."[14]

Auf diese 'mehr dirigistische' Form der Forschungsförderung entfallen zur Zeit in den Ingenieurwissenschaften rd. 50% der Förder-

1602

mittel. Geplant ist eine weitere Verschiebung auf ein Verhältnis von 70% für die 'directed programmes' zu 30% für die programmfreie Grundlagenforschung. Der SERC hat in den letzten Jahren mehrere neue Organisationsformen für seine Forschungsförderung entwikkelt:

a) Direktorate

Direktorate finanzieren und koordinieren Forschungsprogramme in Kooperation mit industriellen Anwendungen. Die Industrie finanziert einen Teil (z.B. ein Viertel) der Kosten. Im SERC wird für die Direktorate eine eigene Organisationseinheit eingerichtet, die aktiv das Programm des Direktorates steuert und plant. Auf ausgewählten Fachgebieten mit Anwendungsbezügen in der Industrie sollen vor allem an den Hochschulen Forschungskapazitäten aufgebaut werden, deren Finanzierung längerfristig von der Industrie durch Forschungsaufträge übernommen werden soll. Die Direktorate ermöglichen interdisziplinäre Kooperationen, insbesondere zwischen den Natur- und den Ingenieurwissenschaften.

Die Direktorate veranstalten regelmäßig Diskussionsrunden ('progress review meetings') zwischen den beteiligten Wissenschaftlern und den kooperierenden Firmen. Zur Intensivierung der Graduiertenausbildung werden 'summer schools' durchgeführt.

Bislang wurden Direktorate für polymer engineering, marine technology, biotechnology, information technology und application of computers in manufacturing engineering eingerichtet. Beim Direktorat für polymer engineering (1985 6 Mio Pfund Budget, davon 2 Mio aus der Industrie) will sich der SERC in den nächsten Jahren aus der Finanzierung zurückziehen, da die Programmziele (Aufbau einer anwendungsorientiert arbeitenden Forschungskapazität und Kooperation mit der Industrie) als erreicht eingeschätzt werden und Wirtschaftsministerium und Industrie bereit sind, die Finanzierung zu übernehmen.

b) Cooperative Research Grant

Hierbei handelt es sich um eine vereinfachte, kleinere Form von Direktoraten. Für gemeinsame Forschungsprojekte mit der Industrie werden Forschungsbeihilfen gewährt. Die Industrie muß sich an den Kosten beteiligen.

c) Specially Promoted Programmes

Diese Programme liegen zwischen der normalen Projektförderung und den Direktoraten. Es werden ausgewählte Forschungsgebiete vorgegeben, für die Mittel zur Verfügung gestellt werden.

1603

d) Teaching Company Scheme
Aus Mitteln dieses Programms werden 'research assistants' (i.d.R. M.Sc.- oder Ph.D.-Studenten) finanziert, die in Unternehmen der Wirtschaft ein Projekt bearbeiten. Das Projekt wird von einem Hochschullehrer betreut.

In den letzten zehn Jahren hat der SERC diese (und andere hier nicht erwähnte) Instrumente für die Förderung der ingenieurwissenschaftlichen Forschung entwickelt. In einem 1986 vorgelegten Bericht wird versucht, die Effektivität der Förderung der Ingenieurwissenschaften einzuschätzen (to assess the effectiveness of SERC support for engineering and the benefits obtained from the shift of Council's resources over the last ten years)[15]. Dazu wurden eine Reihe von Evaluationsstudien zu einzelnen Instrumenten vergeben und Stellungnahmen von Industrieverbänden, Berufsorganisationen, Ministerien und Wissenschaftlichen Gesellschaften eingeholt. Eine ad hoc eingesetzte Arbeitsgruppe des Engineering Board wertete die Stellungnahmen aus und besuchte eine Reihe von Ingenieurfakultäten. Der Bericht kam zu folgenden Schlußfolgerungen:

"– *Engineering Departments are vigorous and healthy. Successful basic research has enabled them to attract financial support from external sources and to offer high quality training.*
– *The Engineering Board's activity and expenditure over the last 10 years have markedly improved industrial-academic collaboration.*
– *The dirigiste approach to research policy formulation has worked well and has been welcomed by those involved.*
– *There is some evidence that the emphasis on directed research is now threatening the health of basic engineering science.*"

Soweit die Ausführungen zur Förderung der Ingenieurwissenschaften. An diesem Beispiel konnten die aktive Rolle der Research Councils in der Forschungsplanung, die Offenheit für die Entwicklung neuer Förderinstrumente und die vermehrte Zusammenarbeit mit der Wirtschaft deutlich gemacht werden. Dieses Beispiel kann nicht verallgemeinert werden. Die Bedeutung der Forschungsplanung von oben (dirigiste approach) ist in anderen Forschungsgebieten und in anderen Research Councils geringer – auch wenn in vielen Fällen eine Entwicklung in diese Richtung festzustellen ist. Beispielsweise richtet der ESRC seine Forschungsplanung immer mehr auf die selektive Finanzierung ausgewählter sozialwissenschaftlicher Fachgebiete aus. Dagegen geht der MRC in seiner Forschungspolitik eher traditio-

1604

nelle Wege und bevorzugt die mittelfristige Förderung von Forschergruppen ('clinical research units'), ohne daß allzu enge Festlegungen auf Projekte erfolgen. Forschergruppen werden auf Zeit um herausragende Wissenschaftler gebildet. Ihre Arbeit wird in mehrjährigen Abständen begutachtet.

6. Forschungsplanung

Die forschungspolitische Diskussion im Großbritannien der 80er Jahre wird durch utilitaristische Gedanken geprägt. Für den an deutsche Verhältnisse gewöhnten Beobachter ist es kaum vorstellbar, in welchem Maße selbst die Repräsentanten der Grundlagenforschung mit Begriffen wie "strategischer Forschung", "Programmplanung", "Zusammenarbeit mit der Industrie" und "Forschungsevaluation" argumentieren und immer wieder auf den längerfristigen Nutzen der Grundlagenforschung für die technische und wirtschaftliche Entwicklung des Landes ('the national interest') abstellen. Selbst wenn die Erkenntnissuche als Ziel der Grundlagenforschung betont wird, so geschieht dies mit Hinweisen auf heute noch nicht absehbare potentielle Nutzanwendungen sowie den Nutzen für die Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Offensichtlich fällt es im Großbritannien der 80er Jahre schwer, mit den traditionellen Argumentationsmustern der Forschungsförderung, die den Erkenntnisgewinn um seiner selbst willen betonen und nach Autonomie für die Forschung verlangen, die notwendige gesellschaftliche und politische Unterstützung zu finden.

Es mag sein, daß der ausländische Beobachter durch die Lektüre der offiziellen Berichte und Pläne einen überzeichneten Eindruck vom Einfluß der Forschungsplanung und von der Rolle utilitaristischer Vorstellungen bekommt. Es kann natürlich nicht ausgeschlossen werden, daß zwischen den offiziellen Verlautbarungen zur Forschungspolitik und den Realitäten große Unterschiede bestehen.

Alle Research Councils legen auf Veranlassung der Regierung seit Mitte der 80er Jahre neben den üblichen Jahresberichten, die Rechenschaft über den Mitteleinsatz geben und über wichtige Entwicklungen informieren, mittelfristige Entwicklungspläne (Corporate Plan) vor. Diese Pläne gehen von den als wahrscheinlich angesehenen finanziellen Rahmenbedingungen aus, nennen die forschungspolitischen Ziele und weisen auf die Problemlagen hin, vor denen die jeweiligen Research Councils stehen. Die Ausführungen sind teil-

1605

weise abstrakt, teilweise auch sehr konkret. Zum Beispiel führt der erste Corporate Plan des SERC von 1985 aus:

- Die mittelfristige Finanzplanung reicht nicht aus, um auf allen Gebieten weiterhin alle als erstklassig begutachteten Forschungsprojekte zu finanzieren und in die eigenen Laboratorien der Entwicklung der Forschung gemäß zu investieren. Selektive Entscheidungen zwischen den Forschungsgebieten und Laboratorien ("hard choices") sind unausweichlich.
- Der Anteil der Mittel, die in die Hochschulen gehen, soll weiter gesteigert werden.
- Für die Erneuerung von Großgeräten soll künftig mehr Geld ausgegeben werden.
- Die Förderung der Ausbildung von Graduierten (M.Sc. und Ph.D.), für die zur Zeit 15% der Mittel aufgewendet werden, soll eher noch verstärkt werden.
- Für die Hochenergiephysik sollen künftig weniger Mittel ausgegeben werden. Bis 1990 ist eine Reduktion um ein Fünftel vorgesehen, die durch Kürzungen des Beitrags für CERN und der Mittel für die eigenen Laboratorien erreicht werden soll.
- Für die Spallation-Neutronen-Quelle des Daresbury Laboratory soll eine signifikante internationale Beteiligung erreicht werden. Dagegen soll das finanzielle Engagement am internationalen Institut Laue-Langevin (in Frankreich) verringert werden.
- Die Förderung der Raumfahrtforschung soll auf die Aktivitäten der European Space Agency (ESA) eingeschränkt werden.
- Die bodengestützte Astronomie soll sich auf die Teleskope der nördlichen Hemisphäre beschränken.

Vergleicht man Forschungsplanung in Großbritannien und in der Bundesrepublik Deutschland, so fallen eine Reihe von Unterschieden auf:

(1) Als Folge der umfassenden Zuständigkeit der Research Councils kann die Forschungsplanung die Grundlagenforschung weitgehend vollständig abdecken. Koordinierungsprobleme, wie sie z.B. in Deutschland zwischen den Hochschulen, der Max-Planck-Gesellschaft und den Großforschungseinrichtungen vorkommen, sind in Großbritannien durch die umfassende Zuständigkeit der Research Councils leichter lösbar.

(2) In Großbritannien liegen die Koordinierungsprobleme zwischen den Fachgebieten und weniger zwischen den Trägern der Forschung. Für die Koordination der fünf Research Councils ist aber ein eigenes Gremium, der ABRC, eingerichtet worden. Damit sind zwar die institutionellen Voraussetzungen für eine koordinierte nationale

1606

Forschungspolitik gegeben, es gibt aber auch Stimmen, die die Zusammenlegung der Research Councils fordern.

(3) Die Verteidigungsforschung, auf die 50% der staatlichen FuE-Mittel entfallen, bleibt vollständig außerhalb der Koordination durch die Research Councils und den ABRC. Neuerdings hat das Cabinet Office (vergleichbar mit dem Bundeskanzleramt) Anstrengungen unternommen, auch die Verteidigungsforschung in die nationale Forschungsplanung einzubeziehen.

(4) Die Research Councils spielen in der Forschungsplanung auf ihren Gebieten eine aktive Rolle und verfolgen in vielen Fällen einen ausgeprägten "top down approach", d.h. die Planung erfolgt vielfach von oben. Für einzelne Fachgebiete werden Budgetanteile festgelegt, für neue als erfolgversprechend angesehene Gebiete werden spezielle Programme entwickelt und finanziert. Dadurch ist der Einfluß der Wirtschaft auf die Forschungsplanung zurückgegangen.

(5) Die zweckfreie, dem reinen Erkenntnisinteresse dienende Forschung hat unübersehbar gegenüber der "strategischen Forschung" an Boden verloren. Die Gebiete der strategischen Forschung werden im Hinblick auf spätere Nutzanwendungen im Dialog zwischen der Wissenschaft, der Industrie und dem Staat festgelegt. Diese drei Korporationen ("the corporate state") sind sowohl in den Research Councils als auch im ABRC vertreten und gestalten die Forschungspolitik aktiv.

Vergleichbar mit dieser Förderung der "strategischen Forschung" sind in der Bundesrepublik Deutschland die diversen Fachprogramme des Bundesministeriums für Forschung und Technologie (z.B. Fachprogramm Materialforschung), die ähnliche Ziele haben und vergleichbare Förderinstrumente (Verbundforschung) anwenden. Bei den Research Councils sind mithin die Förderung der Grundlagenforschung in den Hochschulen, die Trägerschaft für Großgeräte und Großforschungseinrichtungen und die Finanzierung der strategischen Forschung in einer Hand koordiniert.

(6) Forschungsplanung bezieht in Großbritannien die von den Research Councils finanzierte Ausbildung der Graduierten ein. Anerkannte Kriterien für die Planung der Graduiertenausbildung sind die Arbeitsmarktchancen der Absolventen (manpower planning) und die Leistungen der beteiligten Departments in der Forschung sowie neuerdings auch die "Erfolgsquote" ihrer Graduierten.

(7) Die Forschungsplanung in Großbritannien weicht dem Zwang, Prioritäten und Postprioritäten zu bilden, nicht aus. Sie beschränkt sich nicht auf eine Anpassung der bestehenden Aktivitäten an den enger gewordenen finanziellen Rahmen, sondern hat es bislang noch geschafft, auch neue erfolgversprechende Aktivitäten zu fördern.

1607

(8) Die Forschungsplanung hat eine gewisse Professionalität erreicht. Sie bedient sich in der Industrie üblicher Managementmethoden und ist aufgeschlossen für neue Formen der Evaluation von Forschung.

7. Forschung über die Forschung

In Großbritannien gibt es mehrere Forschungsgruppen, die sich intensiv mit der "Forschung über die Forschung" (science studies and science policy studies) beschäftigen. International bekannt sind vor allem die *Science Policy Research Unit* an der University of Sussex (SPRU), das *Program of Policy Research in Engineering, Science and Technology* an der University of Manchester (PREST) und die *Science Policy Group der Royal Society* in London. Gefördert durch Forschungsaufträge der Regierung, durch Mittel von Stiftungen (insbesondere des Leverhulme-Trusts) und durch Mittel der Research Councils konnte ein international anerkanntes Potential von interdisziplinär arbeitenden Wissenschaftlern aufgebaut werden, die sich mit Forschungsstatistik, Wissens- und Technologietransfer, Innovationen, Evaluationsmethoden, Publikations- und Zitationsanalysen und anderen Gebieten der Forschungs- und Technologiepolitik beschäftigen. Ein Kennzeichen vieler Arbeiten ist die Anwendungsorientierung, eine von pragmatischen Erwägungen geleitete Methodenvielfalt und eine Orientierung an den Fragestellungen der aktuellen Forschungspolitik.

Die noch junge Disziplin hat sich bislang akademisch noch nicht voll etablieren können. Anwendungsorientierte interdisziplinäre Sozialwissenschaften haben es (auch) in Großbritannien schwer, sich gegenüber den traditionellen akademischen Disziplinen zu behaupten. Im Gegensatz zu der spannungsreichen Beziehung der "Wissenschaftsforschung" zu den akademischen Disziplinen (Philosphie, Soziologie, Politologie, Ökonomie oder auch Physik) hat die Akzeptanz der Wissenschaftsforschung in den Wissenschaftsorganisationen, den Ministerien und in der Öffentlichkeit in den letzten Jahren in einem für den bundesrepublikanischen Beobachter erstaunlichen Maß zugenommen. Über Forschungspolitik und Wissenschaftsforschung berichten nicht nur Fachzeitschriften (z.B. Nature, Times Higher Education Supplement), sondern auch die seriösen Tageszeitungen. Neuerdings wird SPRU als "dedicated research center" durch den ESRC gefördert. Das University Grants Committee (UGC) hat dieses Institut als hervorragend ('outstanding') beurteilt und dieses Ranking bei der Zuweisung der Haushaltsmittel an die University of

1608

Sussex durch Zusatzmittel berücksichtigt. Gleichzeitig hat das UGC der Universität empfohlen, die Kapazität der von SPRU getragenen Graduiertenstudiengänge zum M.Sc. in "Science, Technology and Industrialization" und zum M.Phil./D.Phil. in "Science and Technology Policy" auszuweiten. Für die Akzeptanz der Wissenschaftsforschung spricht auch, daß der ABRC neuerdings zu Lasten der Förderung der Research Councils einen kleinen Etat für die Wissenschaftsforschung reserviert hat und daraus Forschungsaufträge u.a. zur Forschungsstatistik und zur Evaluation der Forschung vergibt. Mehrere Research Councils experimentieren bereits mit quantitativen Indikatoren als Ergänzung des traditionellen 'peer review' bei der Evaluation ihrer Laboratorien und Forschungsvorhaben.

Verglichen mit dieser lebhaften wissenschaftlichen Szene ähneln die Verhältnisse in der Bundesrepublik Deutschland einem Entwicklungsland. Zwar gibt es einzelne Wissenschaftler, die sich mit Fragen der Wissenschaftsforschung befassen, die Akzeptanz der Wissenschaftsforschung in der Wissenschaft selbst und in den Wissenschaftsorganisationen und Ministerien ist aber noch vergleichsweise gering. Diese Feststellung führt zur Frage, wo die Ursachen für diesen Rückstand zu suchen sind. Es drängt sich die Hypothese auf, daß die utilitaristischen Züge der britischen Forschungspolitik und die schwierige finanzielle Lage der britischen Grundlagenforschung in einem direkten ursächlichen Zusammenhang mit dem Aufblühen der Wissenschaftsforschung stehen. Insofern mag der Rückstand der Wissenschaftsforschung in der Bundesrepublik Deutschland auch wieder beruhigend wirken.

8. Anmerkungen

1) Der British Council hat dem Autor mit Hilfe eines "Senior Fellowship" 1986 einen 12wöchigen Studienaufenthalt in Großbritannien ermöglicht. Die Science Policy Research Unit an der University of Sussex hat seine Arbeit wissenschaftlich betreut.

2) *Cabinet Office*: Annual Review of Government funded R & D. HMSO, London 1985.

3) Vgl. *M. Kaldor, M. Sharp* and *W. Walker*: Industrial Competiveness and Britain's Defence. In: Lloyds Bank Review, Oktober 1986.

4) Die institutionelle Abgrenzung und die definitorischen Festlegungen für "academic and academic related research" erscheinen zweckmäßig und

international auch weitgehend vergleichbar. Vgl.: *H-J. Block*: Finanzierung der Grundlagenforschung im internationalen Vergleich. Besprechung von B. Martin, J. Irvine: An international comparison of government funding of academic and academic related research. In: Beiträge zur Hochschulforschung, Heft 4. München 1986.

5) Vgl. Advisory Board for the Research Councils: Science and Public Expenditure 1985. London 1985.

6) In der ersten Hälfte der 80er Jahre sank der Personalbestand der Research Councils um rund 10%. Vom Personalabbau besonders betroffen waren der Natural Environment Research Council (NERC) und der Agricultural and Food Research Council (AFRC), die beide einen besonders hohen Anteil ihrer Mittel für ihre eigenen Institute aufwenden.

7) Advisory Board for the Research Councils, a.a.O.

8) Quelle: *Cabinet Office*: Annual review ... a.a.O. – Hier werden nur die Ausgaben aus dem Budget für die Grundlagenforschung ausgeführt. Gezielte Zuwendungen einzelner Ressorts für Sonderprogramme u.ä. sind in den o.g. Zahlen nicht enthalten. Der SERC z.B. hatte 1985 noch 35 Millionen zusätzliche Einnahmen von Fachressorts.

9) Von den Mitgliedern des SERC im Jahre 1985 waren neun Universitätsprofessoren, ein Mitglied kam von einer Polytechnic, fünf kamen aus der Industrie und drei Mitglieder kamen aus den Ministerien (Verteidigungs-, Umwelt- und Wirtschaftsministerium). Außerdem gehört der hauptamtliche Generalsekretär des SERC dem Council als Mitglied an. Als nicht stimmberechtigte Gäste (Assesors) sind die Vorsitzenden der anderen Research Councils, des UGC, der Royal Society sowie weitere Vertreter von Ministerien und wissenschaftlichen Organisationen vertreten.

10) Im Board des SERC für die Ingenieurwissenschaften kamen 1985 zehn Mitglieder aus den Hochschulen und Forschungsinstituten und sieben aus der Industrie.

11) "The Council recognises that their scientific staff should be able to carry out research making use of major facilities, preferably, though not necessarily, in collaboration with their academic counterparts, and subject to approval by the established procedures of 'peer review'. This process both aids the recruitment of good staff and helps the instrument development role by the direct experience acquired by the staff. The extent of such involvement should not correspond to more than about 10% of the time of the Establishment's complement of direct staff supporting the programmes". *SERC*: Corporate Plan. December 1985, S. 19.

1610

Peter van Laarhoven, Bart Bakker, Jaap Dronkers, and Hubert Schijf

Achievement in Public and Private Secondary Education in the Netherlands*

Zusammenfassung:

Neueren Forschungsbefunden zufolge sind private Sekundarschulen in den USA leistungsfähiger als staatliche Schulen. Zwei kritische Punkte der amerikanischen Forschung, die im Mittelpunkt des Artikels stehen, beziehen sich auf die Frage, a) ob die kurzfristig gemessenen Vorteile privater Schulen langfristig stabil sind und b) ob sich die festgestellten Effekte durch Unterschiede in der Finanzierung erklären lassen. In den Niederlanden sind staatliche und private Schulen finanziell gleichgestellt. Unter Verwendung von Längsschnittdaten zum Schulerfolg einer Schüler-Kohorte, die 1965 in das Sekundarschulwesen eintrat, wird untersucht, ob sich die Schüler an katholischen, evangelischen und staatlichen Schulen systematisch hinsichtlich verschiedener Erfolgsindikatoren voneinander unterscheiden. Die Ergebnisse bestätigen die Existenz eines Schulsektor-Effektes.

Summary:

Recent research has claimed that American private high schools are more effective than public high schools. Two critical aspects of this research are at the center of this article: a) whether the short-term benefits of private schools which were found to exist persist over an extended period of time; b) whether these effects can be explained by differences in funding. In the Netherlands public and private education are equally funded. Longitudinal data on the educational attainment of the 1965-cohort during the whole of their secondary education were used to establish whether Dutch Catholic, Protestant and public secondary schools have differential effects on their pupils' educational achievement.
The results of the study demonstrate the presence of a school sector effect in the Netherlands on the educational attainment of their pupils.

* Paper presented at the International Symposium "The Nonprofit Sector and the Modern Welfare State", June 10-12, 1987, Bad Honnef, FRG.

Introduction

Coleman, Hoffer and Kilgore (1982) claimed that American private high schools are more effective than public high schools. On the basis of the 1980 data of the High School and Beyond (HSB) study they concluded that private school students learned substantially more than public school students during their last two years in high school. Again *Coleman, Hoffer and Kilgore* (1982) and *Greely* (1982) found that private school attendance is especially favorable for ethnic minority students and students from lower social backgrounds. Their conclusions evoked a storm of protest.

Critics have argued that private schools enroll students of superior academic competence, because of either selection or self-selection. Coleman, Hoffer and Kilgore could not distinguish differential sector effectiveness from these selection effects, because they used cross-sectional data. *Hoffer, Greeley* and *Coleman* (1985) used the 1982 follow-up data of the HSB study on achievement growth in the last two years of high school to test the effectiveness hypothesis. They controlled for family background and previous achievement and found support for their earlier claims. *Willms* (1985) and *Alexander and Pallas* (1985) reanalyzed the HSB follow-up data, and argued that the benefits of private schooling were much smaller than Hoffer, Greeley and Coleman claimed, and were often statistically insignificant. The discussion that followed was whether the estimated sector effect is large or small, whether initial differences among the students entering the different sectors are sufficiently controlled for, and whether the tests used are sensitive enough to detect differences that might exist between public and private schools in achievement growth.

Jencks (1985: 134) summarized the debate in some methodological conclusions. In comparing different educational practices related to school sector, data are needed on the cumulative effect of many years of exposure to the practice in question. Without information on the cumulative impact of school sector on the educational career, it is not possible to tell whether short-term benefits persist in the long term. When a student receives only a few years of schooling within one sector, evaluations must follow up several years after leaving school in order to determine whether the effect is of a lasting nature. Conclusions based entirely on short-term effects should never be taken very seriously, since experience has repeatedly shown that long-term effects are far smaller than short-term effects.

It is clear that even the most accurate assessment of the sector effect in the American school system will retain some uncertainty. The selection problem can not be solved entirely, because in the USA

1612

the public and private sector are unequally financed. That means that students in private und public schools differ in at least one respect: the parents of students in private schools have to pay substantial extra costs. To what extent this is a "proxy" for the parents' seriousness about educational outcome or motivation and support for academic achievement will not be elaborated here. The simple fact that students and their parents differ systematically across school sector in terms of the amount they spend on education means that the estimation of the sector effect is biased to some unknown extent.

James (1984) remarks that the educational system in the Netherlands is a good example of a system in which public and private education are equally funded. The equal funding of public and private education was one of the major victories of the denominational political parties in the first half of this century. In 1917 the so-called "*Schoolstrijd*" (School struggle) led to full government support of denominational education on the same footing as public education. The educational system in the Netherlands is characterized by a large private sector, existing alongside a public sector. The private sector is for the most part composed of denominational schools, both Catholic and Protestant. If 'pillarization' (*verzuiling*) along religious lines of the Dutch society at large has been waning in the last decades, denominational schools show no sign of losing ground to the public sector. More than 60% of the school pupils still receive schooling within the private sector. Apart from denominational schools, there is also a small number of private secular schools which, as a rule, are administered in accordance with particular educational concepts. Although there is substantial government control, the non-public schools have a relatively large degree of freedom in hiring teachers and in making their own educational programs, within the context of government-controlled examinations. Although developed in a quite different historical context than the American, the Dutch educational system offers a good opportunity to test whether school sector effects on achievement can be explained by sector differences in funding.

In Dutch literature on education and 'pillarization', one can find several explanations for the prevalence of denominational schools. One of the explanations is the so-called 'differential affinity hypothesis' (*Thurlings*, 1978). According to this theory 'pillarization' arose originally in those sectors of Dutch society which had a large influence on the formation of values and norms. Education and especially primary education are good examples of such sectors. For that reason those sectors will probably be the last where 'pillarization' disintegrates. According to *Van Kemenade* (1968) Catholic parents set a high value on a religious upbringing of their children; they

1613

prefer Catholic schools for the socialization of cherished norms and values. Research shows that Protestant (*Gereformeerde*) parents in particular strongly adhere to traditional beliefs and that they also retain a strong sense of 'pillarization' (*De Jonge*, 1978).

However, the current participation in Catholic and Protestant education cannot be explained entirely by the actual preferences of Catholic and Protestant parents. In 1965, as many as a third of all Catholic parents indicated a willingnes to let their children attend public schools (*Van Kemenade*, 1968). And for the year 1979 it was estimated that only 66% of all Catholic and Protestant parents explicitly preferred denominational schools for their children (*Social and Cultural Planning Office*, 1980). Also the percentage of Protestant and Catholic households has dropped far lower than the percentage of children at Protestant and Catholic schools.

According to a second explanation the actual participation does not reflect parents' preferences but rather their lack of alternatives. When new schools are founded, the current distribution of schools across sectors is commonly taken as a starting-point. It is difficult for that reason to alter the existing ratio of private and public schools. Moreover, established school boards and their organizations have powerful political positions, and they can usually exert enough influence to maintain the existing overrepresentation of denominational schools (*Bouhuijs* and *Boef-Van Der Meulen*, 1978; *Ransdorp* and *Dronkers*, 1982). Although many parents probably prefer other schools, these may not be available within their neighbourhood or, if they exist, may belong to an undesired sector. Despite some evidence for this second explanation, it does not explain the relative overrepresentation of private schools and did not give rise to political action to change the lack of alternatives as happened in other sectors of Dutch society as a consequence of the waning of 'pillarization'.

A third explanation for the persistence of a large private school sector might be that private schools provide better education than public schools. 'Better' not necessarily in the sense of superior norms and values but rather in the sense of a fuller development of children's faculties. Not all parents will demand the same kind of quality. Whatever these demands may be, parents appear to be becoming more and more concerned about the quality of the schools attended by their children. It is often impossible for parents to verify whether a particular school has the educational standing they desire. School sector might therefore become a screening device that enables parents to assess the quality of the schooling their children are likely to receive. Denominational schools in the Netherlands are, moreover, able to raise some extra school fees (an average of f 200.-, equal to $ 90)

and are, as a result, able to organize more extra-curricular activities than public schools. They can probably also enforce both more effective discipline and more stringent educational demands upon teachers and pupils. Finally, they are less sensitive to political pressure.

The Netherlands' secondary education is divided into different types of schools, hierarchically ranked from high to low. This hierarchy is quite similar to the different tracks that exist in American high schools (college, general, vocational). Before the 1968 educational reform this hierarchy was: classical and modern grammar school, and modern grammar school for girls (*vhmo*); advanced primary education (*ulo*); junior domestic science school and junior technical school (*lbo*); continued primary education (*vglo*). Within vhmo and ulo there are two tracks: 'A' and 'B'. Track 'A' stands for education with an emphasis on languages, history and the like. Track 'B' stands for education with an emphasis on mathematics and exact sciences. It is not unusual to consider track 'B' higher, because it offers better opportunities for follow-up education. After 1968 the hierarchy of schools changed into: pre-university education; senior general education; junior general education; junior vocational education. Only the highest level (classical and modern grammar school or pre-university education) provides a direct entry to the university. The other types of secondary education offer other, less valued opportunities for follow-up education or jobs, according to their place in the hierarchy. This educational reform did not alter, however, the power relations between the three school sectors.

In an earlier article we demonstrated a school sector effect in Dutch primary education in that denominational school students achieve somewhat better than public school students (*Van Laarhoven et al.*, 1986). In this article we will focus on the differential effects of Catholic, Protestant and public schools on achievement during secondary education. As Jencks suggests, we will examine the long-term effects of the educational practice that is related to school sector. However, because of restrictions in the data our investigation is limited to the effects on some key aspects of a pupil's school career: non-promotion, track enrollment, graduating and continued education after leaving the particular type of school. We also do not have data on school differences within the Catholic, Protestant and public sector. So it is not possible to control for school differences which are not related to school sector (e.g. Catholic schools are on the average smaller than public schools). However, we know from other sources that school characteristics do not significantly vary across school sector. Our research is, moreover, confined to the generation that completed primary education in 1965, which means that they were at that time

1615

approximately twelve years old. This generation completed their school careers in secondary education undergoing the 1968 reform. So some attented the old pre-1968 types of school and some the new post-1968 ones.

The central problem of this article can be stated as follows: do Catholic, Protestant and public secondary schools have different effects on their pupils' educational achievement after allowing for social background, including gender, region, and characteristics of the previous school career (comprising an achievement test score in sixth grade of primary education)?

Data, method and variables

The data used for the analysis include longitudinal information on pupils who left primary school in 1965 (they were born around 1953). This cohort is part of the so-called '*Van Jaar tot Jaar*' (From Year to Year) research. In 1965, the Netherlands Central Bureau of Statistics sampled 405 schools from the population of Dutch primary schools. A stratified sample of 3,042 respondents was taken from the 11,170 sixth-grade pupils within this sample of schools. The *Instituut voor Toegepaste Sociologie* (Institute of Applied Sociology) interviewed these respondents in 1970, 1974 and 1978 (*Diederen*, 1981).

The analysis is carried out within each level of secondary education. A considerable number of students attended more than one level of secondary education. For each pupil the career within each educational level is considered as a "case". This means that some pupils are examined several times. So the population universe is not the 1965 generation of pupils, but their respective attendances at a certain schooltype. We restrict our analysis to two educational levels: the grammar school and junior general education. The junior domestic science school and junior technical school are not examined because the measure of school sector proved to be unreliable. Continued primary education is excluded from our analysis because there were only 156 observations.

One of the major problems of the measurement of contextual effects is how to correct for individual characteristics. In the case of estimating school sector effects, we have to control for initial differences among the students entering the various sectors. This is known as the selectivity bias problem, which may be conceptualized as follows: if one school sector enrolls better students than the other, than there will be a selectivity bias in favor of the first. We control for four groups of variables: social background, career in primary education

including a scholastic achievement score, previous school career in secondary education (if available), and some present school features.

Table 1. Labels of the variables used

Social background	
gender	SEX
father's occupation	FOCC
father's education	FEDUC
mother's education	MEDUC
province of residence	REGION
urbanization of residence	URBAN
religious preference parents	RELI
Career in primary education	
primary school sector	PRISEC
non-promotion	PRINPR
achievement score in sixth-grade	PRIACH
teacher's advice on secondary education	PRIADV
Previous secondary school career (if present)	
level of preceding education	PRELEV
Present school features	
type of school within one level	TYPE
grade leaving school	YEARLEA
school sector	SECTOR
comprehensive or grammar/junior general school only	COMPR
extra-curricular activities	EXCUR
participation in extra-curricular activities	EXPART
Achievement in secondary education	
non-promotion	NONPRO
choice of track "B"	TRACK
graduating	GRAD
continued education after graduating	CONGRAD
continued education after school leaving without a certificate	CONNON
continued education after school leaving without a certificate to a higher schooltype	FLOWUP

Our analysis of scholastic achievement in secondary education is confined to some key aspects of the educational career. The following dependent variables are used: non-promotion, curriculum track

1617

within a particular schooltype, graduating, continued education after leaving the particular schooltype. Non-promotion is also used as a control variable. To meet the methodological criticism of Jencks, we make typologies of school careers of public, Catholic and Protestant school students. In doing so, we evaluate the long-term effects of the education within a school sector: the cumulative effects of the several aspects of the educational career. Table 1 explains the labels of the variables used. Most of the variables are self-evident or have already been discussed. COMPR refers to the possibility that several types of secondary schools were clustered into one school community. We call it a "comprehensive school" when a school was part of such a community, and a "grammar/junior general school only" when it was not. The clustering of schooltypes was promoted by the 1968 school reforms.

To estimate sector differences we mainly use analysis of covariance (ANOVA, see *Nie et al.*, 1975: 398-433). This technique enables us to examine the relationship between a quantitative dependent variable and quantitative independent variables (called "covariates") as well as qualitative independent variables (called "factors"). ANOVA provides a significance-test for the contribution by each independent variable to the explained variance of the dependent variable. Moreover, ANOVA yields estimates for the strength and direction of the relationships. These estimates are, however, meaningless when there are interactions between covariates and factors. Hence it is necessary to investigate whether interactions like these are present. This has been done by entering interactions as dummy variables in regression analyses. Only when no interaction with other control variables and no severe deviation of linearity occurred were variables handled as covariates. When interactions were present in which school sector was not involved, a new control-variable was created. This new variable was a full crossing of the original factors. Interactions between school sector and other control variables are presented separately.

ANOVA produces three estimates of the mean of the dependent variable for each category of a factor. They are calculated by comparing the unadjusted mean of the particular category with:

a. the grand mean;
b. the adjusted mean when the other factors are controlled for;
c. the adjusted mean when both factors and covariates are controlled for.

In the tables we present only the first and last estimate.

1618

Achievement in public and private grammar schools

The Dutch grammar schools attended by the cohort under study are a rather heterogeneous collection. They consist of the classical grammar school (*gymnasium*), which is a form of pre-university education, the modern grammar school (*hbs*), preparing for vocational colleges and university, and the modern grammar school for girls (*mms*), which gave less opportunity for college and university education. This modern grammar school for girls was expanded for boys and girls by the 1968 educational reforms into the senior secondary school (*havo*). Approximately 70% of the latter's pupils are recruited from advanced primary schools (*ulo*), 20% are recruited from primary schools and 10% are from other grammar schools. In grammar school careers we distinguish 5 key aspects: non-promotion, track "A" or "B", graduating, continuation of education after leaving the particular schooltype with and without a certificate. The results for the different school sectors are presented in table 2.

Table 2. Some key aspects in school career in public, Catholic and Protestant grammar schools, before (a) and after (b) controlling for variables mentioned in table 3.

	% NONPRO		% TRACK		% GRAD		% CONGRAD		% CONNON	
	a	b	a	b	a	b	a	b	a	b
public	43	44	42	40	57	60	66	67	81	81
Catholic	38	38	37	39	61	59	73	74	79	80
Protestant	41	40	45	45	66	65	83	81	83	82
total	41		41		61		73		81	
(N=100%)	1116		690		1116		678		438	

Achievement in Protestant grammar schools is higher than in both Catholic and public schools. Students in Protestant schools are more often assigned to track "B", graduate more frequently, and continue education more often after graduating whether with or without a certificate. The only exception is that students in Catholic schools repeat fewer classes than Protestant school students. In general, the differences between Catholic school students and students in public schools are smaller than between Protestant and public schools.

1619

By controlling for the variables mentioned in table 3 the school sector effects diminish but are not eliminated, as can be seen in table 2. The reduction is largely due to sector differences in the distribution of students over subtypes within the grammer school level. The modern grammar school for girls and senior general education can be considered "easier" (less non-promotion, more assigment to "B"-tracks, more graduating students); classical and modern grammar schools are more difficult, but usually lead to further enrollment in college and university education. Catholic school students attend these "easier" schooltypes more frequently than both Protestant and public school students. Allowing for social background, the primary school career, preceding career in secondary education and present school features leads to an elimination of the difference in graduating between Catholic and public schools, but do not reduce the advantage of Protestant school students.

Table 3. ANOVA-estimates of school sector effects on career in grammar schools

	NONPRO	TRACK	GRAD	CONGRAD	CONNON
R^2	.15	.27	.31	.10	.39
attributable to					
TYPE	.11**			.02**	
PRELEV		.15**	.16**	–	.14**
NONPRO	–			.04**	
PRIADV	–	–	.06**	–	–
PRIACH	–	–		–	–
PRINPR	–	–	.00**	–	–
TRACK	–	–	–	.01*	–
COMPR	–	.01**	.04**	–	–
SEX	.01**	.04**	–	–	–
FOCC	.02**	–	–	.01**	.02**
FEDUC	–	.02**	–	–	–
YEARLEA	–	–	–	–	.12**
EXCUR	.00+	–	.00+	–	–
EXPART	.00+	–	.03++	–	–
SECTOR	.00	.00	.00	.02**	.00
Interactions of SECTOR and	–	COMPR*	COMPR* FOCC* SEX*	FOCC*	–

** factor significant with a probability of .01
* factor significant with a probability of .05
++ covariate significant with a probability of .01
+ covariate significant with a probability of .05

In table 3 the results of the ANOVA-analysis are presented. The variables explain 10% – 39% of the variance in the several key aspects in grammar school careers. The effect of school sector is only significant in the continuation of education after graduating, where it explains 2% out of 10% of the variance. The difference between students in public and Protestant schools is large in this respect: only 67% of the public school graduates, as against 81% of the Protestant school graduates, enroll in follow-up education.

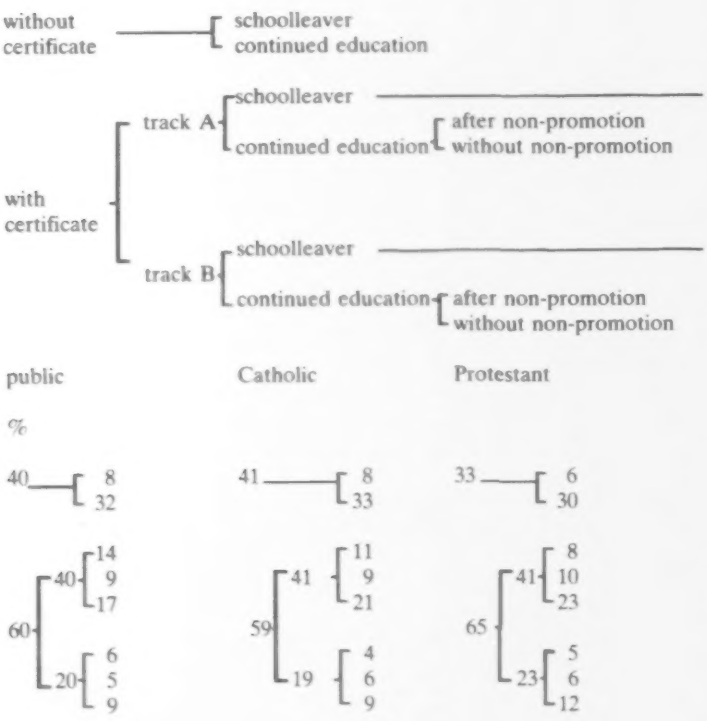
Five important interaction effects are found in which school sector is involved. In table 4 we show only the three interaction effects on graduating; the interaction of the other two is similar. After controls, boys graduate more frequently in denominational schools than girls, whereas this difference is absent in public schools. The school sector effect varies according to family background of the student (indicated by father's occupation). In public schools there is no family background effect on graduating. In denominational schools there is a non-linear effect of family background: middle class students graduate less frequently than lower or upper class students. In Catholic schools the upper class students perform best in this respect, while in Protestant schools the lower class students graduate most frequently. The interaction with COMPR shows that the high achievement in Protestant schools only occurs in comprehensive schools. Students in non-comprehensive Protestant schools even graduate less frequently than students in non-comprehensive Catholic and public schools.

Table 4. Percentage of graduates by school sector and gender, father's occupation and comprehensive or grammar school only after controlling for variables mentioned in table 3

		public	Catholic	Protestant	total%
SEX	boys	59	62	71	63
	girls	59	56	59	58
FOCC	labourers	59	60	72	62
	small self-employed or lower employees	60	54	61	58
	middle employees or higher occupations	60	66	67	64
COMPR	grammar school only	51	50	48	50
	comprehensive	63	63	71	65

1621

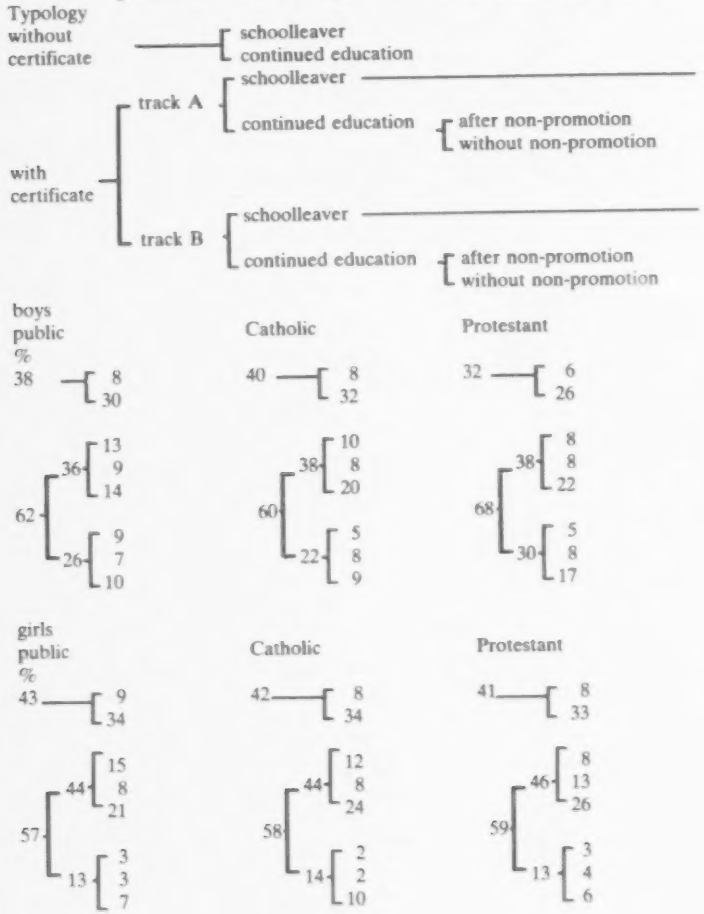
Table 5. Typology of careers in grammar-schools by school sector after controlling for variables mentioned in table 3



In table 5 the results are reconsidered using a typology of school careers in grammar school after allowing for social background, primary school career, preceding career in secondary education and present school features. The Protestant sector effect leads to relatively high achievement, giving them a considerable advantage over other students. Protestant school students are more often assigned to track "B", graduate more frequently, and continue education more often after leaving the grammar school. Of the Protestant school students 51% enroll in college and university education, whereas only 40% of the public school students and 45% of the Catholic school students take this decision. Results in public and Catholic schools are

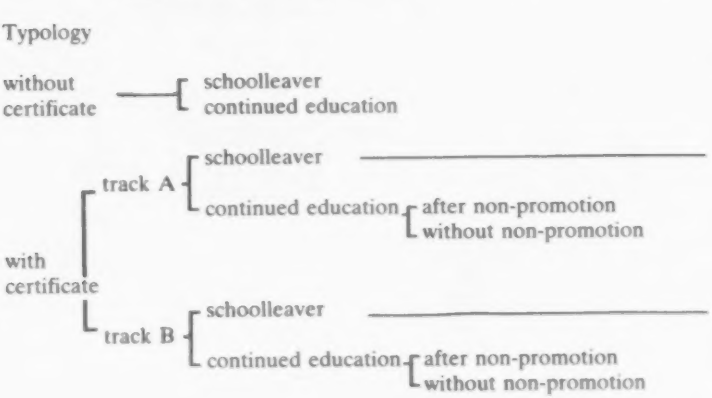
much the same, but there seems to be some advantage for Catholic school students.

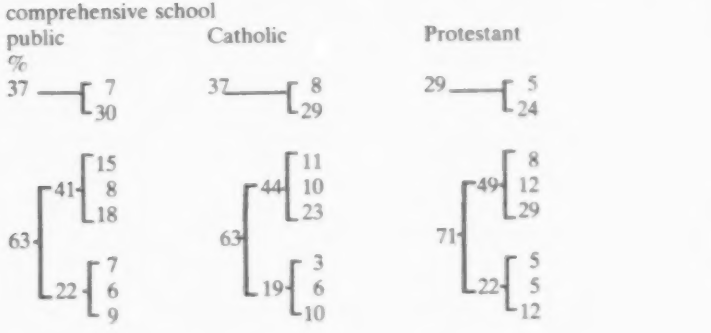
Table 6. Typology of grammar school careers by school sector and gender after controlling for variables mentioned in table 3

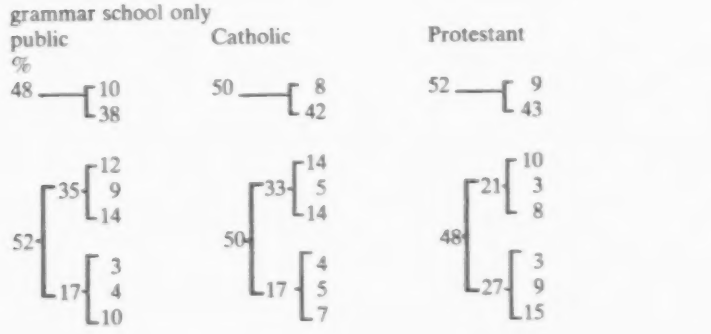


1623

Table 7. Typology of careers in grammar schools by school sector and comprehensive or grammar school only after controlling for variables mentioned in table 3







We found two important interaction effects in the complete grammar school career: between SECTOR and SEX (table 6), and between SECTOR and COMPR (table 7). The school effect is conditioned by gender, in that girls do not achieve better in Protestant schools. The school sector effect for girls is mainly eliminated by controlling for type of school. It is remarkable that among boys there is an almost 10% difference in graduating in track "B".

The second important interaction is between SECTOR and COMPR. In Protestant non-comprehensive grammar schools students are much more frequently assigned to track "B" than in the other sectors, but in this track they graduate less frequently. In comprehensive grammar schools students do not differ in track assignment across sector, but Protestant schools are more effective insofar as their students attain more certificates. So in both categorical and comprehensive Protestant schools more B-certificates are obtained in the end as compared to the public and Catholic schools.

Achievement in public and private junior general schools

The quantitatively most important schooltype in the Dutch secondary educational system is the "advanced primary education" (*ulo*), which in 1968 was transformed into "junior general education" (*mavo*). Nine out of ten of the students into our junior general data follow ulo-education and one out of ten mavo-education, but we will consider them all as junior general students. Six key aspects in the junior general school career are distinguished, which are presented in table 8.

Table 8. Some key aspects in school careers in public, Catholic and Protestant junior general schools, before (a) and after (b) controlling for variables mentioned in table 9

	% NONPRO		% TRACK		% GRAD		% CONGRAD		% CONNON		% FLOWUP	
	a	b	a	b	a	b	a	b	a	b	a	b
public	39	38	18	17	61	58	56	57	64	69	26	28
Catholic	32	33	23	22	66	65	67	67	69	67	19	18
Protestant	35	34	21	22	55	58	61	61	72	70	21	22
total	35		21		61		62		69		22	
(N=100%)	1581		971		1581		966		615		423	

School sector has substantial influence on the junior general school careers. Catholic school students achieve better in four key aspects of the school career than both Protestant and public school students: they repeat fewer classes, are more often assigned to track "B", graduate more frequently, and continue relatively often their education after graduating. Continuing education in grammar schools without a certificate, which is an interrupted but in fact a successful junior general school career, occurs less frequently in Catholic schools. The effectiveness of Protestant and public school differs depending on the key aspects under study. Public junior general school students repeat more classes, are less frequently assigned to track "B", and relatively few continue their education after graduating; but they graduate more frequently and they often enroll in grammar schools without a certificate.

Table 9. ANOVA-estimates of school sector effects on career in junior general school

	NONPRO	TRACK	GRAD	CONGRAD	CONNON	FLO-WUP
R^2	.10	.07	.25	.13	.40	.35
attributable to						
TYPE	–	–	.00	–	–	–
NONPRO	–	–	.02**	.01	.03**	.02**
PRELEV	.01*	.01**		–		.01*
PRIADV	.04**	–	.01**	–	.02**	.12**
PRIACH		–	.01**	.01**	–	
TRACK	–	–	–	.00*	–	–
SEX	.03**	.03**	–	.03**	.04**	–
FOCC	.01**	–	–	.04**	.03**	.05**
FEDUC	–	.01*	–	.01+	.01+	–
MEDUC	–	–	–	–	.01++	.03++
PRINPR	–	–	.01++	–	–	.01++
COMPR	–	.01**	–	–	–	.01++
EXPART	.01++	–	.12++	–	–	–
YEARLEA	–	–	–	.00+	.21++	–
SECTOR	.00	.00	.01*	.01*	.00	.01*
Interactions of SECTOR and	SEX*	FEDUC*	PRIACH*NONPRO*PRELEV*	NONPRO*	PRELEV*	PRIADV*

** factor significant with a probability of .01
* factor significant with a probability of .05
++ covariate significant with a probability of .01
+ covariate significant with a probability of .05

The differences are partially a consequence of the composition of the public, Catholic and Protestant school student populations as one can see in table 9. Statistical controls of the initial differences in social background and achievement reduce the school sector effect on nearly all the key aspects of the junior general school career. Especially Protestant school students seem to have an initial disadvantage, therefore the Protestant school effectiveness is upwardly adjusted. The difference in percentage of graduates between Protestant and public school students is eliminated by allowing for initial differences. Catholic junior general schools still remain the most effective ones.

The ANOVA-estimates are given in table 9. In the several key aspects of junior general school careers between 7% and 40% of the variance is explained by the control variables used. School sector has a significant effect on the percentage of graduates, the continuation of study after graduating and enrollment in grammar schools without a certificate. Non-promotion, track assignment and continuation of education after graduation without a certificate do not differ significantly across school sector.

Eight interaction terms of school sector and a control factor are significant for one of the key aspects of junior general school careers. The size of the effects is relatively sma!! compared to the main effects of the control factors involved, but at least of equal importance as the main effect of school sector. We will discuss the most interesting interactions, namely those concerning graduating, which are presented in table 10.

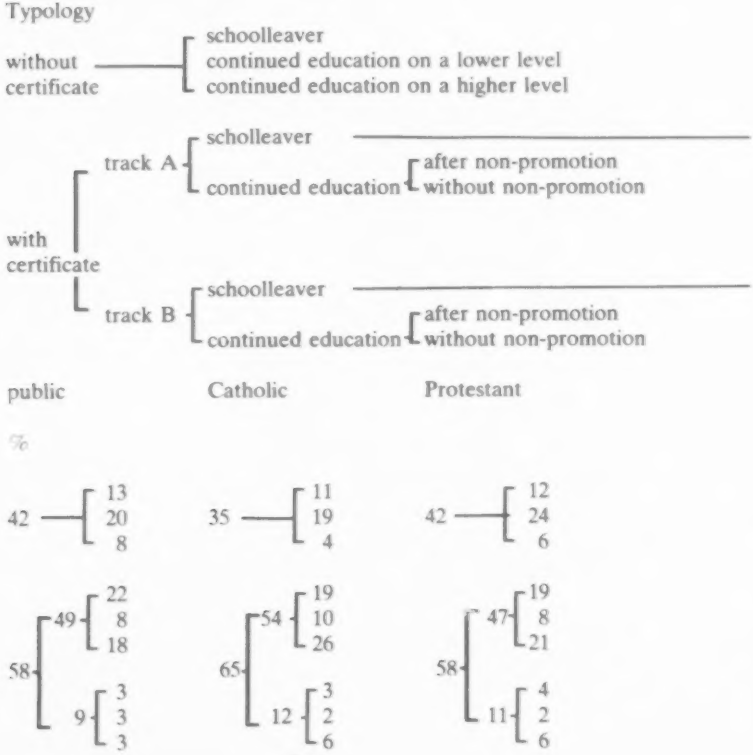
Table 10. Percentage of graduates of junior general schools by school sector and achievement score in sixth-grade, level of preceding education and non-promotion after controlling for variables mentioned in table 9

		public %	Catholic	Protestant	Total
PRIACH	low	50	64	47	54
	middle	56	65	61	61
	high	70	69	67	68
PRELEV	primary school	55	65	55	59
	lbo, vglo	79	70	81	75
	grammar	44	73	34	55
NONPRO	never	62	67	61	64
	once	50	63	53	56
	twice or more	56	68	52	59

1627

This table indicates that the effects of achievement in sixth grade of primary school, preceding schooltype and record of non-promotion are generally lower in Catholic schools. The probability of obtaining a certificate in Catholic schools is less conditioned by the achievement score in grade six of primary school. Students with high achievement scores are more advantaged in Protestant and public junior general schools, but students with low achievement scores graduate more in Catholic schools than in both Protestant and public schools. The effect of non-promotion is also smaller in Catholic schools than in both Protestant and public schools. Catholic school students who repeat one or more classes do not have less chance of getting a certificate. On the other hand those who are recruited from grammar schools, and have in fact been downgraded, are more advantaged in Catholic than in public and Protestant schools.

Table 11. Typology of junior general school careers by school sector after controlling for variables mentioned in table 9



The junior general school careers are again summarized in a typology, which is presented in table 11. In Catholic schools the high percentage of graduates and their propensity to continue their study after junior general education combine to channel a relatively high number of students into follow-up education. Approximately 45% of Catholic school students continue their study as a graduate, whereas only 34% of public and Protestant school students achieve this. Protestant school students graduate nearly as often as Catholic school students in track "B" (11-12%), but the difference is mainly due to graduates in track "A" (54-47%). The Protestant and public junior general schools do not differ in overall effectiveness, although there are some differences in their school career patterns. In Protestant junior general schools there are more graduates in track "B", and graduates more often continue their study. Public junior general school students are more successful in enrolling in grammar schools without a certificate of junior general education.

Conclusions

In this article we presented the Dutch educational system as an example of a system in which private and public education are equally supported by the government. Therefore it offers a good opportunity to test whether school sector effects on scholastic achievement exist in a situation where selection effects due to a sector differences in funding are absent. A school sector effect could also explain the enduring quantitative importance of the demoninational private school sector in the Netherlands, and other West European countries, despite a growing secularization of society. If private schools produce better outcomes for nearly the same price and if parents perceive this quality of schools correctly, it is a rational decision for parents to send their children to private schools, despite their own religious preferences. This school sector effect was estimated allowing for initial differences in social background, achievement in primary school, preceding secondary school career and present school features. The estimates were presented for two educational levels separately: grammar and junior general schools.

The analyses carried out provide evidence that in an number of instances students in private schools achieve better, and in no instance worse, than students in public schools. The effectiveness of Protestant and Catholic schools relative to each other varies across educational levels.

1629

In grammar schools, Protestant schools are the most and public schools the least effective. The variance in school success accumulates in a 10% difference in enrollment in college and university education between Protestant and public school students. Catholic grammar schools are slightly more effective than public grammar schools. Among junior general schools the Catholic schools are the most effective ones. As in grammar schools, the school sector effect accumulates in a 10% difference in follow-up education in favor of Catholic school students. Public and Protestant junior general schools do not vary in effectiveness.

An important issue is whether the effect of social background on educational success differs across school sector. Our analyses show that this is the case. In the Catholic school sector centripetal forces seem to be active. This is clearest in Catholic junior general schools, where students with an initial disadvantage achieve relatively well. That is to say, social background does not have an important effect in Catholic junior general schools. In Catholic junior general and grammar schools non-promotion has a minor effect on school careers in secondary education, while in the other sectors this effect is substantial. In Catholic schools non-promotion is probably not treated as a stigma, but rather as a mean of giving students a second chance to attain the highest level of education possible. In the Protestant school sector the social background effect is substantial. It is the most advantaged Protestant school student who is the most likely to profit from attending Protestant secondary schools, i.e. those from privileged backgrounds and high achievers.

Our results cannot be interpreted as evidence that in the USA private schools are more effective than public schools. The different historical settings in which the American and Dutch school systems have developed clearly forbid such a crude generalization. But our research suggests that sector effects remain when the effects of selection and self-selection due to an unequal government support of private and public schools are eliminated. As we stated above, one must conclude that in the Netherlands the denominational schools are more effective than public schools. That makes the statement of *Hoffer, Greeley and Coleman* (1985) that the positive effects of private school attendance are not purely a methodological artefact more convincing.

Our research still leaves many questions unanswered. So far we have identified school sector effects as differences in achievement which remain after controlling for initial differences between individual students. What is needed is an insight into the processes that produce these effects. To what extent, for example, can differences in

1630

disciplinary standards and educational demands account for the school sector effect? And the next question is what it is that prevents the public schools from being similar to private schools in this respect. We need more information in the search for answers to these questions.

We demonstrated the presence of a school sector effect in the Netherlands. If parents are good judges of the quality of schools, or if they use school sector as a screening device for that quality, this would at least partly explain the persistence of a pillarized educational system in the Netherlands, as well as the importance of denominational education in other European nations.

Literature

Alexander, K.L. and A.M. Pallas: School sector and cognitive performance: when is a little a little? In: Sociology of Education, vol. 58 (1985), 115-128.

Bouhuys, S.J. and S. Boef-Van Der Meulen: Vrijheid van onderwijs en bevoegd gezag. In: L. Box et al.: Vrijheid van onderwijs. Nijmegen: Link 1978.

Coleman, J.S., Th. Hoffer and S. Kilgore: High school achievement. New York: Basic Books 1982.

Diederen, J.: From year to year: the passage of young people from different social background through Dutch primary and secondary education. In: Netherlands' Journal of Sociology, vol. 17 (1981), 1-22.

De Jonge, J.: De motivatie voor protestants-christelijk onderwijs. In: L. Box et al: Vrijheid van onderwijs. Nijmegen: Link 1978.

Hoffer, Th., A.M. Greeley, J.S. Coleman: Achievement growth in public and Catholic schools. In: Sociology of Education, vol. 58 (1985), 74-79.

James, E.: Benefits and costs of privatized public services: lessons from the Dutch educational system. In: Comparative Education Review, vol. 28 (1984), 605-624.

Jencks, C.: How much do high school students learn? In: Sociology of Education, vol. 58 (1985), 128-135.

Nie, N.H.: The statistical package for the social sciences. New York: McGraw Hill 1975.

1631

Ransdorp, L. and J. Dronkers: Verzuiling in het onderwijs en het beleid van een bijzonder schoolbestuur. Amsterdam 1982.

Social and Cultural Planning Office: Social and cultural report 1980. The Hague 1980.

Thurlings, J.M.G.: De wankele zuil. Nederlandse katholieken tussen assimilatie en pluralisme. Deventer 1978.

Van Kemenade, J.A.: De katholieken en hun onderwijs. Meppel 1968.

Van Laarhoven, P., B. Bakker, J. Dronkers and H. Schijf: Some aspects of school careers in public and non-public primary schools. In: Tijdschrift voor Onderwijsresearch, vol. 11 (1986) 2, 83-97.

Willms, J.D.: Catholic school effects on academic achievement: new evidence from the High School and Beyond follow-up study. In: Sociology of Education, vol. 58 (1985), 98-114.

1832

Manfred Weiss

New Evidence on Private School Superiority?

A Comment on P. van Laarhoven, B. Bakker, J. Dronkers, and H. Schijf "Achievement in Public and Private Secondary Education in the Netherlands"*

Zusammenfassung:

Von zentraler Bedeutung in der Privatisierungsdebatte im Bildungswesen ist die Frage nach der relativen Effizienz einer privaten Bereitstellung von Bildungsleistungen. Wurde diese Frage in der Vergangenheit weitgehend theoretisch zu beantworten versucht, so gestatten die inzwischen vorliegenden Vergleichsuntersuchungen eine stärkere Einbeziehung empirischer Befunde. In dem vorliegenden Beitrag wird die Studie von Van Laarhoven et al. unter konzeptionellen und methodologischen Gesichtspunkten einer kritischen Betrachtung unterzogen.

Summary:

Of major importance in the debate about privatization in the educational system is the question of the relative efficiency of the private provision of educational services. Whereas in the past this debate remained largely confined to the realms of theory, comparative surveys conducted in the meantime now allow empirical findings to be given greater consideration. In the following contribution, the study of Van Laarhoven et al. is subjected to critical examination from a conceptual and methodological point of view.

* Discussion paper presented at the International Symposium "The Nonprofit Sector and the Modern Welfare State: Developing a Research Agenda", June 10-12, 1987, Bad Honnef, FRG.

The fiscal crises of the welfare state and the substantial loss of confidence experienced throughout the world by the public educational sector in the past decade (see Coombs 1985) have led to increased interest in greater private provision of educational services and have revived the old dispute in the economics of education about the superiority of a market-regulated over a state-regulated educational system (e.g. Hegelheimer 1981, van Lith 1985, Timmermann 1985). A striking fact in the public and scholarly debate on the privatization of education is the lack of empirical evidence on the relative effectiveness and efficiency of a privately run educational system. Only recently, with the publication of the comparative study by Coleman, Hoffer and Kilgore (1982) in the United States (in the following quoted as CHK-study) and the various reanalyses of its data, has it been possible to base this discussion to a greater extent on empirically substantiated arguments. Yet this has by no means resulted in greater consensus. The privatization debate in education is still highly controversial, reflecting the ambivalence of research findings: whereas Coleman and his colleagues found a clear private school advantage in terms of student achievement in basic skills, most reanalyses did not confirm the results of the original study.

One important shortcoming of all these analyses is that they only focus on the short-term effects of public and private schooling. According to Jencks (1985) any conclusions based on such information should not be taken very seriously, "since experience has repeatedly shown that long-term effects are far smaller than short-term ones" (p. 134). This should especially be kept in mind when research is used as a basis for the formulation of policy recommendations. Only very recently has greater attention been devoted to the enduring effects of public and private education. One of the few studies of this kind[1] has been carried out by Van Laarhoven, Bakker, Dronkers and Schijf in the Netherlands and is the subject of the following discussion. This study deserves special attention not only because of its examination of the long-term effects of public and private schooling on educational attainment, but also because it is the first comprehensive comparative analysis in a European country. Moreover the Netherlands represent one of the few countries where private education is of significant quantitative importance and where the private educational sector receives equal treatment in terms of funding to the public sector. From a methodological point of view this means that there is no selection effect resulting from differences in the costs borne by parents of students in public and private schools.

1634

My comments on the article by Van Laarhoven and his colleagues focus on

(1) the question whether the study provides the information necessary for a comparison of the efficiency of the public and private school sector, i.e. information on which decisions concerning the provision of educational services can be based;
(2) some methodological problems of school sector comparisons as presented in the study.

Ad 1: The central question implicitly or explicitly underlying the privatization discussion is whether private production of schooling is more *efficient* than public production, i.e. provides a greater contribution to social welfare for a given level of resources (Levin 1987). This question cannot be answered by the study for two reasons.

Firstly, no *cost information* is given. The exclusion of the cost dimension from the study could be justified by pointing out that private schools in the Netherlands receive the same public funds per student as public schools so that a comparison of efficiency focusing on costs would probably reveal little difference. This is a convincing argument as regards the identification of a relative cost advantage for one of the sectors. But this argument does not take into account the price of the coexistence of a public and private sector and the extensive parental rights as regards the establishment of private schools in the Netherlands. The price can be seen in the substantial *diseconomies of scale* that exist in the Dutch school system, due to the distribution of educational production to many small public and private schools (James 1984). When evaluating the total educational system, such negative cost effects have to be taken into account.

For the purpose of assessing the relative efficiency of the public and private sector it may be justifiable to assume a similar cost level in the case of the Netherlands, i.e. the comparison can be restricted to outputs (effectiveness). According to the study the private school sector shows an advantage in effectiveness, even when differences in student characteristics between the public and private sector are kept constant. This result is based on several effectivenes criteria.

However, these criteria represent only part of the outputs relevant for social welfare production. First, they cover only the *immediate outputs* of schooling, i.e. educational attainment measured during or at the end of a student's school career, but not the long term outcomes of schooling, for example effects on employment, vocational status and income.

1635

Secondly, the effectiveness criteria applied in the study cover only *individual benefits* of schooling, but not social benefits such as the contribution of schooling to equality of social, economic, and political opportunities among persons from disadvantaged backgrounds. In other words: schooling is regarded only as a private good and not as a social good. Of course, this omission has to do with data problems. But this reduction of the benefits of schooling to such a narrow focus is symptomatic of the current privatization discussion in education, which overemphasizes the aspect of parental choice and pays little attention to the social purpose of schooling (see also Levin 1987). There are some indications that through privatization of education the production of private goods can be increased, but that this in part is achieved at the expense of a sufficient production of public goods (Levin 1983, Blue Muller 1983, Levin 1987). Greater responsiveness of the educational system to parents' preferences in a society that is becoming increasingly pluralistic means greater segregation along religious, ethnic and ideological lines, which might have negative effects on the political socialization of the rising generation and on the social cohesion of society. In the case of the Netherlands "pillarization" (*verzuiling*) can be viewed as such a negative social effect of the highly privatized educational system.

As regards the lack of long-term outcomes of schooling, calculations based on the findings of the CHK-study revealed that the achievement advantage found for private schools had only a marginal effect on the employment of high school graduates and upon their wages (Meyer/Wise 1982). Also, in a recently published study by Coleman/Hoffer (1987) no substantial and consistent differences were found between private and public schools in terms of the success of students who entered the labor force after graduating from high school. These findings suggest that efficiency comparisons which include these kinds of long-term effects may lead to different conclusions.

A further point that deserves attention in this context is related to the dominant use of *mean values* as the only indicators of effectiveness, for example, mean achievement of the public and private sector. This is an insufficient measure of school or school sector effectiveness, since it does not reflect the attainment of other important goals, for example equality of achievement (see also Klitgaard 1974). There is some evidence that the different parameters of (achievement) distribution are not necessarily positively correlated. The long-standing discussion concerning the "excellence/equality trade-

1636

off" in education may serve as an example (for empirical evidence see e.g. Treiber/Weinert/Groeben 1982). Some findings of the study also suggest that a sectoral effectiveness comparison based solely on one parameter of distribution (mean educational attainment) is misleading. If the effect of a pupil's background on his/her educational success is compared across the three school sectors, substantial differences emerge which indicate that the schools belonging to these sectors differ (on average) in terms of their ability to reduce outcome inequalities by increasing the level of educational attainment of children from disadvantaged homes. A comparison between the public and Catholic grammar schools reveals a clear public sector advantage in this respect. Obviously, public grammar schools in the Netherlands came closer to realizing the common-school ideal than do Catholic schools. A different picture is to be found for the junior general schools: Whereas in the Catholic school sector pupils from disadvantaged backgrounds attain a comparable educational level, in the Protestant sector social background is an important predictor of educational success.

A question closely related to the use (or misuse) of aggregated mean values for measuring effectiveness is whether it makes sense to look at global sector effects in view of a variation in performance that is much greater *within* each school sector than between the sectors. Figures on the within-variation are not reported in the study; there is evidence however from the CHK-study that the estimated private school advantage is small in relation to the variation in quality among different public schools and different private schools. In other words: "In predicting the quality of a student's education, it is less important to know whether the student attended a public school or a private school than it is to know which school within a particular sector the student attended" (Murnane, 1983, p. 13).[2] This might very well hold true for the Dutch school system as well.

Ad 2: A first major methodological problem which was intensively discussed in conjunction with the CHK-study centers upon the question of how to control for *selection effects*. The argument is that different types of schools attract different populations of students so that it is necessary to eliminate the influence by controlling statistically for student characteristics which are thought to be important. This widely used strategy is based on the assumption that the relative effectiveness of public schools and private schools can be assessed correctly, as if the students were randomly assigned to these schools. However, critics argue that the effect of selection and selfselection cannot be adequately controlled by including even a large number of

1637

family background characteristics, i.e., the public-private comparison is not based on the same kinds of students as would be the case in a randomized controlled experiment. The various re-analyses of the CHK-study clearly show the impact of the author's choice of control variables on the relative effectiveness. The results are highly sensitive to changes in the number and kind of control variables included (see Jencks 1985). It seems that in the study under discussion the selectivity bias problem is less relevant because of the absence of differences in the funding of public and private schooling in the Netherlands. But cost of schooling is only one aspect of selectivity. It is questionable whether the control variables used in the study fully account for differences in selection and selfselection. Parent interest, for example, has not been included. As Hannaway and Abramowitz (1985, p. 41/42) state: "When comparing public and private schools, parental interest is particularly salient because, by definition, all private school parents are interested and involved as evidenced by their active choice about their child's school. Making that choice may be what distinguishes them in a critical way from their public school counterparts."

Differences in selection and self-selection between public and private schools are reflected in a school's *student body composition* (as measured by the average SES). The omission of this factor can lead to a substantial overestimation of the private school advantage. This can be concluded from some re-analyses of the CHK-study (Murnane 1983a, Willms 1983), which showed that the greater effectiveness of private schools found by the original study is to a large degree the result of a more favorable composition of the student body. As Willms (1983, p. 36) states: "The student body composition of a school is a far more important determinant of student performance than whether a school is public or private. Students with comparable family backgrounds, on the average, perform better in high SES schools than in low SES schools." The recent study by Coleman/Hoffer (1987) also found that the SES of the student body strongly influenced achievement growth in independent private schools.

Finally, the study provides no information on the factors responsible for the identified sector effect. This makes the interpretation of the results difficult and severely reduces their usefulness for educational policy. Is it better discipline in private schools, higher academic standards, higher expectations of teachers, more effective teaching styles, a more favorable composition of the student body due to better control over intakes, or is it simply – as the recent study by Coleman/Hoffer (1987) suggests – the religious community surround-

1638

ing denominational schools, which explain the greater effectiveness of private schools? There is much to indicate that the "social capital" (Coleman/Hoffer) provided by the religious community plays an important role for the explanation of differences in performance between denominational and public schools. This, however, is a context variable that can hardly (if at all) be directly manipulated by educational policy-makers.

Future research on the relative effectiveness or efficiency of private and public schools should devote greater attention to the following issues:

- the variation in performance among schools in each sector;
- the evaluation of public and private schools on the basis of long-term effects and social benefits;
- the development of theoretical and corresponding statistical models for explaining differences in effectiveness between public and private schools, including both explanatory variables reflecting education practice in these schools and context variables such as student body composition and the broader community surrounding these schools;
- the identification of differential effects of public and private schools, i.e. their impact on different sub-populations (e.g. students from disadvantaged backgrounds, from minority families, students with learning disabilities).

Notes

1) In the United States Wolfle (1987) examined the long-term impact of private and public schools on vocabulary achievement and mathematics using data from the National Longitudinal Study. His findings suggest that school type has no influence on vocabulary achievement and that public schools are more effective in terms of achievement in mathematics.

2) A similar conclusion can be drawn from the studies by Helmut Fend in Germany (Fend 1982), who compared comprehensive schools and traditional schools of the tripartite system in terms of their performance: the variation between schools in each sector was greater than the variation between the sectors.

1639

References

Blue Muller, C.: The social and political consequences of increased public support for private schools. In: James, T.; Levin, H.M. (eds.): Public dollars for private schools. Philadelphia: Temple University 1983.

Coombs, P.H.: The world crisis in education. New York, Oxford: Oxford University Press 1985.

Coleman, J.S.; Hoffer, Th.; Kilgore, S.: High school achievement: public, Catholic, and private schools compared. New York: Basic Books 1982.

Coleman, J.S.; Hoffer, T.: Public and private high schools. The impact of communities. New York: Basic Books 1987.

Fend, H.: Gesamtschule im Vergleich. Weinheim, Basel: Beltz 1982.

Hannaway, J.; Abramowitz, S.: Public and private schools: Are they really different? In: Austin, G.; Garber, H. (eds.): Research on exemplary schools. Orlando a.o.: Academic Press 1985, pp. 31-45.

Hegelheimer, A.: Auch in Bildung und Wissenschaft mehr Wirtschaftlichkeit durch Marktmodelle? In: Letzelter, F.; Reinermann, H. (Hrsg.): Wissenschaft, Forschung und Rechnungshöfe. Berlin: Duncker u. Humblot 1981, S. 351-375.

James, E.: Benefits and costs of privatized public services: Lessons from the Dutch educational system. In: Comparative Education Review, 28 (1984) 4, pp. 605-624.

Jencks, Ch.: How much do high school students learn? In: Sociology of Education, 58 (1985) 4, pp. 128-135.

Klitgaard, R.E.: Achievement scores and educational objectives. Santa Monica, Calif.: Rand Corporation 1974.

Levin, H.M.: Education as a public and private good. In: Journal of Policy Analysis and Management, 1987 (forthcoming).

Levin, H.M.: Educational choice and the pains of democracy. In: James, T.; Levin, H.M. (eds.): Public dollars for private schools. Philadelphia: Temple University 1983, pp. 17-38.

Lith, U. van: Der Markt als Ordnungsprinzip des Bildungsbereichs. München: Oldenburg 1985.

1610

Meyer, R.; Wise, D.: High school preparation and early labor force experience. In: Freeman, R.B.; Wise, D. (eds.): The youth labor market problem: Its nature, causes and consequences. Chicago: University of Chicago Press 1982.

Murnane, R.J.: How clients' characteristics affect organization performance: Lessons from education. In: Journal of Policy Analysis and Management, 2(1983)3, pp. 403-414 (1983a).

Murnane, R.J.: Comparisons of public and private schools: Lessons from the uproar. New Haven, Conn.: Institution for Social and Policy Studies, Yale Univ. 1983 (working paper).

Timmermann, D.: Educational markets or educational planning: A ciritical analysis incorporating two alternative systems of allocation and control and their implications for the educational system. Mannheim: German Foundation for International Development, Industrial Occupations Promotion Centre 1985.

Treiber,B.; Weinert, F.E.; Groeben, N,: Unterrichtsqualität, Leistungsniveau von Schulklassen und individueller Lernfortschritt. In: Zeitschrift für Pädagogik, 28 (1982) 4, S. 564-576.

Willms, J.D.: The myth of private school superiority. Paper prepared for the 1983 Annual Meeting of the American Educational Research Association in Montreal, Canada, April 11-15, 1983.

Wofle, L.M.: Enduring cognitive effects of public and private schools. In: Educational Researcher, 16 (1987) 4, pp. 5-11.

1611

Gerd Hepp

Wertsynthese als Zukunftsaufgabe der politischen Bildung

Anmerkungen zu den didaktischen Konsequenzen des Wertwandels

Zusammenfassung:

Das Phänomen des Wertwandels beschäftigt zunehmend die Sozialwissenschaften. Speziell in der Bundesrepublik hat dieser zu fundamentalen Wertspannungen, zu Polarisierungstendenzen und einer hieraus resultierenden Fragmentierung der politischen Kultur geführt. Für die politische Bildung stellt sich die Frage, wie sie diesen Belastungen angemessen gegensteuern kann. Das hier entfaltete Konzept der Wertsynthese, das im Sinne einer Wertebalance extreme Wertpositionen vermeidet, soll hierzu einen Beitrag leisten. Im folgenden werden die theoretischen Prämissen, die pädagogische Umsetzbarkeit sowie die verfassungstheoretischen, psychologischen und normativen Implikationen der Wertsynthese reflektiert.

Summary:

Social scientists are increasingly being confronted with the phenomenon of a change in value orientations. Particularly in the Federal Republic of Germany this change has resulted in fundamental differences in value orientation and in a tendency towards polarization, thus implying a fragmentation of political culture. The question facing political education is how to find an adequate approach to cope with these burdens. The principle developed in the following article of a synthesis of values which deliberately excludes any extreme value orientation in order to create a balance of values is intended to contribute to answering this question. The theoretical prerequisites, educational feasibility as well as the constitutional aspects, and the psychological and normative implications of such a synthesis of values are discussed in this article.

1612

Das Problem

Seit den siebziger Jahren ist immer häufiger von einer allgemeinen Krise der Industriegesellschaften, wenn nicht gar von einer Zeitenwende, die Rede.[1] Es verwundert daher nicht, wenn in diesem Umfeld auch die überlieferten Wertstrukturen derselben zunehmend kritisch reflektiert werden. Der in der Diskussion akzentuierte Wertkonflikt zwischen sogenannten postmaterialistischen und materialistischen Zielsetzungen ist "Ausdruck einer Akzeptanzkrise des Gesamtsystems der technisch industriellen Zivilisation, die in der Bundesrepublik in mancher Hinsicht intensiver erlebt wird und größere Turbulenzen verursacht als in anderen Industriestaaten"[2]. Hierbei argumentieren die Vertreter der traditionellen Wertauffassungen, daß eine Umwertung von Werten zum Zerfall gerade jener Werte führe, die die Entwicklung einer modernen Industriegesellschaft mit all ihren Errungenschaften ermöglicht haben. Zudem, so heißt es, sei eine Alternative zur Industriegesellschaft prinzipiell nicht nur nicht wünschbar, sondern auch undenkbar und unrealistisch. Demgegenüber sieht eine Minderheit von zivilisationskritischen Pessimisten am anderen Pol des Wertespektrums die heutige Menschheit, getreu einem Motto *Erhard Epplers* "Ende oder Wende"[3], auf dem Weg in die sichere Katastrophe, falls es nicht angesichts künftiger Herausforderungen zu einer mehr oder minder radikalen Änderung des geltenden Wertsystems kommt. Umwertung der Werte bzw. Durchsetzung "neuer Werte" lauten hierbei die Schlüsselbegriffe.

Im Zuge des Wertwandels, von manchen auch als "stille Revolution" bezeichnet[4], ist es so seit Ende der siebziger Jahre zu einem Paradigmen- bzw. Themenwechsel in der Politik gekommen, der zu einer Anreicherung derselben mit stark wertbesetzten Lebensstilfragen geführt hat[5]. Das traditionelle Rechts-/Linksschema, das auf dem Konflikt zwischen Habenden und Nichthabenden beruht, sowie allgemeiner das Problem der Versorgung der Gesellschaft mit ökonomischen Gütern und sozialer Sicherheit hat zumindest teilweise an Bedeutung verloren bzw. wurde zunehmend überlagert durch die Auseinandersetzungen zwischen den – im Sinne *Ingleharts* – "materialistischen Werten" der an ökonomischer und politischer Sicherheit orientierten "Alten Politik" und den "postmaterialistischen Werten" der "Neuen Politik".[6] Politik ist so nicht nur komplizierter und komplexer geworden, vielmehr wurde auch das politische Bewußtsein durch die scharfe Entgegensetzung von "Alter Politik" und "Neuer Politik", die je gegensätzliche Lebensentwürfe anzielen, in hohem Maße reideologisiert. Die enorme Brisanz der politischen Auseinan-

1643

dersetzung resultierte nicht zuletzt auch daraus, daß die Zivilisationskritiker, die sich selbst gerne als Wertkonservative, ihre Gegner dagegen als Strukturkonservative apostrophieren[7], dazu neigten, politische Entscheidungsfragen zu Überlebensfragen und damit zu Glaubensfragen hochzustilisieren und dadurch dem rationalen politischen Diskurs zu entziehen, während umgekehrt die Apologeten der Industriegesellschaft häufig dazu tendierten, die humanen und sozialen Folgelasten des industriellen Fortschritts unter Hinweis auf Sachgesetzlichkeiten zu bagatellisieren. Vor dem Hintergrund dieser Entwicklung hat der Wertwandel, an und für sich ein ambivalentes Phänomen, in seiner konkreten Erscheinungsform in der Bundesrepublik insgesamt zu einer Fragmentierung und bedrohlichen Polarisierung der politischen Kultur infolge fundamentaler Wertspannungen geführt.[8] Die desintegrierenden und destabilisierenden Wirkungen des Wertwandels im Hinblick auf die politische Kultur müssen deshalb als solche analysiert werden. Gleichzeitig ist zu fragen, inwiefern die politische Bildung im Sinne eines positiven Wertklärungsverständnisses einen angemessenen Beitrag zur Stabilisierung unserer politischen Kultur leisten kann.

I. Pflicht- und Akzeptanzwerte versus Selbstentfaltungswerte

Wenn es um die Erklärung und Interpretation des Wertwandels in den westlichen Industriegesellschaften geht, rekurrieren heute nicht nur die Sozialwissenschaftler, sondern inzwischen auch Publizisten und Politiker in regelmäßiger Einmütigkeit auf das "klassische Modell" *Ronald Ingleharts*[9]. Dabei wird – neben anderen kritikwürdigen Punkten[10] – meist geflissentlich übersehen, daß das seinem Konzept zugrundeliegende Begriffspaar "Materialisten" – "Postmaterialisten", schon in sich ein Problem darstellt, insofern die hier verwendeten Indikatoren "verhältnismäßig unangemessen und irreführend erscheinen"[11]. Zudem ist die mit diesem Konzept verknüpfte Annahme einer quasi deterministischen Entwicklung der Postmaterialisten zu einem potentiellen Mehrheitsträger aber auch politisch höchst problematisch, enthält sie doch "einen entschieden voluntaristischen und normativistischen Charakter – einfacher ausgedrückt: den Charakter der Parteinahme zugunsten eines Minderheitentypus, dem willkürlicherweise eine überlegene Fortschrittsqualität zugeschrieben wird."[12]

Ein der komplexen Wirklichkeit weit angemesseneres und differenzierteres Konzept der Wertanalyse hat in jüngster Zeit *Helmut Klages* vorgelegt. Aufgrund eigener empirischer Untersuchungen

1614

unterscheidet er zwei globale, miteinander konkurrierende Wertegruppen, die in der Bevölkerung allerdings sehr unterschiedliche Mischungsverhältnisse eingehen. Pflicht- und Akzeptanzwerte auf der einen, Selbstentfaltungswerte auf der anderen Seite, die er als alternatives Begriffspaar zu jenem von Materialisten und Postmaterialisten in die Diskussion einführt.[13] Unter Pflicht- und Akzeptanzwerten versteht er Werte, die Selbstzwang und Selbstkontrolle bewirken wie z.B. Disziplin, Gehorsam, Leistung, Ordnung, Pflichterfüllung, Treue, Unterordnung, Fleiß, Bescheidenheit, Selbstbeherrschung, Pünktlichkeit, Anpassungsbereitschaft, Fügsamkeit und Enthaltsamkeit. Bei den Selbstentfaltungswerten unterscheidet er zwei Ebenen: Zunächst eine auf das individuelle Selbst bezogene Ebene mit einer individualistischen Variante (Kreativität, Spontaneität, Selbstverwirklichung, Ungebundenheit, Eigenständigkeit) und einer hedonistischen Variante (Genuß, Abenteuer, Spannung, Abwechslung, Ausleben emotionaler Bedürfnisse); daneben eine auf die Gesellschaft bezogene Ebene, wobei er unter dem Oberbegriff "idealistische Gesellschaftskritik" folgende Werte subsumiert: Emanzipation von Autorität, Gleichbehandlung, Gleichheit, Demokratie, Partizipation und Autonomie des einzelnen.

Den Kern der Entwicklung, die Substanz des Wertwandels gewissermaßen, sieht Klages in einem Trend begründet, der von den insgesamt schrumpfenden Pflicht- und Akzeptanzwerten zu den insgesamt expandierenden Selbstentfaltungswerten verläuft. Das hiermit verbundene empirische Ausmaß des Absinkens der menschlichen Pflicht- und Akzeptanzwerte hält er für einen "außerordentlich einschneidenden Vorgang".[14] Denn: Wenn die gegenseitigen Balanceverhältnisse zwischen beiden Wertegruppen gestört sind, werden "die Grundstrukturen der menschlichen Wertausstattung", die "conditio humana an einem zentralen Punkt zur Diskussion gestellt", ... "ist alles potentiell aus den Fugen".[15] Im Hinblick auf die politische Kultur bewertet so Klages den Wertwandelschub eher als negativ, denn "wo sich der aktuelle Wertwandel dezidiert durchsetzt", führt er also zur Indifferenz oder zur Unduldsamkeit im Hinblick auf vieles, was für das Gemeinwohl erforderlich ist, wie gleichzeitig auch zu einem starken Beharren auf der Vorrangigkeit von Systemveränderungen zugunsten der Rechte und Möglichkeiten des individuellen Einzelnen."[16]

1645

II. Wertsynthese als theoretisches Modell

Auf den ersten Blick könnten die vorstehend zitierten Äußerungen von Klages den Eindruck erwecken, als ziele seine Analyse des Wertwandels auf eine einseitige und eindimensionale Rückkehr zu einem traditionell bürgerlichen Wertesystem zu Lasten von progressiven Selbstentfaltungswerten. Träfe dies zu, dann wäre sein Konzept ähnlich wie jenes von Inglehart als normativistisch und voluntaristisch, wenn auch mit umgekehrten Vorzeichen, einzustufen. Eine solche Deutung ginge jedoch am Kern der Sache vorbei. Im Gegensatz zu dem dualistischen Konzept Ingleharts, dem Mischtypen fremd sind bzw. nur als Übergangsphänomene auf dem vorbestimmten Weg zum Postmaterialismus in Erscheinung treten, arbeitet Klages ein mehrdimensionales Konzept der Wertmischung heraus. Pflicht- und Akzeptanzwerte auf der einen, Selbstentfaltungswerte auf der anderen Seite – wobei beide Werttypen als abstrakt idealtypische Kontrastfiguren vorgestellt werden – gehen in jedem einzelnen Menschen, in je unterschiedlicher Intensität, Kombination und Ausprägung, ein Mischungsverhältnis ein und konstituieren so in der Bevölkerung unterschiedliche Wertgruppen. Dabei entwirft er eine auch für die politische Bildung interessante Prognose künftiger Wertentwicklungen, die er in vier verschiedenen Szenarios zusammenfaßt. Die "Status quo"-Prognose geht aus von der Fortdauer gemischter Wertmuster, impliziert allerdings situativ bedingte Schwankungen der Wertausprägung, das Herausfallen aus eindeutigen Wertbindungen und damit impulshaftes, Identitätsschwäche signalisierendes Reagieren (Wertverlust).[17] Die zweite Alternative "Rückkehr zur Tradition" beinhaltet ein nachhaltiges und längerfristiges Zurückdrängen von Selbstentfaltungswerten und damit verbunden eine Verstärkung sozialer Kontrollen, einen starken Anpassungs- und Leistungsdruck und das Überwiegen kollektivistischer Orientierungen.[18] Die gegenteilige dritte Möglichkeit des "Durchbruch nach vorn" umfaßt die ungehemmte Realisierung emanzipatorischer Selbstentfaltungswerte, während die traditionellen Pflicht- und Akzeptanzwerte gleichzeitig tendenziell auf Null absinken (Wertumsturz).[19] Keine dieser *drei* Möglichkeiten erweist sich jedoch als wünschenswert: Die *erste* führt zu individueller und gesellschaftlicher Labilität, die *zweite* zu obrigkeitsstaatlichen und damit demokratiefeindlichen Wertmustern, die *dritte*, die inhaltlich weitgehend der Postmaterialismusvariante von Inglehart entspricht, mündet in wirklichkeitsfremde Utopien, begünstigt das Entstehen gegenläufiger politischer Kulturen und damit die Gefahr eines soziokulturellen Risses im Gefüge der Gesellschaft.[20]

1616

Das Hauptinteresse von Klages gilt so der *vierten*, allerdings bislang wenig beachteten Möglichkeit der Wertsynthese.[21] In ihr werden Selbstentfaltungswerte und Pflicht- und Akzeptanzwerte unter Vermeidung von Extrempositionen in ein gegenseitig ausgewogenes Verhältnis der Balance gebracht und dadurch stabilisiert. Beide Werttypen werden nicht mehr als dialektisch unvereinbare, unerträgliche Wertspannungen provozierende Gegensätze, sondern in ihrer funktionalen, die Vereinigung heterogener Wertelemente durchaus gestattender Komplementarität gesehen. An die Stelle eines kompromißlosen Entweder-Oder tritt das relativierende Sowohl-Als-auch, an die Stelle von Wertradikalismus die Wertvernunft, so daß der Wertwandel sozial verträglich wird. Das Austarieren solcher Gleichgewichtslagen, d.h. die Optimierung des Mischungsverhältnisses im Sinne eines produktiven Mit- und Gegeneinanders von Selbstentfaltungswerten und Pflicht- und Akzeptanzwerten hat auf *drei* verschiedenen Ebenen zu erfolgen. *Zunächst* soll im Verhältnis unterschiedlicher gesellschaftlicher Subsysteme zueinander das konfliktträchtig Trennende dadurch entschärft werden, daß in "gegensätzlichen" Lebensbereichen wie z.B. Arbeit und Beruf einerseits und dem Bildungswesen andererseits, weder die eine noch die andere Wertegruppe einseitig zu Lasten der anderen privilegiert oder diskreditiert werden darf. Die *zweite* Ebene, die eine Wertsynthese erfordert, ist die der Individuen selbst. Typisch für die Mehrheit der Individuen, so Klages, ist ein psychisch-labiler Binnenzustand, ein orientierungsloses Hin- und Herschwanken zwischen Selbstentfaltungswerten und Pflicht- und Akzeptanzwerten, welches dadurch zu stabilisieren ist, daß der Mensch das Wechselverhältnis zwischen beiden Werttypen selbst zu steuern und optimieren lernt. Mit dieser zweiten Ebene eng verknüpft ist schließlich eine *dritte*, welche das Mischungsverhältnis von Individuum und Gesellschaft und damit einen genuinen Bereich politischer Kultur wie auch politischer Bildung zum Gegenstand hat. Wertsynthese in diesem Kontext meint nach Klages weder einen Staatsbürger, der frei wird für Fügsamkeiten und Autoritätszwänge, noch einen solchen, der utopischen Forderungen oder irrationalen Ansprüchen zugänglich ist. Vielmehr zeichnet sich der Wertsynthetiker dadurch aus, daß er einerseits zwar ein hohes Anspruchsniveau, andererseits jedoch ein hohes Maß an Selbstkontrolle entwickelt. Er zeichnet sich so nicht durch Mittelmaß, sondern vielmehr durch Mäßigung aus. Zu einem realistischen Wechselspiel mit der Wirklichkeit fähig, nutzt er einerseits aktiv gegebene Chancen, indem er versucht, "das Beste" herauszuholen, entwickelt andererseits jedoch durch ein hohes Maß an Selbstkontrolle eine relativ hohe Frustrationstoleranz, die ihn Enttäuschungen leichter verkraften läßt. Er ist kein

1647

Duckmäuser, sondern ein zugleich kritisch unbequemer, konfliktfähiger, selbstbewußter, aber auch stets kooperativer, die eigene Selbstverantwortlichkeit betonender Bürger mit einer stabilen Grundbereitschaft zur gefühlsmäßigen Systembejahung. Er entspricht nach *Klages* und *Herbert* dem Typ des aufgeklärten und aktiven Staatsbürgers, den die Demokratietheorie von Anfang an im Auge gehabt hat. Nach empirischen Untersuchungen beider Autoren können in der Bundesrepublik dem Typ des Wertsynthetikers, der zugleich die Überwindung des sozio-kulturellen Risses verkörpert, immerhin bereits 15 % der Bevölkerung zugerechnet werden.[22]

Im Hinblick auf die politische Bildung bietet das von Klages entwikkelte Modell der Wertsynthese nicht nur eine adäquate Möglichkeit, den Wertwandel als solchen unter didaktischen Aspekten zu thematisieren, indem etwa nach dem respektiven Stellenwert von Pflicht- und Akzeptanzwerten und Selbstentfaltungswerten in Theorie und Praxis der politischen Didaktik und damit nach möglichen Kurskorrekturen gefragt wird. Es eröffnet in diesem Zusammenhang der politischen Bildung auch die Aufgabe und Chance, zur Überwindung fundamentaler Wertspannungen, d.h. zur Versöhnung antagonistischer Wertprofile, die durch die Begriffe "Alte Politik" und "Neue Politik" bezeichnet sind, einen positiven Beitrag zu leisten. Allerdings erscheint es sinnvoll, das Modell von Klages für die Zwecke der politischen Bildung in *zwei* Punkten zu ergänzen bzw. zu modifizieren. *Zum einen* wäre der Katalog der Selbstentfaltungswerte um eine Reihe wichtiger politischer Themen und Zielvorstellungen zu ergänzen. Wertrelevante Themen wie z.B. Ökonomie, Arbeitswelt, Bildungswesen, Sozialstaat, Rechtsstaat, Ökologie und Frieden – um nur einige zu nennen – könnten unter dem spezifischen Blickwinkel der Selbstentfaltungswerte in die Analyse einbezogen werden. *Zweitens* wäre anzumerken, daß die Selbstentfaltungswerte nicht nur im Hinblick auf die Pflicht- und Akzeptanzwerte, sondern auch untereinander auszutarieren sind. So kann z.B. ein zentraler Selbstentfaltungswert wie individuelle Freiheit nicht für sich allein stehen bzw. losgelöst von anderen Grundwerten realisiert werden. Vielmehr kommt es im Sinne der Wertsynthese auch hier auf eine ausgewogene Kombination und Ausbalancierung mit anderen Selbstentfaltungswerten an, ist doch "der Grundwert der Grundwerte" – um *H. Wölber* zu zitieren – "gleichsam ihr richtiges Verhältnis zueinander"[23]. Freiheit muß so z.B. mit den Werten des Lebens, der Gleichheit, der Gerechtigkeit und des Friedens in eine vernünftige Relationalität gebracht werden.[24] Wird irgendeiner dieser Werte isoliert und für sich absolut genommen, führt dies konsequenterweise zur Zerstörung der übrigen Werte. Um dies nur punktuell anzudeuten: Wird Frei-

1618

heit absolut gesetzt, so wird der Schutz des Lebens, auch des noch ungeborenen, in Frage gestellt; wird die Lebensfähigkeit künftiger Generationen durch rücksichtslose Naturausbeutung beeinträchtigt, gibt es keine Verbürgung gleicher Freiheit und Rechte für alle und kein ausgleichendes Bemühen um soziale Gerechtigkeit. Umgekehrt würde eine Verabsolutierung des Gutes des Lebens die Führung eines gerechten, weil aufgezwungenen, gleichzeitig aber die Freiheit bewahrenden Verteidigungskrieges in Frage stellen, würde eine Verabsolutierung der Gleichheit in die freiheitszerstörende totale Gleichmacherei entarten. Entschärft wird der Konflikt der Selbstentfaltungswerte erst durch die begrenzende Funktion der Pflicht- und Akzeptanzwerte, die die Selbstentfaltungswerte wechselseitig in die Schranken weisen und damit erst den Weg für eine sinnvolle Güterabwägung frei machen. Freiheit kann z.B. mit den anderen obengenannten Werten nur deshalb synthetisch vermittelt werden, weil sie zuvor mit dem Ordnungsbegriff versöhnt wurde. Ohne diese Voraussetzung würde Freiheit auf totale Emanzipation, schrankenlose Willkür und damit Mißachtung des Sittengesetzes hinauslaufen. Erst durch den Rückbezug auf den Pflicht- und Ordnungsbegriff wird so aus Freiheit "von" verantwortete Freiheit im Sinne von Freiheit "zu". Deshalb wird dort, wo die einzelnen Teilwerte der Selbstentfaltung nicht mehr durch begrenzende Pflicht- und Akzeptanzwerte gegenseitig in der Balance gehalten werden, die wechselseitige Wertsynthese also vernachlässigt wird, nach dem Prinzip "fiat justitia, pereat mundus" einer "Tyrannei der Werte" (*Nicolei Hartmann*) Vorschub geleistet.[25] Politik in der Demokratie, die sich auf Vorletztes beschränken muß, weil die Nichtentscheidbarkeit des Richtigen zu ihren Grundprämissen gehört, muß deshalb auch dem Wertkompromiß eine lebenswichtige Funktion beimessen. Dieser ist jedoch ohne die gleichzeitige Einbindung von Pflicht- und Akzeptanzwerten schlechterdings nicht denkbar.

III. Wertsynthese als didaktisches Problem

Wie bereits angedeutet, tangiert der Prozeß der Wertsynthese, d.h. des optimalen Austarierens von Pflicht- und Akzeptanzwerten und Selbstentfaltungswerten, drei verschiedene Ebenen: die der gesellschaftlichen Subsysteme, die der Individuen selbst sowie das Verhältnis von Individuen und Gesellschaft. Alle diese drei Ebenen stehen jedoch nicht unverbunden und isoliert nebeneinander; typisch für sie ist vielmehr deren enges Wechselverhältnis. Wenn z.B. in dem gesellschaftlichen Subsystemen Bildungswesen ganz überwiegend

1819

Selbstentfaltungswerte bzw. Pflicht- und Akzeptanzwerte propagiert werden, so hat dies eine durchschlagende Wirkung nicht nur auf die Beziehungsstruktur zu anderen Subsystemen, es prägt auch die personale Wertstruktur der Individuen selbst wie auch das Verhältnis derselben zur Gesellschaft insgesamt. Die Analyse einer Teilebene ermöglicht so immer auch Rückschlüsse auf die jeweiligen anderen, liegen doch die Unterschiede primär in der unterschiedlichen Akzentuierung des Blickwinkels und weniger in der Sache selbst. Bei der Analyse der gesellschaftlichen Subsysteme geht es so primär um ein gesamtgesellschaftliches Problem, bei jener der Individualebene vor allem um ein psychologisches Einzelproblem. Damit ist die Ebene "Individuum und Gesellschaft" in einer Mittellage angesiedelt, die eine Verbindung zwischen den beiden anderen Bereichen ermöglicht. Da sie sich zugleich vom Selbstverständnis der politischen Bildung her auf deren ureigentlichen Kerngegenstand bezieht, soll im folgenden deshalb auch diese Dimension in den Vordergrund gerückt werden.

1. Die politische Didaktik in der Phase des Wertwandelschubs

Ausländische Beobachter bescheinigen uns Deutschen immer wieder einen Hang zum romantisch-idealistischen Überschwang, ein Denken in Extremen und damit verbunden einen Mangel an gesundem Pragmatismus. Daß diese Diagnose so abwegig nicht ist, verdeutlicht ein Blick in die deutsche Geschichte. Mehr als anderswo in Europa ist diese, insofern in weniger als einhundert Jahren vier aufeinanderfolgende politische Systeme einander ablösten, auch eine solche der Wertebrüche gewesen. Dieser historisch belegte Hang zum Wechselbad der Gefühle und Argumente, diese Unstetigkeit in den Wertbezügen scheint in der Zeit nach 1945 bis an die Schwelle der Gegenwart ein spezifisches Syndrom auch der politischen Bildung geblieben zu sein. Symptomatisch für diese extremen Stimmungsschwankungen war z.B. eine Äußerung Carlo Schmids, der kurz nach Kriegsende meinte, man müsse nach dem Vorangegangenen nun die deutsche Jugend zum Ungehorsam erziehen[26]. Die Didaktik ging zunächst andere Wege. In den 50er und frühen 60er Jahren dominierten nacheinander Konzepte wie die Partnerschaftserziehung, die Erziehung zum Staat, zur demokratischen Verantwortlichkeit, zu Nationalwerten oder die moralische Erziehung.[27] Gemeinsam war diesen Ansätzen eine starke Betonung von Pflicht- und Akzeptanzwerten wie Rücksichtnahme auf die Gemeinschaft, Kooperation, Mitmenschlichkeit, Toleranz, Dienst- und Opferbereitschaft, Pflichtbewußtsein, die Fähigkeit des sich Einordnens wie umgekehrt Selbstentfal-

1650

tungswerte primär im Sinne eines eingegrenzten ethischen Personalismus als Erziehung zu individueller Sittlichkeit, Charakter und Gewissensbildung oder allgemein als Erziehung zur Humanität und personaler Identität verstanden wurden.[28]

Mitte der sechziger Jahre kam es dann zu einer deutlichen Zäsur. Neue sozialwissenschaftliche Theorien und Trends führten zur Konfliktpädagogik, die allerdings Ende der sechziger Jahre und Anfang der siebziger Jahre im Gefolge von Studentenbewegung, kritischer Theorie und Neomarxismus zunehmend von emanzipatorischen Denkansätzen überlagert wurde. Zeitlich deckt sich diese Phase ziemlich exakt mit jener des Wertwandelschubs. Die Gewichte zwischen Pflicht- und Akzeptanzwerten und Selbstentfaltungswerten wurden erneut, diesmal deutlich zugunsten der letzteren, verschoben. Die didaktischen Konzeptionen der vorangegangenen Phase wurden relativ pauschal als Anpassungsdidaktik, als affirmative politische Bildung, als Ausdruck politischer Gesinnungs- und Leistungsethik, wenn nicht sogar als tendenziell obrigkeitsstaatlich oder antidemokratisch bezeichnet. Traditionelle Wertbegriffe wie Ordnung, Disziplin, Selbstbeherrschung, Pflichtbewußtsein, Opferbereitschaft wurden nun aus dem Vokabular der Didaktik gestrichen bzw. unter ideologiekritischem Aspekt denunziert. Selbstentfaltungswerte wie Freiheit und Gleichheit, universelle Emanzipation und Autonomie, Kritikfähigkeit, Befreiung von aller Herrschaft und Fremdbestimmung, uneingeschränkte Partizipation, Selbst- und Mitbestimmung wie auch die Forderung nach Fundamentaldemokratisierung rückten nun als vorrangige Zielwerte in den Blickpunkt. Begleitet wurde diese Rang- und Kräfteverschiebung in der Wertehierarchie von einer gleichzeitigen inhaltlichen Neuakzentuierung. So wurden die Selbstentfaltungswerte im Sinne eines gesteigerten Subjektivismus individualistisch verkürzt, wobei die vormalige sozialethische Rückbindung personaler Entfaltung mehr oder minder auf der Strecke blieb. Exemplarisch verdeutlichen läßt sich dieser Wandel anhand des Interessenbegriffs. Diskutierten nämlich die Didaktiker vor 1965 den Begriff des Interesses weniger als eine Individualkategorie, sondern weit mehr im Zusammenhang mit dem Gemeinwohlbegriff, so wurde diese asketische Grundauffassung von Politikdidaktik in der Ära der Konflikt- und Emanzipationspädagogik in ihr Gegenteil verkehrt. *Hermann Giesecke*, der die Politikdidaktik in den Jahren des Wertwandelschubs maßgeblich mitgeprägt hat und hier deshalb als repräsentativer Kronzeuge zitiert werden kann, definierte so in seiner 1965 erschienenen "Didaktik der politischen Bildung" Interesse konsequent als "die subjektive Seite von Politik" und begriff sie als Grund-

lage allen politischen Verhaltens und Handelns.[29] Der moralische Sinn des Grundgesetzes, so seinerzeit Giesecke, liege darin, daß jeder in allen politischen und gesellschaftlichen Bereichen Möglichkeiten finde, "seine" Interessen zu verwirklichen.[30] Aufgabe der Schule sei deshalb, es dem Schüler zu ermöglichen, seine Interessen zu bestimmen und Wege der Durchsetzung aufzuzeigen.[31] In dem von Giesecke entworfenen "repräsentativen" Kategorienmodell werden so denn auch die Begriffe Ordnung, Staat, Institutionen nicht als eigenständige Kategorien aufgeführt, sondern lediglich unter dem negativ besetzten Oberbegriff der Macht angesprochen.[32] Andere, das eigene Selbst ebenfalls transzendierende, zudem auch didaktisch relevante Begriffe wie Allgemeininteresse, Gemeinwohl, Kooperation oder Konsens waren Giesecke ebenfalls keine eigene Kategorie wert oder wurden ansonsten von ihm an den Rand gedrängt. Wie sehr Giesecke im Dienst seines obersten Lernzieles politische Beteiligung der Egozentrik Vorschub leistete, zeigt auch seine einseitige Interpretation der Kategorie der Solidarität als eines Verhaltens, um eigene Interessen durchzusetzen, wobei Wechsel der Solidarität nach Interessensänderung möglich sein soll.[33] Deutlicher läßt sich der Verzicht auf die dem Begriff der Solidarität immanente sozialethische Dimension nicht formulieren, zumal es nach Giesecke beim Training praktischer Handlungsformen in der Didaktik der politischen Bildung darauf ankommen soll, "die Fähigkeit zu üben, überlegte Freund-Feind-Unterscheidungen zu treffen und die Zahl der möglichen Gegner der eigenen Interessen so gering wie möglich zu halten"[34].

2. Die Belastungen der politischen Kultur durch den Wertwandel

Eine Gesamtbilanz der politischen Didaktik in der Zeit der eigentlichen Wertwandelphase ergibt somit, daß Konflikt- und Emanzipationspädagogik den Boom der Selbstentfaltungswerte wesentlich mitbefördert, andererseits die Vermittlung von Pflicht- und Akzeptanzwerten vernachlässigt haben. Ohne die realen Einflußchancen der politischen Bildung im gesamten Kräfteparallelogramm der Sozialisationsfaktoren überschätzen zu wollen, kann dieser so nicht der Vorwurf erspart bleiben, aktiv daran mitgewirkt zu haben, daß der politischen Kultur eine Reihe von Belastungen zugewachsen sind, mit denen unser Gemeinwesen auch nach Abschluß des Wertwandelschubs auf längere Sicht hin konfrontiert bleiben wird. Diese Belastungen können hier nur thesenartig benannt werden, wobei auf drei zentrale Aspekte abzuheben wäre:

1652

a) Der Verlust an Gemeinsinn

Zum Leitbild des guten demokratischen Bürgers, des citoyen, gehört ein kräftiges Maß an asketischen Grundorientierungen wie Selbstbegrenzung, Leistungsbereitschaft, Opfer- und Einsatzbereitschaft für das übergeordnete Ganze.[35] Durch das Ausufern der Selbstentfaltungswerte scheint jedoch zunehmend der egozentrische, die Bürgerpflichten ignorierende und möglichst unabhängige Bourgeois oder Sozialbürger, dessen Lebensgefühl sich mit der Formel "tun und lassen können, was man will" umschreiben läßt, zur gesellschaftlichen Leitfigur geworden zu sein.[36] Die Vorstellung von Demokratie reduziert sich dabei im wesentlichen auf den unbegrenzten Anspruch auf materielle und ideelle Bedürfnisbefriedigung wie die Gewährung maximaler Freiheitsspielräume, Selbstverwirklichung und Glück oder die möglichst weitgehende Ausschöpfung von Rechts- oder Sozialansprüchen.[37] Wie sehr Politik primär privatistisch-individualistisch und damit rein instrumentell verstanden wird, zeigt auch die konsumentenhaft-aggressive Interpretation von Mitbestimmung und Partizipation, mit der häufig nur die Vorstellung von der Durchsetzung der eigenen Interessen verbunden ist. Ferner gehören zu diesem Erscheinungsbild die wachsende Neigung, sich den diversen "Zumutungen" des Staates zu entziehen (z.B. Abmeldung vom Wehrdienst mit der Postkarte, Diskreditierung von Sparopfern als Besitzstandsverzicht) wie auch das trotz des Wohlstandes wachsende staatsausbeuterische Mitnahmeverhalten vieler Bürger.

b) Die Dialektik von Selbstentfaltung und Enttäuschung

Ein einseitiges Geltendmachen von Selbstentfaltungswerten auf Kosten der Pflicht- und Akzeptanzwerte erzeugt nicht nur anspruchsvollere Erwartungshaltungen, sie bewirkt auch eine Erhöhung des Enttäuschungspotentials wie auch entsprechende Verdrossenheits- und Unzufriedenheitsdispositionen. Wer abstrakt von vollkommener Freiheit, Selbstbestimmung, Gleichheit, Gerechtigkeit oder ganz allgemein von real vollendeter Humanität träumt, neigt unter Verkennung von Sachzwängen und Knappheiten zu irrealen und angesichts des Machbaren utopischen Wertverwirklichungsansprüchen und muß zwangsläufig frustriert und enttäuscht werden. Dies um so mehr, als elitäre Weltverbesserer dieser Art aufgrund ihres gesinnungsethisch motivierten moralischen Rigorismus dazu neigen, politische Probleme zu Glaubensfragen hochzustilisieren und dadurch die eigene Wertposition zu verabsolutieren. So entsteht in einer politischen Kultur leicht eine sozialpsychologische Schieflage, in der objektive Verbesserungen vorschnell als subjektive Verschlechterungen empfunden werden. Trotz real gewachsener politischer Freiheits- und

1653

Mitbestimmungsräume ist so von wachsender Fremdbestimmung, trotz real gewachsener Gleichheit vermehrt von Chancenungleichheit die Rede, und die Kritik am Sozialstaat wächst in dem Maße, wie dieser immer großzügiger sein Füllhorn ausschüttet. Indem so das Wertanspruchsniveau sich erhöht hat, ist nicht nur die Werterfüllung für die Politik zu einem schwierigeren und komplizierteren Geschäft geworden, vielmehr wächst zusätzlich auch die Gefahr, daß vermehrt enttäuschte "Idealisten", von der Politik angewidert, der Resignation und Apathie oder umgekehrt der systemoppositionellen Politisierung oder Rebellion bis hin zum Terrorismus verfallen.

c) Der antiinstitutionelle Affekt

Eine weitere Belastung ist der politischen Kultur aus dem Legitimitätsverlust der Institutionen erwachsen. Zunahme der Selbstentfaltungswerte bedeutet nämlich, daß die Institutionen zunehmend als Beschränkung eigener Freiheitsspielräume, als Elemente von Fremdbestimmung erfahren werden. Ausgeblendet bleibt dabei aber nicht nur die Erkenntnis, daß politisches Handeln und politische Entscheidungen nur im Rahmen von Institutionen möglich sind; vielmehr wird auch deren normativer Sinn übersehen, der darin liegt, daß Institutionen nicht nur Begrenzungen bewirken, sondern erst auch individuelle Freiheit, d.h. aber die Chance der Selbstentfaltung ermöglichen und garantieren. Auch die politische Bildung trägt hier ein gerütteltes Maß an Mitschuld, insofern sie in krasser Umkehrung früherer kruder Institutionenkunde die Institutionen nur mehr rein negativ als Hemmschuh individueller Spontaneität und Selbstbestimmung oder als Herrschaftsinstrument der Mächtigen denunzierte. Wie weit die Geringschätzung der Institutionen bereits gediehen ist, zeigt sich an einer ganzen Reihe von Symptomen: An der Interpretation demokratischer Spielregeln als purem Formalismus, an der in allen politischen Lagern erstaunlich großen Bereitschaft zur Billigung illegaler Handlungen und begrenzter Regelverletzungen, an dem Bemühen immer zahlreicherer Gruppen, ihre Wertvorstellungen außerhalb der vorgegebenen institutionellen Bahnen quasi verantwortungsfrei durchzusetzen wie auch an dem leichtfertigen Kokettieren mit dem Widerstands- und Gewaltbegriff in bestimmten Teilen der neuen sozialen Bewegungen.[38]

3. Verfassungsvorgaben und Politikdidaktik

Alle namhaften Didaktiker in der Bundesrepublik berufen sich, wenn es um die Legitimierung ihrer Konzeptionen geht, auf Buch-

1654

staben und Geist des Grundgesetzes, und dies unabhängig von ihrem jeweiligen politisch-ideologischen Standort. Die Protagonisten der Selbstentfaltung unter ihnen scheinen jedoch dabei geflissentlich zu übersehen, daß das Grundgesetz von der sozialen Einbettung jedes Individuums ausgeht, denn "den grundrechtlich legitimierten und gesicherten Rechtspositionen stehen individuelle Sozialverpflichtungen, Drittrechte und kollektive Interessen und Schutzbedürfnisse gegenüber, die sich aus der Sozialnatur des Menschen dringend begründen".[39] So hat das Bundesverfassungsgericht in seiner Interpretation des Verfassungstextes zwar darauf abgehoben, daß das Menschenbild des Grundgesetzes von der Würde des Menschen und damit von dem Anspruch auf freie Entfaltung der Persönlichkeit in Selbstbestimmung und Eigenverantwortung bestimmt sei. Andererseits stellte jedoch das Gericht auch fest, das Menschenbild des Grundgesetzes sei "nicht das des selbstherrlichen Individuums, sondern das der in der Gemeinschaft stehenden und ihr vielfältig verpflichteten Persönlichkeit".[40] Hierzu ergänzend heißt es an anderer Stelle: "Das Menschenbild des Grundgesetzes ist nicht das eines isolierten souveränen Individuums, das Grundgesetz hat vielmehr die Spannung Individuum – Gemeinschaft im Sinne der Gemeinschaftsgebundenheit der Person entschieden, ohne dabei deren Eigenwert anzutasten".[41] Stellt somit das Grundgesetz Individualität und Sozialität, d.h. aber Selbstentfaltungswerte und Pflicht- und Akzeptanzwerte als einander bedingende und ergänzende, eine unauflösliche Einheit bildende Faktoren nebeneinander, so enthalten die meisten Länderverfassungen abweichend vom Grundgesetz zusätzlich eine Reihe von Bildungs- und Erziehungszielen, die zusätzliche Aussagen zur Stellung und Funktion des Individuums in Gesellschaft und Staat beinhalten. Durchweg werden hierbei in der einen oder anderen Form neben den Selbstentfaltungswerten explizit auch Pflicht- und Akzeptanzwerte wie z.B. Selbstbeherrschung, Duldsamkeit, Brüderlichkeit, soziale Bewährung oder politische Verantwortlichkeit angesprochen.[42] Wenn aber Grundgesetz und Länderverfassung entsprechende Vorgaben formulieren, muß die politische Didaktik dem Rechnung tragen. Das Konzept der Wertsynthese bietet hierzu einen tragfähigen Ansatz. Für die Politikdidaktik heißt dies konkret, daß sie das spannungsreiche Mit- und Gegeneinander der einzelnen Wertbegriffe, deren wechselseitiges Ausjustieren und Ausbalancieren anhand theoretischer und praktischer Modelle für die politische Werterziehung in der Schule verfügbar machen müßte, wobei der empirischen Wertfolgenanalyse, der es um die Evaluierung der sozialen und politischen Kosten von Wertverwirklichung geht, ein zentraler Stellenwert zukäme. Einen ersten Ansatz in dieser Rich-

1655

tung, der jedoch thematisch variiert und erweitert und noch durch breites empirisches Datenmaterial abgesichert und ergänzt werden müßte, hat *Bernhard Sutor* mit seiner Entfaltung einer Dialektik philosophisch-politischer Anthropologie geliefert.[43] In Analogie hierzu müßten Werte wie z.B. Freiheit und Ordnung, Konflikt und Konsens, Anpassung und Widerstand, Selbstbestimmung und Herrschaft, Freiheit und Gleichheit, Individualinteresse und Allgemeininteresse, Ökonomie und Ökologie als zusammengehörige dialektische Begriffspaare unter normativen und empirischen Gesichtspunkten im Unterricht thematisiert werden. Dabei kann es folgerichtig nicht um eine reduktionistische Didaktik des Entweder-Oder, sondern nur um eine komplexe Didaktik des Sowohl-Als-auch gehen. In diesem Zusammenhang ist es auch nicht abwegig, sich auf einen ausländischen Kronzeugen zu berufen, den gewiß unverdächtigen vormaligen sozialistischen Erziehungsminister Frankreichs, *Jean-Pierre Chevènement*, einst einer der führenden Köpfe der Pariser Mairevolte von 1968. Als er 1985 eine vielbeachtete Lehrplanreform in Gang setzte, begründete er dies damit, daß es "nach 15 Jahren nicht unnütz sei, das Pendel in die entgegengesetzte Richtung zurückzuschlagen".[44] So liegt dem Reformwerk auch ein dezidiertes Bemühen zugrunde, beide Wertprofile synthetisch miteinander zu verbinden.[45] In dieser Hinsicht könnte die pädagogische Theorie aber auch noch einen klassischen Ahnherrn bemühen, nämlich *Aristoteles*, der in der Nikomachischen Ethik bezüglich der ethischen Praxis zu folgendem Schluß kommt: "Als erste Erkenntnis nun ist festzuhalten, daß alles, was irgendwie einen Wert darstellt, seiner Natur nach durch ein Zuviel oder Zuwenig zerstört werden kann."[46] Präziser kann das die Extreme vermeidende Anliegen der Wertsynthese kaum formuliert werden. Daß das Ausbalancieren der Werte aber, der gesunde Mittelweg also, nicht Mittelmaß, sondern ganz im Gegenteil eine anspruchsvolle und verdienstvolle Tätigkeit bedeutet, verschweigt Aristoteles ebenfalls nicht; denn "allein das Richtige zu bestimmen in Hinsicht auf Person, Ausmaß, Zeit, Zweck und Weise, das ist nicht jedem gegeben, das ist nicht leicht. Daher ist richtiges Verhalten selten; es ist des Lobes wert und es ist edel"[47].

4. Individual- und sozialpsychologische Aspekte der Wertsynthese

Vorherrschendes Leitbild der Pädagogik in der Phase des Wertwandelschubs war der kritisch-autonome, sich von allen äußeren Zwängen emanzipatorisch, in freier Selbstbestimmung über sich selbst verfügende Bürger. Selbstbewußtsein, Durchsetzungsvermögen und

1656

Ich-Stärke sollten ihn auszeichnen. Um dieser Zielsetzungen willen neigte man zu grundsätzlicher und vorschneller Problematisierung aller vorgängigen Alltags- und Sozialerfahrungen, ohne dabei zu beachten, "daß jede erfolgreiche Problematisierung feste Bezugspunkte und durch Erlebnisse positiver Identifikationen gefestigte psychologische Strukturen" voraussetzt.[48] Man übersah, daß Freiheit von allen Vorgaben, die das Individuum nicht selbst gesetzt hat, Überforderung bedeutet, wie man auch speziell in der Politikdidaktik die gemeinschaft- und sinnstiftenden Elemente und damit auch die emotionale Verankerung innerhalb des Gemeinwesens vernachlässigte. Normative Orientierungslosigkeit und Identitätsschwäche sind aber der Ausbildung von Autonomie und Ich-Stärke diametral entgegengesetzt. In die gleiche Richtung wirkt die Verabschiedung der "altmodischen Sekundärtugenden". Wahres Selbstbewußtsein und echte Persönlichkeitsstärke lassen sich nur erreichen, indem Selbstbeherrschung, Verzichtsfähigkeit und Rollendistanz trainiert werden. Selbstwerdung, somit auch Glücklichsein, vollzieht sich nicht durch Permissivität, die meint, alles müsse unmittelbar Spaß machen, sie gründet vielmehr auf der produktiven Verarbeitung von Enttäuschungen, Versagungen und dem Durchstehen von Durststrecken. Durch die fortschreitende Zurücknahme gesellschaftlicher Akzeptanzanforderungen im Zuge des Wertwandels sind aber auch die Möglichkeiten, Selbstbeherrschung zu trainieren und damit Ich-Stärke zu erwerben, rarer geworden. Insofern ist die These von *Elisabeth Noelle-Neumann*, der Wertwandel habe in die falsche Richtung geführt, nicht von der Hand zu weisen.[49] Die negativen Auswirkungen einer einseitigen Privilegierung von Selbstentfaltungswerten lassen sich besonders drastisch am Phänomen des Narzismus verdeutlichen.[50] Der Narzist als neuer defizitärer Sozialisationstypus will, getrieben von ungezügelten Selbstverwirklichungsansprüchen, pausenlos "sich selbst einbringen", überall "sich selbst wiederfinden". Motivationsschwach und arm an Bindungen, die zudem auf die Schwundstufe jederzeit widerrufbarer Beziehungen geschrumpft sind, träumt er von einem Leben ohne gesellschaftlichen, staatlichen oder ökonomischen Druck. Außenanforderungen und Belastungen lösen bei ihm Vermeidungsverhalten aus, nötigenfalls aber auch "subjektive Betroffenheit" oder Angst, die, mögen sie noch so sehr zur Hysterisierung des politischen Betriebs beitragen, als Vorstufe "kollektiven Verantwortungsbewußtseins" positiv gedeutet werden.[51] Mit gutem Gewissen setzt er so der scheinbaren Rationalität seine unverfälschte Emotionalität und Spontaneität entgegen. Die seiner Persönlichkeitsstruktur immanente Verletzlichkeit und Wehleidigkeit führen ihn dahin, die Ursache für persönliches Scheitern und Enttäuschungen

1657

nie bei sich selbst, sondern nur bei der Umwelt zu suchen, d.h. beim Milieu, bei der Gesellschaft, dem frühkindlichen Liebesentzug oder dem "System" schlechthin. Wird er, selten genug, politisch aktiv, geht es ihm primär um die Durchsetzung irgendwelcher selektiver Selbstverwirklichungsansprüche, wobei er auf entsprechende Versagungen mit Resignation oder Aggression antwortet. Die Komplexität kritischer Sachverhalte beiseite schiebend, zählt für ihn dann nur das Alles oder Nichts, die reine Idee, wobei die pauschale Ablehnung von Begrenzung und Kompromissen ihn geradezu zum reinen Gesinnungsethiker prädestiniert.

Demgegenüber zielt die Wertsynthese durch die komplementäre Einbindung von Pflicht- und Akzeptanzwerten auf die Eindämmung der asozialen Komponente von Selbstentfaltung. Indem zwischen beiden Werttypen eine angemessene Gleichgewichtslage hergestellt wird, werden Individuum und Gesellschaft gleichermaßen entlastet. In Anlehnung an eine Formulierung des Motivationsforschers *W. Jacobsen* ließe sich dann die Aufgabe politischer Bildung folgendermaßen beschreiben: "Erreicht werden soll beim Heranwachsenden ein Gefühl der persönlichen Mitverantwortung für das soziale Ganze bei aller rechtmäßigen Wahrnehmung subjektiver Interessen und Bedürfnisse, die einer angemessenen personalen Selbstverwirklichung dienen, verbunden mit Mut und Ich-Stärke."[52] Bezogen auf das Konzept der Wertsynthese heißt dies, daß das Individuum "einerseits die Fähigkeit gegenüber der Welt Ziele auszubilden, auf die sich sein Streben richtet", entwickeln soll, wobei es "ein möglichst hohes Maß an Selbstdarstellung und Selbstdurchsetzung entfalten wird"[53]. Andererseits charakterisiert den Wertsynthetiker aber auch jenes gesunde Maß an autonomer Selbstbeherrschung und Selbstbegrenzung, ohne welches Persönlichkeitsstärke sich nicht bilden kann. Da er zu verantwortlicher Selbstprüfung und Selbstkritik fähig ist, wird er auch die Ursache für eigene Mißerfolge nicht nur bei der Umwelt, sondern auch bei sich selbst suchen. Impulsive Emotionalität und Spontaneität wird er durch sachbezogene Rationalität zu zügeln wissen. Aufgrund seines ausgeprägten Pflichtbewußtseins wird er der Forderung *Pestalozzis*, "ich vervollkommne mich selbst, wenn ich das, was ich soll, zum Gesetz dessen mache, was ich will"[54], einiges abgewinnen können. Im Umgang mit der Realität entwickelt er Rollendistanz, Realitätsbewußtsein und die Fähigkeit, Enttäuschungen und Frustrationen positiv, d.h. ohne Rückfall in Resignation oder Rebellion, zu verarbeiten. Er ist deshalb auch nicht anfällig für irgendwelche Ideologien der Selbstentfaltung, für die Sirenentöne irgendwelcher utopischer Spezialreligionen. Im Bewußtsein der Tatsache, daß moralisches und politisches Urteil untrennbar zusammen-

1858

gehören, neigt er zu "pragmatischem Idealismus" und entspricht so auch dem Typus des Verantwortungsethikers im Sinne Max Webers, der Politik begreift als "ein geduldiges Bohren von harten Brettern mit Augenmaß und Leidenschaft" zugleich.

5. Die Unverzichtbarkeit asketischer Tugenden

Wenn es im Zusammenhang des Konzepts der Wertsynthese darum geht, das Verhältnis von Pflicht- und Akzeptanzwerten und Selbstentfaltungswerten neu und möglichst vorurteilsfrei zu überdenken, so kann dies nicht ohne Rückgriff auf den sinnverwandten wie auch pädagogisch relevanten Begriff der Tugend geschehen. Er ist verhaltensspezifischer als der rein abstrakte Wertbegriff und meint eine durch kontinuierliches soziales Lernen internalisierte Disposition, die zu einem individuell oder sozial wünschenswerten Verhalten qualifiziert. Asketische Tugenden wie Bescheidenheit, Selbstbeherrschung, Disziplin, Pflichtbewußtsein oder Ordnungsbewußtsein lassen sich direkt aus den Pflicht- und Akzeptanzwerten ableiten, während eine andere Gruppe von Tugenden wie z.B. Durchsetzungsvermögen, Freimut, Zivilcourage, Kritikfähigkeit, Konfliktfähigkeit oder Widerstand gegen Unrecht eher in der Nähe der Selbstentfaltungswerte angesiedelt ist. Allerdings erfreuen sich die letztgenannten Tugenden in der Didaktik wie auch im Bewußtsein der Öffentlichkeit einer größeren Zustimmung und Wertschätzung, gelten sie doch als die demokratischen schlechthin. Demgegenüber sind die asketischen Tugenden mit dem Odium kleinbürgerlicher-altmodischer Gesinnung, korrekter Bravheit oder Scheinheiligkeit behaftet, wenn sie nicht sogar einseitig als antidemokratisches Relikt aus der Zeit des Obrigkeitsstaates diskreditiert werden. Einschätzungen dieser Art hat der Wertwandelschub zusätzlich noch verstärkt. Übersehen wird dabei allzu schnell ihr notwendiger Beitrag zur sittlichen Innenausstattung des Menschen, ihre handlungs- und verhaltenssichernde, Individuen und Gesellschaft gleichermaßen entlastende Funktion wie auch das in ihnen steckende Potential an Elementen, die Demokratie erst ermöglichen. Daran ändert auch die Tatsache nichts, daß speziell mit den obengenannten asketischen Tugenden in der Geschichte immer wieder Mißbrauch getrieben wurde. Man denke hier nur an das Jakobinerwort von der Tugend, die durch Terror herrschen will, an die Exzesse der Tugend in Campanellas Sonnenstaat oder an die Perversion des Tugendbegriffs bis hin zur KZ-Wächter-Tugend. All diesen Entartungen zum Trotz ist der Tugendbegriff aber zunächst einmal ein ethisch neutraler Begriff, der allerdings der inhaltlichen

1859

Ausrichtung an legitimierbaren Leitbildern und höheren Zielen bedarf, will er nicht zum puren Selbstzweck entarten. "Das heißt, es kommt alles darauf an, wofür oder wogegen zu welchem höheren sittlichen oder zu welchem unsittlichen Zweck sie gebraucht oder mißbraucht werden. Pflichterfüllung sagt eben noch nichts darüber, wem sie dient; Ordnungssinn und Sparsamkeit können für ganz verschiedene Ziele eingesetzt werden; Leistung kann fremdbestimmt den Menschen deformieren oder als Selbstbestimmung für die Erfüllung, Verwirklichung eines Lebenssinns aktiviert werden."[55]

Ist aber die funktionale Zweckbestimmung das entscheidende Kriterium, dann ist auch nicht einzusehen, weshalb die asketischen Tugenden nicht auch im Kontext der Demokratie eine Revitalisierung erfahren sollten. Entscheidend wäre dann nur, sie zeit- und demokratiekonform zu interpretieren. Diese instrumentelle Betrachtungsweise ginge dann zwar zu Lasten ihrer einst glanzvollen Aura, wäre aber auch mit einem Zugewinn an Sachlichkeit und Rationalität verbunden. Erste Anzeichen einer Wiederentdeckung der asketischen Tugenden sind zudem, und dies von verschiedenen Positionen aus, durchaus auszumachen. Es sind nicht nur bürgerlich-konservative oder kirchliche Kreise, die den Sekundärtugenden neuerdings das Wort reden, sondern auch manche Alternative und Lebensstilgruppen oder aber "Wertkonservative" wie z.B. *Erhard Eppler*, denen es aus zum Teil unterschiedlichen Gründen um die "Wiederentdeckung von Tugenden wie Sparsamkeit oder Bescheidenheit" geht.[56] *Carl Friedrich von Weizsäcker*, der unsere heutige Kultur als eine bewußt antiasketische bezeichnet und die Menschheit in einer "Zone tödlicher Gefahr" sieht, nennt Bescheidenheit, Selbstbeherrschung und Askese die eigentlich lebenserhaltenden Tugenden und dies aufgrund der "Unfähigkeit der heutigen Menschheit, mit den politischen und technischen Instrumenten umzugehen, die sie selbst in ihrer Geschichte geschaffen hat"[57]. In der Tat bricht sich immer mehr die Erkenntnis Bahn, daß eine Reihe von kardinalen Zukunftsproblemen nationaler wie internationaler Art ohne die bewußte Pflege asketischer Tugenden nicht zu lösen sind. Die Bewältigung der Ölkrise verlangt ein bescheideneres Konsumverhalten, sparsamen Umgang mit natürlichen Rohstoffen und schonende Pflege der natürlichen Umweltsysteme. Die Überwindung von Arbeitslosigkeit, die Sicherung des sozialen Friedens auch in wirtschaftlich schlechteren Zeiten, der Kampf gegen Hunger und Unterentwicklung in der Dritten Welt sind ohne die asketischen Tugenden der Selbstbescheidung, Solidarität, aber auch der Leistungsbereitschaft nicht zu lösende Aufgaben. Auf der anderen Seite stehen einer Wiederbelebung der asketischen Tugenden nicht unerhebliche Schwierigkeiten im Weg. Neben der

1660

landläufigen Geringschätzung sind es Phänomene wie Massenkonsum, Wirtschaftswerbung und die in der Überflußgesellschaft weitverbreiteten hedonistisch-materialistischen Grundhaltungen, die zur Unterlaufung asketischer Tugenden beitragen.[58] Askese kann zudem in einer freiheitlichen Gesellschaft nicht staatlich verordnet werden, sie setzt vielmehr die freiwillige Zustimmung und Einsicht der Individuen voraus. Hier ist neben anderen Sozialisationsagenturen aber auch die politische Bildung gefordert, wenn es darum geht, bei der Vermittlung entsprechender Verhaltensmuster auch gegen den Strom zu schwimmen. Das Konzept der Wertsynthese bietet hierzu eine tragfähige Hilfe. Die im Gefolge des Wertwandels notwendig gewordene Neubewertung der Pflicht- und Akzeptanzwerte signalisiert nämlich gleichzeitig auch eine solche der asketischen Tugenden, wobei diese allerdings im Lichte zeitgenössischer Erfordernisse inhaltlich neu zu interpretieren wären. Anknüpfend an die Erkenntnis, daß es der Wertsynthese um das Ausbalancieren gegensätzlicher Wertprofile und damit um die Vermeidung von Extrempositionen und hieraus resultierender fundamentaler Wertspannungen geht, könnte dann auch die klassische Kardinaltugend des Maßhaltens bzw. der Mäßigung als die eigentliche Kardinaltugend der Wertsynthese bezeichnet werden. Hiervon ausgehend lassen sich im Sinne einer Operationalisierung nicht nur die eher privaten asketischen Tugenden wie z.B. Bescheidenheit, Selbstbeherrschung oder Sparsamkeit ableiten, vielmehr gründen hierauf auch eine Reihe von politischen Tugenden, deren Pflege zur Stärkung des Wertkonsenses und der politischen Kultur beitragen. Dazu gehören insbesondere die Fähigkeit zur Toleranz, Rücksichtnahme und Fairneß im Umgang mit anderen; die Bereitschaft, konkurrierende Interessen und Zielvorstellungen ernst zu nehmen, das Offensein für alternative Ideen einschließlich der dazu geforderten Dialogbereitschaft[59]; das Bemühen, politische Probleme von verschiedenen Seiten unter Berücksichtigung ihrer Komplexität ohne reduktionistische Vereinfachungen zu durchdenken; die Fähigkeit zu kontroversem Denken, die auch angesichts "tragischer Konflikte" ein hohes Maß an Differenzierungsvermögen ermöglicht und das Wünsch- und Machbare in nüchterner und verantwortlicher Weise gegeneinander abzuwägen weiß; die Bereitschaft zum Kompromiß und die Anerkennung der Spielregeln auch in Grenzsituationen; Akzeptanz von Institutionen und Gesetzen, was deren Verbesserungswürdigkeit keineswegs auszuschließen braucht. Ferner bedeutet Mäßigung im Sinne der Wertsynthese auch Absage an Irrationalismus, Kontrolle der Emotionen, Rollendistanz und Frustrationstoleranz. Schließlich wären noch zu nennen: Verzicht des Sozialstaatsbürgers auf ungezügeltes Anspruchsdenken, Einsatzbereitschaft für

1661

das Gemeinwesen, auch wenn es nicht um spezifische Eigeninteressen geht, mitbürgerliche Solidarität im Sinne von Selbstbescheidung. Für die politische Kultur der Zukunft sind Tugenden dieser Art sicher von existenziellerer Natur als früher. Die weiter oben zitierten, eher den Selbstentfaltungswerten zuzuordnenden Tugenden, nämlich Durchsetzungsvermögen, Freimut, Zivilcourage, Kritikfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Widerstand gegen Unrecht, sind deshalb nicht weniger wichtig. Auch sie haben im Konzept der Wertsynthese, die ja im dialektischen Wechselspiel von Akzeptanz und Distanz gründet, ihren gleichberechtigten festen Platz. Die Ergebnisse des Wertwandelschubs waren so gesehen nur der Anlaß, die Dinge dort wieder ins Lot zu rücken, wo sie aus dem Gleichgewicht geraten waren.

Anmerkungen

1) Vgl. hierzu *Kurt Sontheimer*: Zeitenwende? Die Bundesrepublik Deutschland zwischen alter und alternativer Politik. Hamburg 1983.

2) *Hasso von Recum*: Dimensionen des Wertwandels. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, (1984)25, S. 3-15.

3) *Erhard Eppler*: Ende oder Wende – von der Machbarkeit des Notwendigen. München 1982.

4) Vgl. *Ronald Inglehart*: The Silent Revolution. Princeton 1977. – *Elisabeth Noelle-Neumann*: Werden wir alle Proletarier? Wertewandel in unserer Gesellschaft. Zürich 1978, S. 44ff.

5) *Joachim Raschke*: Politik und Wertwandel in den westlichen Demokratien. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, (1980)36, S. 29ff.

6) Vgl.: *Kai Hildebrandt* und *Russel J. Dalton*: Die Neue Politik – Politischer Wandel oder Schönwetterpolitik. In: Politische Vierteljahresschrift, 18(1977), S. 251f. – *Ronald Inglehart*: Traditionelle politische Trennungslinien und die Entwicklung der neuen Politik in westlichen Gesellschaften. In: Politische Vierteljahresschrift, 24(1983), S. 139-165.

7) Die Unterscheidung zwischen Wert- und Strukturkonservativen geht zurück auf Erhard Eppler. Vgl. hierzu: *Erhard Eppler*: a.a.O., S. 34ff.

1662

8) So etwa *Helmut Klages* und *Willi Herbert*: Wertorientierung und Staatsbezug – Untersuchungen zur politischen Kultur in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt/New York 1983, S. 12.

9) Vgl. Anmerkung 4.

10) Zur Kritik an Inglehart vgl. vor allem: *Franz Lehner*: Die "stille Revolution": Zur Theorie und Realität des Wertwandels in hochindustrialisierten Gesellschaften. In: Helmut Klages und Peter Kmieciak (Hrsg.): Wertwandel und gesellschaftlicher Wandel. Frankfurt/New York 1979, S. 317-327.

11) *Helmut Klages*: Wertorientierungen im Wandel – Rückblick, Gegenwartsanalyse, Prognosen. Frankfurt/New York 1984, S. 24.

12) Ebd., S. 90.

13) Ebd., S. 18.

14) Ebd., S. 34.

15) Ebd., S. 34.

16) Ebd., S. 48.

17) Ebd., S. 147ff.

18) Ebd., S. 153ff.

19) Ebd., S. 156ff.

20) *Helmut Klages* und *Willi Herbert*, a.a.O., S. 12.

21) Ebd., S. 113ff. – *Helmut Klages*, a.a.O., S. 164-176.

22) *Helmut Klages* und *Willi Herbert*, a.a.O., S. 75.

23) *Hans Otto Wölber*: Vom Widerspiel der Grundwerte. In: Evangelische Kommentare, 11(1978)4, S. 203.

24) Vgl. *Alexander Schwan*: Prinzipien und Tugenden politischen Handelns und Vertrauen in die politische Kultur. In: Klaus Weigelt (Hrsg.): Werte, Leitbilder, Tugenden. Zur Erneuerung politischer Kultur. Studien zur politischen Bildung, Bd. 8, hrsg. von der Konrad Adenauer-Stiftung. Mainz 1985, S. 274ff.

1863

25) Zitiert nach *Carl Schmitt*: Die Tyrannei der Werte. In: Sepp Schelz (Hrsg.): Die Tyrannei der Werte. Hamburg 1979, S. 37.

26) Zitiert nach *Elisabeth Noelle-Neumann*: Der Versuch, einen nationalen Charakter zu verändern. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung v. 28.02.1986.

27) *Wolfgang W. Mickel*: Das Wertproblem in der politischen Bildung der Gegenwart. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, (1978)4, S. 3.

28) Für diese Phase der politischen Didaktik stehen Namen wie Oetinger, Litt, Spranger, Weniger, Weinstock, Hornung, H. Schneider, Pieper und andere.

29) *Hermann Giesecke*: Didaktik der politischen Bildung. München 1965, S. 107.

30) Ebd., S. 121.

31) Ebd., S. 107.

32) Ebd., S. 104 und 111f.

33) Ebd., S. 109f. Daran ändert auch nichts die Tatsache, daß Giesecke an anderer Stelle durchaus auch die ethische Verantwortung individuellen Handelns im Hinblick auf das Ganze anspricht, so z.B. S. 195f, S. 116 und S. 119f.

34) *Ders.*: Didaktik der politischen Bildung. N.A. München 1972, S. 156f.

35) Vgl. *Ulrich Matz*: Ökonomismus, Hedonismus und die Leitbilder der Demokratie. In: Klaus Weigelt, a.a.O. (Anm. 24), S. 362f.

36) *Hans Joachim Veen*: Zwischen Zufriedenheit und Protest (I). Empirische Ergebnisse zur politischen Kultur und zu den Wertorientierungen Jugendlicher. In: Materialien zur politischen Bildung, 1981, Heft 3, S. 53. – *Ders.*: Solange nur die Kasse stimmt? Über das schwierige Verhältnis der jungen Generation zu ihrem Staat. In: Rheinischer Merkur, Sonderdruck Nr. 23/24 v. 5./6. Juni 1981.

37) Vgl. hierzu: *Helge Pross*: Was ist heute deutsch? Reinbek 1982, S. 196ff.

38) Vgl. hierzu: *Heinrich Oberreuter*: Wertwandel und politische Bildung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, (1984)50, S. 52f. – *Gerhard Schmidtchen*: Jugend und Staat. Übergänge von der Bürger-Aktivität

1664

zur Illegalität. Eine empirische Untersuchung zur Sozialpsychologie der Demokratie. In: Ulrich Matz und Gerhard Schmidtchen: Gewalt und Legitimität. Opladen 1983, S. 217.

39) *Lutz-Rainer Reuter*: Grundrechte, Staatsgrundnormen, Grundwerte. Einige Anmerkungen zu den Aussagen von Grundgesetz und Länderverfassungen im Verhältnis von individueller Selbstverwirklichung und gesellschaftlicher Verantwortung. In: Landeszentrale für Politische Bildung Rheinland-Pfalz: Wertwandel – Wertverlust – Werterziehung. Selbstverwirklichung und Verantwortung in einer demokratischen Gesellschaft (2). Grünstadt 1979, S. 49.

40) Bundesverfassungsgerichtsentscheidungen, 41, S. 50 sowie 12, S. 51.

41) Bundesverfassungsgerichtsentscheidungen, 14, S. 15f.

42) Vgl.: *Lutz-Rainer Reuter*, a.a.O., S. 71f. – *Peter Häberle*: Erziehungsziele und Orientierungswerte im Verfassungsstaat. Freiburg/München 1981, S. 47f und S. 65ff.

43) *Bernhard Sutor*: Neue Grundlegung politischer Bildung. Band I – Politikbegriff und politische Anthropologie. Paderborn 1984, S. 85-153.

44) Interview des Ministers. In: Die Zeit, Nr. 19 v. 3.05.1985.

45) Vgl.: *Frédéric Darman* und *Pierre-Yves Mate*: Ecole, civisme et democratie. In: Regards sur l'Actualité, März 1986, Nr. 119, S. 3-13. – *Jean-Pierre Chevènement*: Apprendre pour entreprendre. Collection Le Livre de Poche. Paris 1985, S. 25f.

46) *Aristoteles*: Nikomachische Ethik. Reclam-Ausgabe. Stuttgart 1983, S. 36f.

47) Ebd., S. 52.

48) *Klaus Rothe*: Didaktik der politischen Bildung. Hannover 1981, S. 65.

49) Vgl. *Elisabeth Noelle-Neumann*: Die altmodischen Tugenden sind es, die den Meinungsführer machen – Ein Wertewandel in die falsche Richtung. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 24.02.1984. Vgl. ferner: Bergedorfer Gesprächskreis: Was bleibt noch vom staatsbürgerlichen Grundkonsens? Jugendprotest, Wertewandel, Krise der politischen Kultur. Protokoll Nr. 70, 1981, S. 19-26.

1665

50) *Christopher Lasch*: Das Zeitalter des Narzißmus. München 1980. – *Thomas Ziehe*: Zur gegenwärtigen Motivationskrise Jugendlicher. In: Klaus Wasmund (Hrsg.): Jugendliche – Neue Bewußtseinsformen und politische Verhaltensweisen. Stuttgart 1982, S. 13-27.

51) Vgl. *Konrad Adam*: Allein mit sich selbst – Unzeitgemäßes zum Thema Selbstverwirklichung. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Wochenendbeilage v. 22.03.1986.

52) *Walter Jacobsen*: Politische Erziehung und Motivationsforschung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, (1980)16, S. 46.

53) *Helmut Klages*, a.a.O., S. 171.

54) *Heinrich Pestalozzi*: Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts. Zitiert nach *Hermann Borenter*: Gott, Demokratie und die politische Bildung – Sind Grundwerte verfassungswidrig? In: Aus Politik und Zeitgeschichte, (1980)33, S. 20.

55) *Christian Graf von Krokow*: Gewalt für den Frieden? Die politische Kultur des Konflikts. München/Zürich 1983, S. 62.

56) *Erhard Eppler*, a.a.O., S. 42.

57) *Carl Friedrich von Weizsäcker*: Deutlichkeit – Beiträge zu politischen und religiösen Gegenwartsfragen. München 1984, S. 56.

58) Neuerdings hierzu *Wolfgang Kraus*: Die Spuren des Paradieses. Über Ideale. Hamburg 1985, S. 37ff und S. 60ff.

59) Vgl. hierzu *Walter Gagel*: Die neuen sozialen Bewegungen als Herausforderung des politischen Unterrichts. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, (1984)50, S. 40ff.

1666

II. REZENSIONEN

Deutsche Verwaltungsgeschichte in sechs Bänden.
Herausgegeben von Kurt G.A. Jeserich, Hans Pohl, Georg-Christoph von Unruh.
Band V: Die Bundesrepublik Deutschland.

Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt 1987. XLIV, 1285 S., DM 258,–.

Der Abschluß der Deutschen Verwaltungsgeschichte – nur der Registerband steht noch aus – ist auch für die bildungshistorische Forschung von hohem Wert. Das Gesamtwerk umfaßt den Zeitraum vom späten 15. Jahrhundert bis in die Gegenwart. Der fünfte Band schildert die Zeit seit 1945. Eingeleitet wird der Band durch einen von Theodor Eschenburg verfaßten Überblick über die politische Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland, abgeschlossen durch eine Skizze der Verwaltung in der SBZ und DDR von Georg Brunner. Breiter Raum wird dem Bildungswesen, der Forschung und der Kulturpflege bis hin zu den Akademien der Wissenschaften eingeräumt (S. 624 bis S. 759). Bearbeiter sind hervorragend ausgewiesene Fachleute, wie z.B. Prof. Dr. Paul-Ludwig Weinacht (Würzburg), Prof. Dr. Gustav Grüner (Darmstadt), Ministerialdirektor Dr. jur. Franz Letzelter (Bonn) und Prof. Dr. Hans Tietgens (Frankfurt a.M.). Sie beschreiben das allgemeinbildende und berufliche Schulwesen, die wissenschaftlichen Hochschulen, die Erwachsenenbildung und ihre jeweiligen Verwaltungen. Da es bislang keine vergleichbare zusammenfassende Darstellung der jüngsten Entwicklung gab, sahen sich alle Bearbeiter vor große Schwierigkeiten gestellt. Ist doch die einschlägige Literatur nahezu uferlos. Um so anerkennenswerter ist die präzise Information und die sachgerechte Bewertung. So erfahren wir z.B. in dem Beitrag von Paul-Ludwig Weinacht das Nötige in Kürze über die Schulverwaltung unter den Besatzungsmächten, die Entwicklung der überregionalen Einrichtungen, z.B. der Kultusministerkonferenz, der BLK, die Entwicklung der einzelnen Zweige des Schulwesens und das Gefüge der Schulaufsicht. Gustav Grüner greift in seinem Bericht über das berufliche Schulwesen bis ins vorige Jahrhundert zurück, schildert die Entstehung eines Reichsberufsschulrechts nach 1934 und nach 1945. Auch Franz Letzelter sieht die Entwicklung des Hochschulwesens im großen geschichtlichen Zusammenhang und erinnert an die Leistungen des 18. und 19. Jahrhunderts, insbesondere an die Friedrich Althoffs um die Jahrhundertwende. Eingehend gewürdigt wird die große Hochschulreform-Debatte der Nachkriegszeit vom "Blauen Gutachten" (1948) bis hin zu den Anregungen des Wissenschaftsrates (1962) und dem heftig umstrittenen Hochschulrahmengesetz. Letzelter resümiert: "Unnötig zu sagen, daß mit dem Gruppendenken eine Politisierung Hand in Hand ging. Nicht mehr der Sachverstand, sondern Koalitionen politischer Gruppen gaben den Ausschlag" (S. 661)... "Die poli-

tischen Antinomien in Hochschulfragen beruhigten sich erst nach den beiden Bundesverfassungsgerichtsurteilen und der 1974/75 einsetzenden Wirtschafts- und Finanzflaute. ... Dies alles ermöglichte eine Versachlichung der Diskussion ..." (S. 666). Deutlich werden die schnellen und großen Wandlungen im Laufe der letzten Jahrzehnte, die Folgen der Expansion des Schul- und Hochschulwesens, aber auch die Anstrengungen von Bund, Ländern und Gemeinden bei der Bewältigung der drängenden bildungspolitischen Probleme.

Christoph Führ

Hans-Ulrich Wehler: Deutsche Gesellschaftsgeschichte.
1. Band: 1700-1815: Vom Feudalismus des Alten Reiches bis zur Defensiven Modernisierung der Reformära.
2. Band: 1815-1845/49: Von der Reformära bis zur industriellen und politischen "Deutschen Doppelrevolution".

München: Beck 1987. XII, 676 S.; XII, 914 S., je Band DM 85,–, bei Abnahme beider Bände je DM 68,–.

Eine "Deutsche Gesellschaftsgeschichte" ist ein Novum. Langer Atem, Umsicht und Weitblick, analytischer und synthetischer Zugriff sind erforderlich, um auf diesem weiten Feld Bahnbrechendes zu leisten. Dies ist Hans-Ulrich Wehler in hohem Maße gelungen. Der Bielefelder Historiker machte sich längst mit Forschungen zur Wirtschafts- und Sozialgeschichte einen Namen. Erinnert seien an Arbeiten, wie "Bismarck und der Imperialismus" (1969), "Krisenherde des Kaiserreiches 1871-1918 (1970), Sammelbände zu "Geschichte und Soziologie" (1972) und "Geschichte und Ökonomie" (1973). Nun liegen die ersten zwei Bände seines vierbändigen Opus magnum vor. Hier werden Synthesen versucht aus Sozial- und Wirtschaftsgeschichte, politischer Historie, Verfassungs-, Kirchen-, Bildungs- und Kulturgeschichte. Dem Schulwesen und den Universitäten gelten besonders eingehende Abschnitte. Der "tief verwurzelte Einfluß der christlichen Kirchen" auf das deutsche Bildungswesen (Bd. 1 S. 269) wird gebührend hervorgehoben: "Es kann kein wissenschaftlich ernstzunehmender Zweifel daran bestehen, daß in einer Zeitspanne von mehr als vier Jahrhunderten nach 1517 der Protestantismus auf deutschem Boden eine historisch weitaus bedeutsamere Rolle als der römische Katholizismus gespielt hat. Dem befreienden, zukunftsträchtigen Einfluß entsprechen freilich Schattenseiten von bedrückendem Ausmaß. Unter universalgeschichtlichem Gesichtspunkt setzte jedoch der Protestantismus eine neue, schließlich weltumspannende Spielart des Christenglaubens durch, die auch dem modernen politischen Freiheitsbegriff zum Durchbruch verholfen, ja ihn eigentlich erst möglich gemacht hat. Kul-

1668

turell erwies er sich in Wissenschaft und Erziehung, in Universität und Literatur, im Bücher- und Zeitschriftenwesen, überhaupt in der gesamten Schriftkultur, als ungleich produktiver. Im ökonomischen Bereich half er, beispiellos kraftvolle Energien freizusetzen. Sozialgeschichtlich ist das deutsche Bildungsbürgertum ohne ihn undenkbar. Dagegen ist es dem deutschen Katholizismus, obwohl ihn progressive Kräfte der Gegenreformation und der Aufklärung auflockerten, erst nach dem Säkularisierungsschock von 1803/15 im Verlauf des 19. und 20. Jahrhunderts gelungen, den Abstand zu vermindern, der ihn von der modernen städtischen, säkularisierten, verwissenschaftlichten, vom Protestantismus mitgeprägten Zivilisation so lange getrennt hatte" (Bd. 1, S. 270). Hier wird man im allgemeinen zustimmen können. Dies gilt auch für die großen Linien der bildungsgeschichtlichen Darstellung. Fragwürdig sind jedoch nicht selten auftretende überspitzte oder schlicht irrige Bewertungen. So heißt es z.B. über die Landpfarrer, sie hätten "durchweg in gedrückter Lage" gelebt (Bd. 1, S. 272). Wer sich, wie der Rezensent, z.B. über Pfarrhäuser Mitteldeutschlands einigermaßen auskennt, weiß, daß pauschal von einer sozial gedrückten Lage im 18. Jahrhundert keineswegs die Rede sein kann. Die Pfarreien waren unterschiedlich ausgestattet. Sicher, es gab viele bescheidene Pfarreien, nicht wenige aber waren reich dotiert. So wuchs z.B. der Rezensent in einem stattlichen südharzer Pfarrhaus aus dem Jahre 1787 mit 18 Zimmern und großen Stallungen für eine ca. 200 Morgen umfassende Landwirtschaft auf. Solche Pfarrhöfe waren keine Seltenheit! Das "spartanisch einfache Leben" (Bd.1, S. 274) großer Pfarrersfamilien unterschied sich wenig vom Lebensstil des Landadels.

Wehler arbeitet fünf Funktionen heraus, die das "neuzeitliche deutsche Bildungssystem verwirklichen sollte" (Bd. 1, S. 282). An erster Stelle habe es dazu gedient, "soziale Differenzierungen zu erhalten und zu verstärken" (Bd. 1, S. 282). Lassen wir hier offen, ob man im Blick auf das Bildungswesen im 18. Jahrhundert überhaupt von einem "Bildungssystem" sprechen kann, so steht diese Feststellung im Widerspruch zu dem wenige Seiten später hervorgehobenen Zustrom zum Gymnasium "von 27,4% der Schüler aus Kreisen außerhalb der Gebildetenschicht, darunter wohl allein ein knappes Fünftel aus dem Handwerkermilieu". Wehler betont: "Im internationalen Vergleich geradezu ein Maximum an Aufstiegschancen..." (S. 291). Daraus geht doch hervor, daß in gewissem Maß das Schulwesen auch soziale Differenzierungen zu überbrücken vermochte statt sie zu verstärken! Und gerade diesen Überbrückungsaspekt im Blick auf den sozialen Aufstieg arbeitet Wehler selbst im zweiten Band auf S. 492 f. besonders gut heraus und bemerkt zum preußischen Gymnasium: "Dank seiner sozialen Offenheit besaß es aber auch die Attraktivität einer 'demokratischen Leistungsschule'." War doch das auch von Wehler vielberufene "Bildungsbürgertum" noch weit bis ins 19. Jahrhundert hinein eine viel zu schmale Schicht, als daß deren Kinder allein etwa in den Kreisstädten die Gymnasien hätten bevölkern können. Widerspruch fordert auch Wehlers These heraus, bis heute habe "die soziale Unterscheidungskraft von Bildungsabschlüssen eher zuge-

1669

nommen als nachgelassen" (Bd. 1, S. 282). Ließ sich doch in den letzten Jahrzehnten genau das Gegenteil beobachten: Je stärker die Abiturienten- und Akademikerzahlen stiegen, um so mehr verlor die soziale Unterscheidungskraft von Bildungsabschlüssen an Bedeutung.

Auch stilistisch stören mitunter die dem Autor wohl in Fleisch und Blut übergegangenen Bewertungsmuster der vermaledeiten "Sozialisationspädagogik". So heißt es z.B. über die Pfarrerskinder: "Frühzeitig wurden die Kinder einer Athmosphäre intellektueller Anregung und kultivierter Kunstpflege ausgesetzt" (Bd. 1, S. 274). Ausgesetzt? Oder zum Gymnasium lesen wir: "Bis 1848 ist die Bedeutung des Gymnasiums als Distributionszentrum für hochbegehrte Lebenschancen im Grunde ständig weiter gestiegen" (Bd. 2, S. 496). Distributionszentrum?

Diese Hinweise sollen keineswegs den Respekt vor der großen Leistung des Autors schmälern. Wehler hat ein kaum von einem einzelnen noch zu überblickendes Material zu durchdringen und zu analysieren versucht. Dabei macht er auf viele wichtige Zusammenhänge aufmerksam und hat z.B. im Rahmen des Umrisses über die Entwicklung des Hochschulwesens die Anfänge der Technischen Hochschulen und Fachschulen gut skizziert. Der Leser kann aus den beiden Bänden viel Nutzen ziehen. Es wäre schade, wenn dieses große Werk nur in den Historischen Seminaren der Universität zur Geltung käme. Die mit Sicherheit zu erwartende Taschenbuchausgabe könnte dem Geschichtsunterricht besonders auf der Oberstufe der Gymnasien neue Impulse geben.

Christoph Führ

Christoph Jamme, Otto Pöggeler (Hrsg.): Homburg vor der Höhe in der deutschen Geistesgeschichte. Studien zum Freundeskreis um Hegel und Hölderlin.

Klett-Cotta: Stuttgart 1981. 337 S., DM 92,–.
(Deutscher Idealismus. Philosophie und Wirkungsgeschichte in Quellen und Studien, Bd. 4)

Christoph Jamme, Otto Pöggeler (Hrsg.): Frankfurt aber ist der Nabel dieser Erde. Das Schicksal einer Generation der Goethezeit.

Klett-Cotta: Stuttgart 1983. 402 S., DM 98,–.
(Deutscher Idealismus. Philosophie und Wirkungsgeschichte im Quellen und Studien, Bd. 8.)

1670

Christoph Jamme, Otto Pöggeler (Hrsg.): Mainz Centralort des Reiches. Politik, Literatur und Philosophie im Umbruch der Revolutionszeit.

Klett-Cotta: Stuttgart 1986. 340 S., DM 96,–.
(Deutscher Idealismus. Philosophie und Wirkungsgeschichte in Quellen und Studien, Bd. 11.)

Friedrich Strack (Hrsg.): Heidelberg im säkularen Umbruch. Traditionsbewußtsein und Kulturpolitik um 1800.

Klett-Cotta: Stuttgart 1987. 568 S., DM 120,–.
(Deutscher Idealismus. Philosophie und Wirkungsgeschichte in Quellen und Studien, Bd. 12.)

Gewöhnlich ist die Lektüre von Sammelbänden mit Tagungsberichten und Referaten eine Mühsal. Davon kann jedoch hier keine Rede sein: Die Bände bieten viel Neues zur Wirkungsgeschichte des deutschen Idealismus in ihren jeweiligen regional-geschichtlichen Perspektiven.

Bei den drei von Christoph Jamme und Otto Pöggeler herausgegebenen Bänden der Reihe "Deutscher Idealismus" handelt es sich um Referate einer Kolloquienreihe in der Werner-Reimers-Stiftung in Bad Homburg v.d.H. aus den Jahren 1979, 1981 und 1984. Konrad von Krosigk, Leiter der Stiftung, erinnert in dem Homburg gewidmeten Band an seinen Vorgänger, Staatssekretär a.D. Professor Dr. Konrad Müller, der die Idee zu dieser Kolloquienreihe gemeinsam mit dem Leiter des Hegel-Archivs der Ruhr-Universität Bochum, Prof. Dr. Otto Pöggeler, entwickelte, jedoch infolge seines frühen Todes die Tagungen nicht mehr erlebte.

Hessen-Homburg war eines der kleinsten deutschen Territorien im Alten Reich. Nach dem Krieg von 1866 fiel es an Preußen. In der deutschen Geistesgeschichte spielt dieses Ländchen eine beachtliche Rolle. Zu den leitenden Beamten des Landgrafen Friedrich V. Ludwig zählte Isaak von Sinclair, der Freund Hölderlins. Hölderlin lebte von 1798 bis 1800 und dann noch einmal von 1804 bis 1806 in Homburg. So stehen denn auch die Aufsätze über Hölderlin und Sinclair im Mittelpunkt des Homburg-Bandes, umrahmt von Aufsätzen über die politische Stellung des hessisch-homburgischen Landgrafenhofes und seine geistesgeschichtliche Ausstrahlung. Aufsätze von Otto von Pöggeler und Hermann Greive gelten Hölderlins Freund Hegel, der eine Weile in Frankfurt Hauslehrer war.

Landgraf Friedrich V. Ludwig regierte den Zwergstaat über ein halbes Jahrhundert (1766-1820) und prägte das Bild des Homburger Hofes für Zeitgenossen und Nachwelt entscheidend. Er versuchte sich selbst als Schriftsteller und hinterließ kulturgeschichtlich instruktive Reiseberichte. In Ferney besuchte er Voltaire und stand mit Lavater und Klopstock im Gedankenaustausch. In der gelehrten Welt machte sich zeitweilig die "Patriotische Gesellschaft von Hessen-Homburg" einen Namen, die der Franzose Nicolas

1671

Hyacinthe Paradis begründete. Ihr Ziel war ein internationaler akademischer Korrespondenz- und Informationsdienst. Das ehrgeizige wie kurzlebige Unternehmen (1775-1781) kam einem weit verbreiteten Bedürfnis entgegen. Der Gesellschaft gehörten insgesamt 143 Mitglieder aus 45 Städten in neun europäischen Ländern an. Stephan Skalweit bemerkt: "Die 'Société Patriotique de Hombourg' hat ihr weitgestecktes Ziel nicht erreicht, und man wird sich fragen müssen, ob es unter den damaligen technischen Voraussetzungen überhaupt erreichbar war. Daß sie schließlich an der Größe der ihr gestellten Aufgabe gescheitert ist, vermag nicht zu überraschen. Viel erstaunlicher ist, daß sie überhaupt ins Leben treten konnte und immerhin einige Jahre bestanden hat. Wie ihr letzter Historiker festgestellt hat, war die Homburger Gesellschaft die erste Institution ihrer Art und kann von ihrem Ansatz her als Pionierleistung angesehen werden" (S. 39).

Auch in dem Frankfurt-Band haben mehrere Beiträge Hölderlin und Hegel zum Thema, z.B. Clemens Menzes Aufsatz "Hölderlins pädagogische Entwürfe aus seiner Hofmeisterzeit 1794/1795" (S. 261 f.). Hölderlin, der beim Titel dieses Bandes Pate stand, habe bislang in der Geschichte der deutschen Pädagogik so gut wie keinerlei Beachtung gefunden. Seine Erziehungsvorstellungen lehnten sich an Kant wie an pietistische Erziehungsauffassungen an. In deutlicher Distanz zu humanistischen Konzepten etwa Wilhelm von Humboldts, die die Entwicklung der Individualität in den Mittelpunkt stellten, sollte sich nach Hölderlin alle Erziehung auf die Menschheit beziehen: "Zweck kann nur sein, den Zögling zum Menschen als solchen zu bilden. Mit dieser Feststellung nimmt Hölderlin eine seit Rousseau gängige Formel auf" (S. 264).

Hölderlin, 1796-1798 Hofmeister des Bankiers Gontard, fand keinen Zugang zur damaligen Frankfurter Gesellschaft. In der persönlichen Begegnung mit der Frau seines Dienstherrn, Susette Gontard, wurde ihm bekanntlich Frankfurt zum "Nabel der Erde". Sein Freund Hegel hingegen, so bemerkt Otto Pöggeler in der Einleitung, war mit dem Hauptpastor von St. Katharinen und Senior des Geistlichen Ministeriums Hufnagel verwandt und verkehrte in den ersten Kreisen der Stadt. Er erwog später als Jenaer Privatdozent einen Übertritt in den Frankfurter Schuldienst.

Die Beziehungen Hufnagels zu Hegel untersucht Friedrich Wilhelm Kantzenbach. Hufnagel (1754-1830) war ab 1791 Senior und Konsistorialrat in Frankfurt, d.h. geistlicher Leiter des gesamten Frankfurter Kirchen- und Schulwesens, "einer der Exponenten der pädagogisch orientierten Aufklärungstheologie im Übergang zum Rationalismus" (S. 174). Hegel wurde wie viele junge Hauslehrer von Hufnagel gefördert. Das rege geistige Leben Frankfurts um 1800 verdeutlichen Beiträge über den Anatomen Sömmerring, den Juristen Savigny, Caroline von Günderode und Clemens Brentano.

Ein drittes Symposion galt Mainz als Nebenzentrum des deutschen Idealismus. In dem Band wird die Blütezeit von Mainz ausgangs des 18. Jahrhunderts als Haupt-, Residenz- und Bischofsstadt gewürdigt. Mainz war damals ein Vorort der katholischen Aufklärung. Mit der kulturellen Blüte war es

1672

schlagartig 1792 vorbei. Der Hof des Kurfürsten floh nach Aschaffenburg, der Adel emigrierte vor den Revolutionstruppen. Die Universität lag darnieder. Die sog. "Mainzer Republik" machte zwar die Stadt zeitweilig zum Zentrum revolutionärer Agitation in Deutschland. Aber mit der französischen Annexion der Rheinlande wurde aus der einst eleganten und wohlhabenden Residenz bald eine vernachlässigte Grenzstadt. 1793 wurde bei der Belagerung der Festung Mainz durch Preußen, Österreicher, Hessen und Sachsen der mittelalterliche und barocke Stadtkern nahezu völlig zerstört. Zwischen 1793 und 1797 war Mainz dann wieder deutsch. 1797 beginnt erneut die Franzosenzeit, 1801 wurde Mainz im Frieden von Lunéville mit Frankreich vereinigt und erst 1814 befreit.

Der Titel dieses Bandes ist ein Hegel-Zitat. Nach 1797 arbeitete Hegel zunächst in Frankfurt, dann in Jena an einer Schrift über die Reform des deutschen Reiches und schlug u.a. vor: "Für die auswärtigen Angelegenheiten müßte ein Centralort, etwa Mainz, festgesetzt werden, in welchem alle Bundesstaaten eine gemeinschaftliche Regierung hätten" (S. 9).

Nach 1815 wurde Mainz hessische Provinzstadt und Festung des Deutschen Bundes, Frankfurt hingegen als Sitz des Bundestages zum Zentralort Deutschlands.

Franz Dumont bemerkt: "Wenn Hegel 1801 Mainz als 'Centralort' des Reiches bezeichnete, dann beschrieb das nicht den akuten Zustand der Stadt, sondern gehörte zu des Philosophen Vision von einem erneuerten Deutschland" (S. 42). Ende der achtziger Jahre des 18. Jahrhunderts hatte Mainz eine kulturelle Blüte erlebt: "Diese Blüte brach jedoch jäh ab. Es folgten Unruhe, Krieg, Zerstörung und ein tiefgreifender Wandel. Nimmt man 1784, das Jahr der Universitätsreform, als Ausgangspunkt und betrachtet die nächsten drei Jahrzehnte Mainzer Geschichte bis zum Ausgang der französischen und zum Beginn der hessischen Herrschaft (1814-1816), dann sind radikale Veränderungen in Struktur und Gestalt der Stadt nicht zu verkennen" (S. 42). Die alte Residenz- und Bischofsstadt hatte etwa 25 000 Einwohner. In Mainz saßen die Zentralbehörden des Kurstaates, der auf seinem sehr zersplitterten Territorium etwa 350 000 Einwohner zählte. Der kurfürstliche Hof war das gesellschaftliche Zentrum des kulturellen Lebens.

Nach der Universitätsreform von 1784 stieg die Studentenzahl sprunghaft auf 600 an. Namhafte protestantische Gelehrte wurden berufen, wie Forster und Sömmerring. Schon 1790 wurde der Versuch einer Synthese von Katholizismus und Aufklärung durch eine restriktive Wendung abgelöst. Die Aufklärung blieb auf kleine Zirkel begrenzt. Die Studentenzahl ging kriegsbedingt in den neunziger Jahren erheblich zurück. In der Franzosenzeit wurde versucht, Fichte als Philosoph nach Mainz zu holen. Dann wurde durch die Franzosen die Universität bis auf die medizinische Fakultät aufgelöst, die als Spezialschule erhalten blieb. "Für rd. 140 Jahre schied Mainz damit aus dem deutschen Universitätsleben aus" (S. 57).

Zu den berühmten Gelehrten in den achtziger Jahren gehörten Johannes von Müller als kurfürstlicher Bibliothekar, Forster – durch seine Weltreise bekannt – und Sömmerring, ein berühmter Mediziner: "Fast jeder gebildete

1873

Reisende, der die Stadt besuchte, wartete Forster und Sömmerring auf. Zu ihnen kamen Goethe, Jacobi, Heyne, Alexander und Wilhelm von Humboldt, Herzog Karl August von Weimar, Kants Vertrauter Jachmann und ... Gedike" (S. 66). So entfaltete sich für einige Jahre hier eine Kultur, "deren Niveau den Vergleich mit Weimar nicht zu scheuen brauchte" (S. 66).

Der letzte Kurfürst-Erzbischof von Mainz – Friedrich Karl Freiherr von Erthal – machte "nach seinem Regierungsantritt 1774 durch seine Universitätsreform diese Hochschule zur interessantesten katholischen Universität im Reich. ... Andererseits wollte er ... eine institutionelle Vereinigung der beiden Konfessionen im Reich in einer von Rom weitgehend unabhängigen Reichskirche unter dem Mainzer Erzbischof als Primas Germaniae ... bilden" (S. 77). Kein Wunder, daß der Vatikan solchen Bestrebungen auf seine Weise begegnete. Aufgrund des napoleonischen Konkordats wurde Mainz zu einem Regionalbistum für das Departement Donnersberg. Bei der Neugliederung der Bistümer nach dem Wiener Kongreß baute der Vatikan vor und stufte Mainz nicht wieder zum Erzbistum auf. Karl Otmar Freiherr von Aretin betont: "Man war daher in Rom nicht unglücklich, als in der großen Säkularisation in Deutschland die Einrichtung der geistlichen Fürstentümer beseitigt wurde. Sie waren für Rom eine Gefahr geworden" (S. 92)

Der Heidelberg-Band faßt die Referate eines Kolloquiums zusammen, das 1985 im Vorfeld der 600 Jahrfeier der Heidelberger Universität stattfand. Tagungsthema war die kulturelle und politische Umbruchsituation der Zeit um 1800. 1803 wurde die traditionsreiche pfälzische Landesuniversität badisch, Karl Friedrich von Baden neuer Landesherr, "Rector Magnificentissimus" und Neubegründer der Universität. Karl Friedrich ließ bedeutende Gelehrte nach Heidelberg berufen, vor allem aus Jena, dem geistigen Zentrum der Romantik. Dazu bemerkt Friedrich Strack einleitend: "Die Rückwendung zu einer nationalen und mythischen Vergangenheit bestimmte den Horizont der Heidelberger Romantik. Erst hier formierte sich ein neuer restaurativer Geist, der dem Fortschrittsdenken der Aufklärung Widerstand entgegensetzte. Im Zuge der altdeutschen Traditionspflege und der politischen Konfrontation mit Napoleon wurde Heidelberg schließlich zum Zentrum der vaterländischen Bewegung und der nationalen Befreiung. Von Schubart bis Schenkendorf galten die Trümmer des in den Pfälzischen Erbfolgekriegen zerstörten Schlosses nicht nur als Zeichen französischer Schmähung, sondern auch als Symbol einstiger Größe, die durch eine Erweckung des Mittelalters neu gewonnen werden sollte. Romantische Ruinentrauer verschmolz mit Franzosenhaß und bewirkte jenes rauschhafte Nationalgefühl, das die Befreiungskriege prägte. Heidelberg ist somit auch in politischer Hinsicht Zentrum eines säkularen Umbruchs: des Übergangs vom alten Reich zum künftigen Nationalstaat" (S. 12). 23 Beiträge gelten folgenden Bereichen:

- Geschichte – Politik – Recht
- Bibliotheken – Zeitschriften – Buchdruck und Verlagswesen
- Literarisches Leben
- Kunstpflege und Kunstpraxis

1674

- Mythengeschichte und Religion
- Philosophie und Ästhetik.

Wahrlich ein weites Feld! Die Universität Heidelberg hatte um 1800 viel von ihrem alten Glanz verloren. Seit 1720 war Mannheim Haupt- und Residenzstadt der Pfalz. Nach häufigem Konfessionswechsel wurde der Landesherr schließlich katholisch, die Universität Opfer einer "entschiedenen Gegenreformation" (S. 35), wie Eike Wolgast schreibt. Die Revolutionskriege brachten zudem die Universität um ihre Einkommensquellen, da ihre Pfründen weitgehend im linksrheinischen Gebiet lagen. Baden mußte also die Heidelberger Universität neu dotieren. Da es die erste Universität Badens war – das habsburgische Freiburg kam erst 1815 zu Baden –, ging die Verwaltung mit Umsicht und Engagement zu Werke. Heidelberg hatte damals knapp über 10.000 Einwohner.

Breiten Raum in dem Band nimmt der Romantikerstreit ein. Schlüsselfigur dieses Streites war Johann Heinrich Voss, Altphilologe und Homer-Übersetzer. Auf der Gegenseite stand sein Fachkollege Creuzer, der 1807 nach dem Vorbild Göttingens und Halles das philologische Seminar begründete. Die Reorganisation der Universität spiegelt sich auch im Anwachsen der Studentenzahlen auf über 400 wider (1802 hatten sich nur noch 48 Studenten eingeschrieben). Im Zuge dieses Aufschwungs sammeln sich in Heidelberg Arnim, Brentano, Görres und Eichendorff. So wird Heidelberg nach Jena zur zweiten Heimat der Romantik. Das Verlagswesen kommt in Schwung, Zeitschriften werden gegründet. War der erste Band von "Des Knaben Wunderhorn" noch in Frankfurt gedruckt worden, so erscheinen die weiteren Bände in Heidelberg. Lothar Pikulik merkt an: "Der Ort war das Epizentrum eines kulturellen Bebens, dessen Wellen über die Grenzen dieser Region weit hinausgingen." (S. 190). Die deutsche Romantik sei auch als akademische Bewegung zu verstehen, als Bewegung von Studenten und Professoren, die sich bemühten, "Einfluß auf die Berufungspolitik und damit auf den an den Universitäten herrschenden Geist zu nehmen" (S. 191). Erst damals wird das zerstörte Heidelberger Schloß zu einer "Stätte nationaler Andacht, zum Wahrzeichen eines vaterländischen Bewußtseins, das sich an der Vergangenheit entzündet, um eine Neubelebung ehemaliger Größe zu erreichen" (S. 255).

Günter Häntzschel räumt in seinem Beitrag "Johann Heinrich Voß in Heidelberg. Kontroversen und Mißverständnisse" mit alten Legenden auf und ist bemüht, Voß Gerechtigkeit widerfahren zu lassen. Voß war "keineswegs der tückische Angreifer und Romantik-Gegner, zu dem er später stilisiert wurde" (S. 306). Wieviel Ansehen Voß genoß, zeigt ein Brief Hegels aus dem Jahre 1805 an Voß: "Luther hat die Bibel, Sie Homer deutsch reden gemacht, das größte Geschenk, welches dem Volke geboten werden konnte" (S. 306). Hegel ist später (1816-1818) einem Ruf auf den philosophischen Lehrstuhl der Universität Heidelberg gefolgt, bevor er von Altenstein nach Berlin berufen wurde. Darauf geht Hans Friedrich Fulda in seinen abschließenden Beitrag über "Hegels Heidelberger Intermezzo" ein.

1675

Wer sich ein Bild von der Vielfalt und Verflochtenheit der geistes- und bildungsgeschichtlichen Entwicklungen im Rhein-Main-Neckar-Gebiet um 1800 machen will, dem seien diese vier Bände empfohlen.

Christoph Führ

Johann Gottfried Herder: Briefe
7. Band: Januar 1793-Dezember 1798
8. Band: Januar 1799-November 1803
Bearbeitet von Wilhelm Dobbek † und Günter Arnold.

> Weimar: Hermann Böhlaus Nachfolger 1982 und 1984. 596 S. und 712 S., M. 68,– und 110,– (Johann Gottfried Herder: Briefe, Gesamtausgabe 1763-1803. Unter Leitung von Karl-Heinz Hahn, herausgegeben von den Nationalen Forschungs- und Gedenkstätten der klassischen deutschen Literatur in Weimar, Goethe- und Schiller-Archiv).

Mit diesen beiden Bänden sollte ursprünglich die erste historisch-kritische Gesamtausgabe der Herder-Briefe abgeschlossen werden. Damit nähert sich ein Vorhaben seinem guten Ende, das vor rd. einem Jahrhundert geplant, aber erst im letzten Jahrzehnt verwirklicht wurde. Entscheidende Vorarbeiten leistete der 1971 verstorbene bekannte Herder-Forscher Wilhelm Dobbek, der im Zusammenwirken mit dem Weimarer Goethe- und Schiller-Archiv diese Gesamtausgabe vorbereitete. Karl-Heinz Hahn, der Leiter der Nationalen Forschungs- und Gedenkstätten der klassischen deutschen Literatur in Weimar, hat sich als Herausgeber dieser Brief-Edition große Verdienste erworben. In den Dank eingeschlossen seien auch die Bearbeiter und Redaktoren der Einzelbände. Beim Erscheinen des ersten Bandes 1977 erinnerte Karl-Heinz Hahn an die Schwierigkeiten bei der Sammlung der in alle Welt verstreuten Briefe Herders. Immerhin gelang es in jahrzehntelanger Arbeit rund 2 000 Briefe zu ermitteln, von denen etwa ein Drittel bislang ungedruckt blieb. Bei der Suche zeigte sich, wie lückenhaft die Bestände sind. Der Vergleich früher gedruckter Briefe mit den Originalen erwies, daß nur wenige veröffentlichte Herder-Briefe unbearbeitet und frei von Lesefehlern sind. Oft veränderten frühere Herausgeber den Text, rissen Briefe willkürlich auseinander, schoben andere zusammen oder ließen wichtige politische Gedankengänge fort.

Eine höchst erfreuliche Mitteilung findet sich recht kleingedruckt am Ende des Inhaltsverzeichnisses des 7. Bandes: "Während der Drucklegung dieses Bandes erhielten wir die offizielle Information, daß die seit 1945 als verschollen geltende Autographensammlung und die Sammlung Varnhagen der Deutschen Staatsbibliothek in der Jagiellonen-Bibliothek der Universität Kraków aufbewahrt werden. Vorausgehende Versuche zur Ermittlung dieser

1976

im Zweiten Weltkrieg ausgelagerten und seit 1977 erneut ins Gespräch gekommenen Bestände waren stets ergebnislos geblieben. Die neue Überlieferungssituation wird Nachträge, Ergänzungen und Korrekturen zu allen Bänden dieser Ausgabe erforderlich machen, die – neben anderen inzwischen aufgefundenen Herder-Briefen – in einem besonderen Supplementband folgen werden." Für den 8. Band wurden bereits diese neuen Bestände ausgewertet.

Die Bände sieben und acht umfassen Briefe des letzten Lebensjahrzehnts Herders. Sie zeigen die Wandlung seiner Haltung zur Französischen Revolution, die er zunächst begeistert begrüßt hatte. Die Radikalisierung der Revolution und die Hinrichtung Ludwigs XVI. führten ihn zu einer kritischeren Bewertung. Der Intervention der europäischen Mächte in den Koalitionskriegen stand Herder jedoch ablehnend gegenüber. Beide Bände kommentieren Herders schriftstellerische Arbeiten, seine Auseinandersetzungen mit dem Jenaer Romantikerkreis, mit seinem Lehrer Kant und das Auf und Ab der persönlichen Beziehungen im "klassischen Weimar". Ein Beispiel für Herders Bemühungen um die Verbesserung des Schulwesens, das seiner Aufsicht als weimarischem Generalsuperintendenten unterstand, ist die große Eingabe an Herzog Karl August von Sachsen-Weimar vom 23. Juli 1796 zur finanziellen Lage der aus dem Jahre 1696 herrührenden Stiftung des Herzogs Wilhelm-Ernst. Sie sollte zwölf Alumnen einen Freitisch sichern. Die Stiftung hatte also den Zweck, zwölf Schüler mit "gnugsamer Speise und Trank" zu versorgen, in ihren Studien zu unterstützen und zur "Erkaufung guter Bücher, Stubenzins, nothdürftiger Kleidung Beihülfe" zu leisten (Band 7, S. 253). So bieten die Briefe auch Aufschluß über die beengten und bescheidenen Schulverhältnisse jener Tage. Nach Vorliegen des Supplementbandes kommen wir auf die Edition zurück.

Christoph Führ

Wolfgang Ribbe (Hrsg.): Geschichte Berlins.
Band 1: Von der Frühgeschichte bis zur Industrialisierung.
Band 2: Von der Märzrevolution bis zur Gegenwart.
Mit Beiträgen von Eberhard Bohm, Winfried Schich, Knut Schulz, Felix Escher, Ilja Mieck, Günter Richter, Michael Erbe, Henning Köhler, Christian Engeli und Wolfgang Ribbe.

München: C.H.Beck 1987. XII, 1228 S. mit 231 Abbildungen, davon 15 in Farbe. Zwei Bände, Leinen DM 98,–, broschiert DM 68,–.

Das Berliner Stadtjubiläum anläßlich der ersten Erwähnung vor 750 Jahren war, um einen ortsüblichen Ausdruck zu gebrauchen, reichlich aufgedonnert. Aus der neuen uferlosen Berlin-Literatur ragt jedoch diese erste

1677

umfassende Geschichte Berlins hervor. Herausgegeben ist das Werk von Wolfgang Ribbe, dem Leiter der Sektion für die Geschichte Berlins der Historischen Kommission zu Berlin. Die Mitarbeiter gehören sämtlich dem Friedrich-Meinecke-Institut der Freien Universität Berlin an. Das Werk stützt sich auf viele gründliche Spezialstudien und Quellenpublikationen. In lebendiger Form wird das Schicksal dieser Stadt vergegenwärtigt. Sie begann als "Doppelstadt" – Berlin und Cölln. Heute ist die durch die Mauer getrennte "Doppelstadt" Symbol für die offene deutsche Frage.

Über die Frühgeschichte des Berliner Raumes ist in den letzten Jahrzehnten viel geforscht worden. Eberhard Bohm gelang darüber ein fesselnder Bericht. Historisch relevant wird erst das mittelalterliche Berlin, zuerst erwähnt 1237 als bescheidene Kaufmannssiedlung an der Kreuzung bedeutender Handelsstraßen zwischen Rußland und Westeuropa, zwischen Ostsee und Alpenraum. Obwohl die kommunale Selbstverwaltung Berlins früh ausgebildet war, blieb die Stadt eine Landstadt der Markgrafen von Brandenburg. Nie hat sie die Stellung einer Reichsstadt erreicht. Um die Mitte des 15. Jahrhunderts zählten Berlin und Cölln zusammen etwa 6 000 Einwohner. Als die Hohenzollern 1415 auf dem Konstanzer Konzil von König Sigismund mit der Markgrafschaft belehnt wurden, war Tangermünde an der Elbe Residenz. (Dort hatte schon Kaiser Karl IV. mit dem Bau eines großen Schlosses begonnen. Tangermünde sollte seine zweite Hauptstadt neben Prag werden.) Das wichtigste frühe stadtgeschichtliche Ereignis Berlins war die Vereinigung von Berlin und Cölln 1432. Innerstädtische Konflikte führten jedoch bald zum Verlust der Stadtfreiheit. Erst Mitte des 15. Jahrhunderts wird Berlin zum territorialen Zentrum des Kurfürstentums Brandenburg. Der weitere Weg dieser Stadt bis zur Reichshauptstadt ist bekannt, kann daher hier übergangen werden.

In bildungshistorischer Perspektive kann man von einem Aufstieg aus bescheidensten Anfängen zur führenden Bildungsstätte Deutschlands sprechen. Schon früh waren wie andernorts mit den Pfarrkirchen Schulen verbunden. Sie waren dem Rat unterstellt, der auch die Schulordnungen erließ. Nach der Einführung der Reformation in Brandenburg 1539 kam es "zu dem ersten großen schulgeschichtlichen Ereignis der Mark Brandenburg" (S. 298), nämlich der Gründung des Gymnasiums zum Grauen Kloster 1574 auf der Grundlage schon bestehender Lateinschulen an der Nicolai- und Marienkirche. "Die erstaunlich hohe Zahl von über 600 Schülern an dem kurz zuvor errichteten Grauen Kloster dürfte sich nicht zuletzt daraus erklären, daß nicht wenige von ihnen nur die Grundstufe, besonders die beiden untersten Klassen, also die 7. und 6., absolvierten, stellte doch die Schulgeldfreiheit auch für diejenigen einen Anreiz dar, die keine weiterführende Ausbildung anstrebten. Daneben gab es aber noch andere Elementarschulen. ... (S. 299). Die enge Verbindung zwischen Kirche und Schule kommt auch darin zum Ausdruck, daß der Rektor des Grauen Klosters zugleich den Titel eines Professors der Theologie führte (S. 367). Aus der Pfarrschule der Petri-Kirche ging das Cöllnische Gymnasium hervor, das 1765 mit dem Grauen Kloster vereinigt wurde. 1681 wurde auf kurfürstlichen

1678

Befehl das Friedrichswerdersche Gymnasium gegründet, das 1742 mit dem Friedrichstädtischen Gymnasium zusammengelegt wurde. Alle diese Schulen standen trotz ihrer landesherrlichen Gründung unter städtischem Patronat. Die einzige Landesschule war das Joachimsthalische Gymnasium. 1607 in einem kurfürstlichen Jagdschloß gegründet, kam die Schule um 1650 nach Berlin. Die französische Kolonie verfügte gleichfalls über eine eigene höhere Schule nach dem Vorbild der collèges in Frankreich (das noch heute bestehende Französische Gymnasium). "Die Berliner höheren Lehranstalten waren ihrer Größe nach überschaubar. Die Schülerzahl des vom Landesherrn materiell gut ausgestatteten Joachimsthalischen Gymnasiums blieb ... bis um 1800 unter 300 Schülern, beim Friedrichswerderschen Gymnasium waren es im gleichen Zeitraum um die 50 Gymnasiasten. Freilich konnte die Anstellung eines besonders geachteten Rektors die Frequenzen sehr stark verändern. Die vergleichsweise große Zahl der gelehrten Schulen in Berlin machte die Stadt bereits im späten 17. Jahrhundert zum wichtigsten außeruniversitären Ausbildungsplatz nicht nur in Brandenburg. Gemessen am Anteil der Kolonisten an der Gesamtbevölkerung des brandenburgisch-preußischen Staates war der Anteil der Reformierten im höheren Schulwesen überproportional groß. Nur die unter dem Patronat des Magistrats stehenden Gymnasien in den Kernstädten Berlin und Kölln waren lutherisch geprägt. Das Friedrichswerdersche Gymnasium stand hingegen beiden protestantischen Richtungen offen. ... Noch stärker war der reformierte Einfluß auf das Joachimsthalische Gymnasium, dem das besondere Interesse der reformierten preußischen Herrscher galt. Neben diesen zur Vorbereitung auf den höheren Staats- sowie Kirchendienst im Gesamtstaat dienenden Lehranstalten entstanden in der Stadt in wachsender Zahl die mit den örtlichen Pfarreien verbundenen Bürgerschulen. Besondere Armenschulen wurden für diejenigen Schüler und Schülerinnen eingerichtet, die ein – sonst obligatorisches – Schulgeld nicht aufbringen konnten. Die großen Fortschritte, die das brandenburgisch-preußische Schulwesen gemacht hatte, blieben allerdings im Volksschulwesen der Hauptstadt wenig spürbar. Es blieb den Initiativen einzelner Geistlicher, wie dem Pfarrer an der Dreifaltigkeitskirche in der Friedrichstadt (ab 1739), Johann Julius Hecker, überlassen, auf die Schule seiner Parochie einzuwirken. Er begründete hier die erste 'Real-Schule', die vorbildlich wirkte, wenn auch die staatliche Unterstützung eher zurückhaltend war. ... So dürfte vor allem die recht hohe Schuldichte schon im 18. Jahrhundert bewirkt haben, daß kaum ein Berliner ohne jede Schulbildung blieb" (S. 368 f.).

Das wichtigste Datum in der neueren Berliner Bildungsgeschichte ist die Gründung der Universität 1810. Nach 1806 blieben dem preußischen Reststaat nur die Universitäten in Königsberg und Frankfurt a.d.Oder (Halle, Erlangen und Duisburg gingen verloren). "Der Gedanke einer aus Halle abgewanderten Professorengruppe, diese Universität nach Berlin zu verlegen, traf sich mit älteren Überlegungen, die zahlreichen wissenschaftlichen Einrichtungen der preußischen Hauptstadt zusammenzufassen. Gegen den Plan, die Forschung der Akademie der Wissenschaften zu überlassen und eine Vielzahl von angegliederten Fachhochschulen zu Trägern der Lehre zu

1679

machen, setzte sich Wilhelm von Humboldt mit seinem Vorschlag einer 'allgemeinen Lehranstalt', in der Forschung und Lehre untrennbar verbunden sein sollten, durch. ... Der Lehrbetrieb begann am 15. Oktober 1810. Als Gebäude diente – bis heute – das Palais des Prinzen Heinrich gegenüber der Oper. Unter den Professoren waren viele Gelehrte glanzvollen Namens. ..." (S. 447 f.). "Zwei Jahrzehnte nach ihrer Gründung war die Berliner Friedrich-Wilhelms-Universität mit 1732 Studenten (1832) die größte Deutschlands. Als Bildungsstätte ganz neuen Typs, in der Wissenschaft als ständiger Lern- und Erfahrungsprozeß empfunden und vermittelt wurde, um die Studenten von Unmündigkeit und geistiger Abhängigkeit zu selbständiger kritischer Auseinandersetzung zu führen, wirkte sie vorbildhaft für ein bislang unbekanntes Verständnis akademischer Bildung. Auch während der Reaktionszeit nach 1818, als Demagogenverfolgungen, Verwaltungsschikanen und die Überwachung von Professoren und Studenten den universitären Betrieb empfindlich störten, konnte die 'alma mater Berolinensis' unter der schützenden Hand des Kultusministers von Altenstein die wissenschaftliche Freiheit weitgehend bewahren" (S. 449).

In seinem Beitrag zwischen "Zwischen Revolution und Reichsgründung (1848-1870)" schildert Günter Richter ausführlich die Entwicklung des Bildungswesens. In den 1850er Jahren stagnierte trotz des starken Bevölkerungsanstiegs der Aufbau der Elementarschulen. "Erst in den 60er Jahren begann man die Kritik namhafter Pädagogen, wie Diesterweg, ernstzunehmen und baute das Gemeindeschulwesen aus. Die Zahl der Gemeindeschüler verdoppelte sich in wenigen Jahren. ... Bereits 1870 konnte Berlin an 54 Stadtschulen das Prinzip des kostenfreien achtklassigen Volksschulunterrichts verwirklichen. ... Berlins Schulwesen stand jetzt an der Spitze nicht nur Preußens, sondern auch des Reichsgebietes, in dem erst 1888 dieser Standard erreicht wurde" (S. 671). Der Anteil höherer Schüler an der Schuljugend war siebenmal so hoch wie im übrigen preußischen Staatsgebiet. Schwach entwickelt war das höhere Schulwesen für Mädchen. Die Studentenzahl der Berliner Universität stieg 1866/67 erstmals über 3 000.

Der Aufstieg Berlins zur bevölkerungsreichsten Stadt in Mitteleuropa begann nach 1871. In der damaligen Reichshauptstadt lebten etwas über 800 000 Einwohner. 50 Jahre später, 1918 waren es zweieinhalb mal so viel. Im Umkreis von etwa 15 Kilometern um Berlin entwickelte sich eine dicht bebaute Stadtlandschaft, in deren Areal insgesamt fast vier Millionen Einwohner lebten. Noch über Jahrzehnte hin waren Großstädte wie Spandau und Charlottenburg selbständig. Erst 1920 wurden sie zur Großgemeinde Berlin vereinigt. In jener Zeit wurde Berlin zur größten deutschen Industriestadt. Die Eingemeindung des Umlandes war ein langwieriger Prozeß.

Ausführlich berichtet Michael Erbe über die Entwicklung von Wissenschaft und kulturellem Leben in der wilhelminischen Ära, über den Ausbau der Forschungsstätten unter Friedrich Althoff als dem für das Hochschulwesen zuständigen leitenden Beamten im preußischen Kultusministerium: "Mehr der Grundlagenforschung diente eine ... Institution, deren Gründung auf eine Idee des Theologen Adolf von Harnack zurückging, welche Friedrich Althoff und sein Nachfolger Friedrich Schmidt-Ott, der

1680

1917 zum preußischen Kultusminister aufsteigen sollte, aufgegriffen hatten. Nach entsprechender Vorbereitung und Mitteleinwerbung, die in größerem Stil bei der Industrie erfolgte, verkündete Wilhelm II. anläßlich der Hundertjahrfeier der Berliner Universität im Oktober 1910 die bevorstehende Einrichtung einer 'Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften', deren Gründung dann zu Beginn des Jahres 1911 erfolgte. Sie bestand aus selbständigen, vorwiegend naturwissenschaftlichen Forschungsinstituten, die sich in der Folge vor allem in Dahlem konzentrierten. ... Mit der Einrichtung jenes modernen Typs von Forschungsinstituten machte der preußische Staat seine Hauptstadt endgültig zur Metropole der deutschen Wissenschaft" (S. 780).

In dem Beitrag von Henning Köhler über "Berlin in der Weimarer Republik" wird zwar umrissen, wie Berlin damals "zum Mittelpunkt der deutschsprachigen Kulturwelt" (S. 883) wurde. Die Entwicklung von Schulwesen und Universität kommt jedoch völlig zu kurz. Was sich damals an Neuem und Wegweisendem unter den preußischen Kultusministern Boelitz, Carl Heinrich Becker und Adolf Grimme tat, wird weithin übergangen. In dem von dem Herausgeber gemeinsam mit Christian Engeli verfaßten Kapitel über Berlin in der NS-Zeit wird ausführlich darauf eingegangen, wie die Nationalsozialisten mit den Neuerungen der Weimarer Republik "aufräumten". Da diese schulreformerischen Bemühungen vorher jedoch nicht beschrieben werden, bleibt hier eine auffällige Lücke in dem sonst bündigen bildungsgeschichtlichen Umriß. Relativ summarisch wird auch die Entwicklung des Bildungswesens in der Nachkriegszeit in beiden Teilen Berlins geschildert. Gelohnt hätte es sich auch, Berlin als Ausgangspunkt und Zentrum der Jugendbewegung am Beginn dieses Jahrhunderts in Erinnerung zu rufen. Ist doch der Wandervogel eine Steglitzer Gründung, und auch die Arbeiterjugendbewegung ging von Berlin aus. Vielleicht können diese kleinen Lücken bei der sicher bald fälligen zweiten Auflage dieses Werkes gefüllt werden.

Christoph Führ

Francesc Pedró: Los precursores espanoles de la educación comparada.

Ministerio de Educación y Ciencia: Madrid 1987. 566 S.

Francesc Pedró stellt in diesem Buch die spanischen Vorboten – "precursores" – der Vergleichenden Erziehungswissenschaft vor. Unter "Vorbote" versteht er einen Wissenschaftler, der, meist ohne es zu wissen und ohne einer wissenschaftlichen Gemeinschaft anzugehören, zum Entstehungsprozeß einer noch nicht etablierten Disziplin beiträgt.

Das Buch besteht aus zwei Teilen. Im ersten Teil von ca. 350 Seiten werden auf dem Hintergrund des Entstehungsprozesses der Vergleichenden

1881

Erziehungswissenschaft 65 spanische Autoren vorgestellt. Im zweiten Teil werden auf ca. 200 Seiten in einem "Bibliographischen Katalog" die Werke dieser Autoren nach einheitlichen Kriterien aufbereitet. Dieser Aufbereitung, die maschinell aufgenommen werden kann, folgt ein thematisches Verzeichnis.

Francesc Pedró nähert sich seinem Thema auf induktive Weise, quantifizierend und systematisierend. Die Schlußfolgerungen der einzelnen Kapitel überschneiden und summieren sich zur Erkenntnis, daß die spanischen "Vorboten" der Vergleichenden Erziehungswissenschaft im internationalen Vergleich eine Sonderstellung einnehmen. Die Fakten, die er zusammengetragen hat, besagen, daß von den 65 spanischen Autoren, die zwischen 1751 und 1899 über eine oder mehrere Schulformen im Ausland berichtet haben, 47 Lehrer waren. Davon waren 13 Hochschullehrer, 9 Sekundarschullehrer, 8 Seminarleiter, 4 Primarschullehrer und 13 übten verschiedene andere Lehrtätigkeiten aus. Von den 47 Lehrern hatten 21 ein- oder mehrmals Positionen in der Bildungsverwaltung inne. 10 Autoren waren mindestens einmal Mitglieder des Parlaments. Demzufolge rechnet Francesc Pedró die Mehrzahl der von ihm untersuchten Autoren dem bürgerlich-liberalen Milieu zu, in dem die Meinung dominierte, durch die Reform des Bildungswesens die Regeneration Spaniens bewirken zu können.

Nach ihren Informationsquellen unterscheidet Francesc Pedró zwischen 41 reisenden und 24 lesenden Autoren. Die reisenden Autoren waren entweder Exilanten, die nach Spanien zurückkehrten wie z.B. Pablo Montesino nach dem Tod Ferdinand VII., Beauftragte der Regierung oder anderer Institutionen sowie einige wenige wie der Chirurg Pedro González de Velasco, die sich aus eigenem Interesse und auf eigene Kosten im Ausland aufhielten. Das mit Abstand meistbesuchte Land war Frankreich, dessen Rolle mit "Trichter" oder "Kaleidoskop" beschrieben wird. Es folgen Deutschland, Belgien und England.

Die Thematik der spanischen Autoren erstreckt sich über alle Schulformen, wobei im Laufe des Jahrhunderts eine Verlagerung des Interesses von der Primarschule auf die Sekundarschule und danach auf die Hochschule zu bemerken ist. Die meistzitierten Länder nach Frankreich sind Deutschland und England, danach Belgien.

Um die spanischen Autoren im internationalen Kontext zu präsentieren, übernimmt Francesc Pedró für das Ausland die Periodisierung von Noah und Eckstein. Demnach seien im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts Auslandsberichte über einzelne Länder verfaßt worden, die Nachahmenswertes näherbrachten. Im zweiten Drittel des 19. Jahrhunderts wurden mehrere Länder gleichzeitig untersucht, um Gesetzmäßigkeiten z.B. der öffentlichen Schulen herauszufinden. Im letzten Jahrhundertdrittel sei man unter dem Einfluß der Sozialwissenschaften zur Analyse der unterschiedlichen Entwicklungen und zur Theoriebildung übergegangen.

Für Spanien verzeichnet Francesc Pedró zwei wichtige Zeitabschnitte: eine Anfangsperiode von 1834 bis 1844, die gekennzeichnet ist durch die Berichte der o.g. Exilanten und durch das Wirken Ramóns de la Sagra, der aus methodischer Sicht durchaus mit seinen ausländischen Zeitgenossen zu ver-

1682

gleichen sei; zum anderen die lange Periode von 1854 bis 1899, in der eine Vielzahl von Berichten – fast ausschließlich Studien über mehrere Länder – entstanden. Das Fehlen einzelner Länderberichte als Folge eines ausreichenden Auslandsaufenthaltes erklärt Francesc Pedró mit der chronischen pekuniären Knappheit in Spanien und mit dem Vorsprung des Auslandes auf dem Gebiet der Auslandspädagogik, demzufolge den spanischen Autoren ein unerschöpfliches Datenreservoir zur Verfügung stand.

Obwohl Francesc Pedró den dargestellten Autoren insgesamt kein großes Interesse an methodischen Fragen des Ländervergleichs zuschreiben kann, stellt er einige Persönlichkeiten in den Vordergrund, die er als Wegbereiter der spanischen Vergleichenden Erziehungswissenschaft bewertet. Diese sind, abgesehen von Ramón de la Sagra, Acisclo Fernández Vallín y Bustillo, der Initiator der vergleichenden Bildungsstatistik in Spanien, Santiago Juliá Montllor, der u.a. als erster eine graphische Darstellung für einen Ländervergleich entworfen hat, sowie Augustín Sardá y Llabería und Carmen Rojo y Herráiz, die beide die Feldforschung befürwortet haben.

Die Besonderheit der spanischen "Vorboten" der Vergleichenden Erziehungswissenschaft sieht Francesc Pedró weder im zeitlichen Rückstand zum Ausland noch im dadurch verursachten methodischen Nachziehen, sondern in der Motivation dieser Autoren. Anders als ihre ausländischen Zeitgenossen wollten sie die vorgefundenen Ansätze und Erkenntnisse nicht zur Konstituierung oder zum Vorantreiben einer Wissenschaft verwenden. Sie wollten lediglich – und dieses bis zum Ende des Jahrhunderts – Vorbilder und ein Instrumentarium für die Reform ihres eigenen Bildungswesens ermitteln. Darin erkennt Francesc Pedró die Grundhaltung des bürgerlich-liberalen Milieus, dem diese Autoren zugehörten. Francesc Pedró hat diese Schlußfolgerung seiner Arbeit mit einer Fülle von Informationen untermauert, die seinem Verständnis nach nicht ausschöpfend, aber wegweisend sein sollen. Er hat mit diesem Buch eine Lücke der spanischen pädagogischen Forschung geschlossen und einen Beitrag zur Entstehungsgeschichte der Vergleichenden Erziehungswissenschaft geliefert.

Maria Miclescu

Arnold Stenzel/Hans Günther Homfeld unter Mitarbeit von Günter Fenner und Hans-Werner Zumach: Auszug in ein fremdes Land? Türkische Jugendliche und ihre Rückkehr in die Türkei.

Weinheim und Basel: Beltz 1985 (BELTZ Forschungsberichte), 166 S., DM 35,–.

Der starke Anstieg der Arbeitslosigkeit Anfang der 80er Jahre führte zu verstärkten politischen Bemühungen in der Bundesrepublik um die Förderung der Rückkehr ausländischer und insbesondere türkischer Arbeitneh-

1883

mer. Welche Probleme diese Rückkehr für die Kinder der "Gastarbeiter" mit sich bringt, und wie in Deutschland lebende türkische Jugendliche zur "Rückkehr" in die Türkei stehen, ist der Gegenstand der Untersuchung von Stenzel und Homfeld.

Sie befragten an drei Schulen in Izmir Jugendliche, die nach einem Aufenthalt in der Bundesrepublik wieder in die Türkei übergesiedelt waren. Ein Drittel der befragten Schüler war in der Bundesrepublik geboren worden und die Hälfte von ihnen hatte bis zum Wechsel in die Türkei nur eine deutsche Schule besucht. Diese Schüler kehrten nicht zurück, sondern kamen in ein ihnen fremdes Land und eine ihnen fremde Schule, worauf der Titel des Buches anspielt. Bemerkenswert ist, daß 70 % der Eltern der befragten Schüler noch in der Bundesrepublik lebten, also die Übersiedlung der Kinder meist nicht unmittelbar zeitlich mit der Rückkehr der Eltern verknüpft ist. Die Gründe für den Wechsel in die Türkei, die Schwierigkeiten in der Schule und mit den anderen Lebensbedingungen werden in dem ersten Teil der Ergebnisdarstellung behandelt.

Der zweite Hauptteil der Studie beinhaltet die Ergebnisse einer Befragung von 130 türkischen Jugendlichen in Flensburg. Dabei wird der Akzent auf die Einschätzung einer Rückkehr in die Türkei gelegt und nach Aspekten der Identität der Jugendlichen gefragt, z.B. nach der religiösen Bindung und der patriotischen Einstellung.

Die Darstellung der Erhebungsergebnisse ist durchgängig sehr anschaulich. Dazu trägt entscheidend bei, daß die quantitativen Verteilungen um wörtliche Zitate von Aussagen der Jugendlichen ergänzt sind. An einigen Stellen sind zusätzlich noch ausführliche Portraits einzelner Jugendlicher eingestreut. So entsteht ein plastisches Bild sowohl von der Lebens- und Schulsituation der wieder in der Türkei lebenden Jugendlichen als auch über einige Dimensionen des Selbstverständnisses türkischer Jugendlicher in der Bundesrepublik.

Im abschließenden Teil werden die eigenen Untersuchungsbefunde mit den Ergebnissen anderer Studien in Beziehung gesetzt und weiterführend interpretiert. Dabei erweist sich der nüchtern berichtende Duktus des Buches als besonders angenehm. Es wird nicht versucht, den Leser auf bestimmte Interpretationen der Befunde festzulegen, sondern es wird abwägend versucht, die komplizierten Gefühls- und Lebenslagen der türkischen Jugendlichen zu beschreiben. Die abschließenden Empfehlungen für schulische Maßnahmen zur "Rückkehrfähigkeit" türkischer Schüler werden vermutlich keinen ungeteilten Beifall finden. Dadurch wird aber der Wert dieser einfühlsamen und informativen Studie nicht geschmälert.

Horst Weishaupt

1884

Dietmar Waterkamp: Das Einheitsprinzip im Bildungswesen der DDR. Eine historisch-systemtheoretische Untersuchung. (Bildung und Erziehung: Beiheft 3).

Köln, Wien: Böhlau 1985, 400 Seiten, DM 84,–.

Dietmar Waterkamp: Handbuch zum Bildungswesen der DDR.

Berlin: Berlin Verlag Arno Spitz, 1987. 438 Seiten, DM 48,–.

Bedenkt man die Fülle vorliegender Arbeiten, die sich mit verschiedensten Teilaspekten des Bildungswesens der DDR befassen und dabei von höchst unterschiedlichen theoretischen Ansätzen ausgehen, so erweist sich eine historische Abhandlung zum DDR-Bildungssystem in seiner Gesamtheit als Herausforderung, in inhaltlicher und methodischer Hinsicht neue Wege zu beschreiten. Mit dem ersten der angezeigten Titel, seiner Habilitationsschrift, stellt sich Dietmar Waterkamp dieser Aufgabe, um zwei Jahre später ein Handbuch zum selben Gegenstand vorzulegen, das die Ergebnisse der theoretischen Analyse aufgreift und die Entwicklung über die dort gesetzte Zäsur von 1981 hinaus bis in die unmittelbare Gegenwart fortschreibt.

In der Untersuchung zum Einheitsprinzip wird eine auffällige Kontinuität und in den letzten eineinhalb Jahrzehnten auch beobachtbare strukturelle Stabilität des Bildungssystems in der DDR, die in bisherigen Interpretationen eher mit der politisch-gesellschaftlichen Situation in Verbindung gebracht wurde, erstmals überwiegend aus der "Innensicht", aus den Zusammenhängen der einzelnen Bestandteile des Bildungswesens und ihrer Funktionen gedeutet. Waterkamp geht von der sozialpolitischen Begründung des Einheitlichkeitspostulats in der Bildungspolitik der DDR aus und greift dessen historische Ableitung aus der preußisch-deutschen Bildungsentwicklung auf, die durch die Existenz von Bildungsprivilegien gekennzeichnet war. (Vgl. den exemplarisch angelegten Prolog zu den Positionen Robert Alts; S. IX.)

Anders als neuere sozialwissenschaftlich orientierte Ansätze der historischen Bildungsforschung, die vom gesellschaftlichen Kräftespiel ausgehen, stellt Waterkamp die inhaltliche Dimension des Bildungswesens in den Mittelpunkt; er wendet einen systemtheoretisch begründeten wissenssoziologischen Ansatz an, und kann so eine auf die Einmaligkeit des Einzelfalles beschränkte Narrativität vermeiden. Das Wissenschaftssystem des 19. Jh., das – so Waterkamp – über eine im Luhmannschen Sinne ausdifferenzierte Systemstruktur verfügte, besaß im Vergleich zu anderen Teilbereichen des Bildungswesens eine größere Autonomie und erreichte diesen, so z.B. dem stärker individuell-pädagogisch bestimmten allgemeinbildenden Schulwesen gegenüber, eine dominierende Position.

Ein erstes Kapitel dient dazu, die Dualität von "niederer" und "höherer" Bildung aufzuzeigen, die in der deutschen Bildungsgeschichte besonders von der Volksschullehrerschaft angeprangert wurde, aber auch korrigierend auf eine "Dreigliedrigkeit" durch Einführung "mittlerer" Bereiche im Bil-

1885

dungssystem hinzuweisen. In diesem Abschnitt entfaltet Waterkamp seinen Ansatz, wonach das Bildungssystem gegenüber von außen herantretenden beruflichen und gesellschaftlichen Anforderungen stets von seiner Spitze her, von dem sich im 19. Jh. entfaltenden Wissenschaftssystem geprägt war, die davor liegenden Stufen Zubringerfunktionen für die Universitäten übernahmen und die höhere Allgemeinbildung als "Wissenschaftspropädeutik" bestimmt wurde.

In Kapitel 2 bis 4 werden verschiedene Phasen der Herstellung einer Einheitlichkeit im Bildungssystem der SBZ/DDR abgehandelt; die Phase von 1946 bis 1959 wird als Überwindung der Dualität durch "Generalisierung der Oberschulbildung" gekennzeichnet. Die Zeit von 1959 bis 1970 sieht der Autor geprägt vom Versuch der "Neukonstruktion der Einheitlichkeit unter Einschluß der Berufsbildung"; der Abschnitt von 1971 bis 1981 schließlich wird als "Scheitern der neuen Einheitsstruktur und Akzeptierung der Dualität" (von wissenschaftsbezogener und berufsbezogener Bildung) dargestellt. In einem knappen Ausblick werden die Möglichkeiten angedeutet, die Analyse auch auf die Bildungsentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland auszudehnen.

In der Tat erweist sich Waterkamps historisch-systemtheoretischer Ansatz einer Betrachtung des Bildungswesens in seinen inneren Funktionszusammenhängen als äußerst ergiebig, weil bekannte, aber auch bislang stiefmütterlich behandelte Entwicklungen einzelner Bereiche (wie z. B. des Fachschulwesens) in die Gesamtentwicklung eingebunden und so eine Fülle neuer Einsichten erschlossen werden. Es ist faszinierend, daß die Untersuchung auch andere Ansätze nicht ausschließt, sondern umgreift: So erscheint etwa der komparativ angelegte Abschnitt DDR-Sowjetunion (S. 180 ff) als eine Anwendung der von Waterkamp entwickelten generellen Aussagen über die Funktionszusammenhänge von Wissenschafts- und Bildungssystem auf zwei unterschiedliche Länder, wobei die Argumentation jedoch auch ohne das sowjetische Beispiel unter theoretischem Aspekt hinreichend abgesichert wäre. Erweiterungen auf andere Länder, in denen der Systemcharakter des Bildungswesens schon im 19. Jh. stärker ausgeprägt war, wären wünschenswert: Die These von der Dominanz des Wissenschaftssystems könnte beispielsweise am Schicksal des Einheitsprinzips in den sozialistischen Ländern mit österreichisch-ungarischer Tradition geprüft werden, die über ein entwickeltes beruflich orientiertes Mittelschulwesen verfügten.

Schließlich müßte die Untersuchung auch mit Forschungsergebnissen der sozialgeschichtlich-politökonomischen Richtung konfrontiert werden. Unter diesem Aspekt ist es begrüßenswert, daß sich in Waterkamps funktional bestimmter Argumentation nicht durchgängig abstrakte Systgemgrößen als handelnde Subjekte darstellen (z.B. "Teile des Bildungswesens bemühten sich ...., wollten ...."; S. 386); in anderen Passagen des Buches treten durchaus die von der sozialgeschichtlich orientierten Bildungsforschung her bekannten Interessengruppen und Vertreter der politischen Macht mit ihren Intentionen hervor (S. 324 ff.). Da die Besonderheiten unterschiedlicher Gesellschaftssysteme in Waterkamps Ansatz jedoch nicht diskutiert werden, läßt sich bei diesen Passagen auch eine gedankliche Brücke zur historischen

1686

"Narrativität" im Sinne einer "Ideengeschichte" schlagen; die "Lesbarkeit" der ansonsten manchmal etwas anstrengenden Lektüre wächst hierdurch (ärgerlich bleiben jedoch die wiederholt auftretenden, teils sinnentstellenden Druckfehler!).

Eine Kritik an Waterkamps im Sinne theoretischer Beweisführung schon beinahe "überbestimmter" Analyse müßte jedoch vor allem auf die Frage abstellen, welche praktisch-politischen Schlüsse unter bildungshistorischem oder vergleichendem Blickwinkel aus dem Beispiel DDR gezogen werden können. Ohne daß es in den Intentionen des Autors liegt, kann Waterkamps Analyse durchaus der Interpretation Nahrung geben, daß die Forderung nach Einheitlichkeit des Bildungswesens angesichts der Dominanz des Wissenschaftssystems und unabhängig vom jeweiligen Gesellschaftssystem (und einer sozialpolitischen oder individuell-pädagogischen Begründung) historisch überholt sei. Mit diesem Mangel in bezug auf die praktisch-politische Auslegbarkeit teilt die Untersuchung übrigens eine generelle Schwäche systemtheoretischer Analysen.

Auch die angezeigte Darstellung des Bildungswesens der DDR in Handbuchform ist neuartig. Wie Oskar Anweiler in seinem Vorwort zutreffend vermerkt, sind entsprechende Publikationen aus der DDR (Das Bildungswesen der Deutschen Demokratischen Republik, Berlin 2. Auflage 1983) wegen ihres Charakters als Erfolgsberichte nur begrenzt von Nutzen, wenn man sich ein vorurteilsfreies Bild vom Bildungssystem der DDR und seiner Entwicklung schaffen will. Titel aus westlichen Ländern geben einen informativen Überblick über den Gegenstand oder stellen eine (im besten Falle) kritische Bestandsaufnahme dar, so die Beiträge im DDR-Handbuch (hrsg. von Hartmut Zimmermann, Köln 3. Auflage 1985) oder die aus Reiseberichten erwachsenen Darstellungen von Vertretern aus anderen westlichen Ländern.

Der Vorzug von Waterkamps Analyse ist im Ansatz des Autors zu sehen, den gegenwärtigen Stand des DDR-Bildungswesens als Ergebnis der in den letzten vier Jahrzehnten abgelaufenen Prozesse und der sie begleitenden Konflikte zu interpretieren. Es ist zu begrüßen, daß über die "obligatorischen" einzelnen Bereiche des Bildungswesens von der Kinderkrippe bis zum Hochschulwesen hinaus die Lehrerbildung und die pädagogische Wissenschaft und Bildungsforschung gesondert behandelt werden. Alle Abschnitte sind jeweils nach einem einheitlichen Gliederungsschema aufgebaut, wobei Verwaltungsstruktur, Planung und Finanzierung, die Bildungseinrichtungen und -inhalte und – bei einer ansonsten in hohem Maße auf die Wiedergabe institutioneller Regelungen orientierten Darstellung – auch das Lehrpersonal sowie die Lernenden gesondert beschrieben werden. Der Autor konzentriert seine Analyse auf die wechselnde Lösung des Konflikts zwischen ökonomischer Effektivität des Bildungswesens und dessen sozialpolitischer Zielsetzung; ohne direkte Bezugnahme stützt er sich bei der historischen Analyse auf die Ergebnisse seiner Habilitationsschrift (vgl. besonders Abschnitt 1.5).

1687

Entsprechende Konkretisierungen des Konflikts werden den jeweiligen Abschnitten vorweggeschickt und erleichtern so die Lektüre der daten- und literaturgesättigten Darstellung; der Begrenzung der ausführlichen Beschreibungen auf die Zeit nach 1970 als einer Zäsur für alle Bereiche des Bildungswesens ist im übrigen zuzustimmen.

Als "Ein-Mann-Projekt" gewinnt Waterkamps Vorhaben eine große analytische Dichte; sein Ansatz gibt ihm ein fruchtbares Interpretationsschema an die Hand, um die zahlreichen einschneidenden Strukturveränderungen überzeugend zu deuten, die die Hauptbereiche des Bildungswesens der DDR im Spannungsfeld von Berufsbezogenheit und Wissenschaftsorientiertheit durchliefen. Es sind aber auch gewisse Grenzen von Waterkamps Vorgehen zu erwähnen. Gegenstände wie z.B. die Sonderschulen und Hilfsschulen (S. 152) oder die Sporterziehung lassen sich mit Waterkamps Interpretationsmuster nicht mehr unmittelbar in Verbindung bringen, wenn die entsprechenden Darstellungen auch dem Handbuchcharakter des Werkes vollkommen Genüge leisten. Schließlich hätte man sich zum "Abriß der Geschichte des Bildungswesens der DDR" und zum Thema "Sozialstruktur und Bildungswesen" (wobei der Autor nicht deutlich genug zwischen Sozial- und Qualifikationsstruktur unterscheidet) eine breitere Abhandlung gewünscht, als sie aus Waterkamps Ansatz resultiert.

Ungeachtet dieser Einschränkungen kann das Handbuch bei den zunehmenden Kontakten bildungspolitisch und pädagogisch interessierter Einzelpersonen und Gruppen mit Vertretern des pädagogischen Lebens aus der DDR durch seine klaren und knappen Interpretationen einen Leitfaden für Diskussion und Auseinandersetzung bilden; hierzu trägt bei, daß es sich in seinen Aussagen überwiegend auf Quellen aus der DDR stützt und so besonders geeignet ist, die vereinfachende offizielle, ideologisch und politisch bestimmte Selbstdarstellung zu korrigieren oder ihr zu widersprechen. Neben der Heranziehung von Originalliteratur – die Quellenangaben erreichen bei einigen Spezialthemen den Umfang von kleinen Literaturrecherchen (so zum Beispiel zum Thema Begabungsförderung und Differenzierung des Unterrichts, Seite 414) – ist besonders zu würdigen, daß es dem Autor gelungen ist, gesetzliche Vorschriften und Verordnungen für die einzelnen Bereiche des Bildungswesens auf dem jeweils neuesten Stand zu präsentieren; ein Überblick über die jeweils gültigen Bestimmungen ist für die pädagogische Öffentlichkeit in der DDR selbst häufig nicht einfach zu gewinnen. Auch die akribische Sammlung von in DDR-Publikationen verstreut auffindbaren statistischen Daten (das Buch umfaßt 67 Tabellen und 6 Diagramme) geht schließlich weit über den Informationsgehalt vergleichbarer DDR-Veröffentlichungen hinaus; Waterkamps Arbeit stellt in diesem Punkt eine Herausforderung an die Veröffentlichungspraxis in der DDR selbst dar.

Die Fülle der präsentierten Fakten (ein Sachregister erleichtert das Auffinden) und der hohe Grad an Zuverlässigkeit in der Wiedergabe auch komplizierter Tatbestände macht das Buch jedoch zu einer nicht immer leichten Lektüre für jenen Leser, der die rasche Orientierung sucht. Es repräsentiert aber den Stand einer Disziplin, in der in der jüngsten Vergangenheit große Anstrengungen darauf verwandt wurden, Genauigkeit im Detail unserer

1688

Kenntnisse vom Bildungswesen der DDR mit theoretisch reflektierter Analyse zu verbinden. Bedauerlich ist, daß das Literaturverzeichnis, das vereinzelt auch englischsprachige Titel enthält, auf die letzten fünf Jahre beschränkt und nicht etwas umfangreicher angelegt ist, zumal das Handbuch einen Akzent bei der Darstellung der historischen Entwicklung des DDR-Bildungswesens setzt und einige nunmehr schon "historische" Publikationen zum Gegenstand bis heute ihre Aussagekraft bewahrt haben.

Gerlinde Schmidt

Rudolf Hrbek/Uwe Thaysen (Hrsg.): Die Deutschen Länder und die Europäischen Gemeinschaften.

Baden-Baden: Nomos 1986. 294 S., DM 29,–.

Der vorliegende Band enthält die "Referate und Diskussionsbeiträge eines Symposiums der Deutschen Vereinigung für Parlamentsfragen am 20./21. Juni 1986 in Stuttgart" (Untertitel). Diese Tagung widmete sich einem Thema, bei dem zwei eng miteinander verknüpfte Fragen im Zentrum stehen: Wie wirkt sich der Prozeß der Europäischen Integration auf die föderative Ordnung der Bundesrepublik aus? Wie können die Bundesländer an dem innerstaatlichen Willensbildungs- und Entscheidungsprozeß in EG-Angelegenheiten angemessen beteiligt werden? Diese Fragen wurden seit Jahren praktisch unter Ausschluß der (politischen) Öffentlichkeit erörtert. Erst im Zusammenhang mit der Diskussion um die Ratifizierung der "Einheitlichen Europäischen Akte" (EEA) im Jahre 1986 wurde diesen Problemen die angemessene Aufmerksamkeit zuteil.

Zur ersten Frage: Europäische Integration bedeutet die Übertragung von staatlichen Hoheitsrechten auf die supranationale Einrichtung "Europäische Gemeinschaft" (EG). In einem föderalistisch strukturierten Staat wie der Bundesrepublik berührt dies nicht nur den Zentralstaat, sondern auch die einzelnen Gliedstaaten, d.h., es können auch Materien betroffen sein, die das Grundgesetz den Ländern vorbehalten hat; die Übertragung von Hoheitsrechten auf die EG greift dann in die Zuständigkeit der Länder ein, die sowieso schon unter der ständigen Auszehrung ihres Aufgabenbereichs leiden. Ein treffliches Beispiel hierfür ist die EEA, was verständlich macht, weshalb hier die Wellen erst richtig hochschlugen. Beispielsweise wird durch deren Artikel 24 ein ganz neuer Abschnitt "Forschung und technologische Entwicklung" in den EWG-Vertrag eingefügt. In diesem Abschnitt wird u.a. bestimmt, daß die Gemeinschaft ein mehrjähriges Rahmenprogramm aufstellt, in dem alle ihre Aktionen zusammengefaßt werden. Dieses Rahmenprogramm legt die wissenschaftlichen und technischen Ziele, ihre jeweilige Prioritätsstufe, die Grundzüge der geplanten Aktionen, den für notwendig

1689

erachteten Betrag und die Einzelheiten der finanziellen Beteiligung der Gemeinschaft am gesamten Programm sowie die Aufteilung dieses Betrags auf die verschiedenen geplanten Aktionen fest. Bei diesen Aktionen spielen neben Unternehmen und Forschungszentren die Hochschulen eine wichtige Rolle. Hochschulpolitik ist aber eine wichtige Domäne der Bundesländer; sie ist Bestandteil von deren Kulturhoheit. Wenn nun die EG ein langfristiges und detailliertes Forschungsprogramm aufstellt und mit den entsprechenden finanziellen Mitteln ausstattet, dann sehen sich die Landesregierungen natürlich in ihrem Entscheidungsspielraum stark eingeengt.

Kein Wunder also – und damit zur zweiten Frage –, daß die Bundesländer eine stärkere Mitsprache auf europäischer Ebene fordern. De jure, also nach der Kompetenzordnung des Grundgesetzes (Art. 32 Abs. 1 GG) ist Außenpolitik Sache des Bundes; entsprechend bestimmt auch Art. 146 des EWG-Vertrags, daß ein Mitglied der Bundesregierung die Bundesrepublik im Ministerrat vertritt. Es bleiben daher nur informelle, will heißen: politische Formen der Mitwirkung der Länder. Hier können diese inzwischen einen Erfolg verbuchen: Nachdem sich ihre Mitwirkung jahrzehntelang nur aufgrund pragmatischer Regeln und Verfahren vollzogen hat, sind ihre Mitwirkungsrechte nunmehr rechtlich verbindlich festgelegt, und zwar in Art. 2 des Ratifizierungsgesetzes zur EEA vom 19.12.1986 (BGBl. II 1986, S. 1102). Nach dieser Bestimmung hat die Bundesregierung eine umfassende und frühzeitige Unterrichtungspflicht gegenüber dem Bundesrat, und dieser hat bei EG-Vorhaben, die Gesetzgebungsmaterien der Länder betreffen oder deren wesentliche Interessen berühren, das Recht zur Stellungnahme, die bei den Verhandlungen auf europäischer Ebene grundsätzlich zu berücksichtigen ist (vgl. den Entwurf des Bundesrats, auf S. 276f. wiedergegeben).

Zu beiden skizzierten Problembereichen bietet der Tagungsband Beiträge von Repräsentanten sorgfältig ausgewählter Ebenen und Institutionen:

– Aus Ländersicht erläutert der nordrhein-westfälische Minister Einert die Forderungen der Bundesländer, berichtet der saarländische Minister Hahn über die Direktkontakte der Länder in Brüssel, insbesondere durch die zwischenzeitlich von den meisten Ländern eingerichteten Informationsbüros, und formuliert der baden-württembergische Landtagspräsident Schneider die Erwartungen und Wünsche der Landesparlamente.

– Die Bundesebene vertreten: Der Staatsminister im Auswärtigen Amt Stavenhagen skizziert die Haltung der Bundesregierung, der Direktor des Bundesrates Ziller stellt die EG-politische Mitwirkung des Bundesrats und die Vorsitzende der Europa-Kommission des Bundestags Hellwig diejenige des Bundestages dar.

– Von EG-Seite gibt der Direktor des Juristischen Dienstes der Kommission Ehlermann einen Überblick über die Erscheinungsmöglichkeiten der Bundesländer auf der Bühne der Gemeinschaft, und der Vizepräsident des Europäischen Parlaments Seefeld erläutert die Rolle des Europäischen Parlaments bei der Wahrnehmung von Interessen der deutschen Länder.

Abgerundet wird der Band mit drei vorzüglichen, mehr theoretisch orientierten Überblicksbeiträgen: die Einleitung des Politikwissenschaftlers Prof. Hrbek, in der dieser die Beteiligungsformen der Bundesländer zusammen-

1680

stellt, das verfassungsrechtliche Gutachten zur Problematik des Juristen Prof. Grabitz und die resümierende politikwissenschaftliche Analyse von Wessels vom Institut für Europäische Politik.

Sehr verdienstvoll ist schließlich der Anhang, der neben Literaturhinweisen insgesamt 22 Dokumente und Materialien enthält, die für den Interessierten ansonsten nur mühsam – wenn überhaupt – zu besorgen wären (Beispiel: der Brief des Bundeskanzlers an den Vorsitzenden der Ministerpräsidentenkonferenz vom 19. September 1979 über die Zusammenarbeit von Bund und Ländern in EG-Angelegenheiten und das Antwortschreiben). Die Lektüre dieser chronologisch angeordneten Dokumente ergeben schon für sich eindrucksvoll Aufschluß über das zähe Ringen bei diesem Thema.

Zusammenfassend kann gesagt werden: Zu einem aktuellen und zukunftsträchtigen Thema, dem auch die Erziehungs- und Sozialwissenschaften nicht (mehr) ausweichen können, ein facettenreiches, anregendes und fundiertes Buch, im gewohnt großzügigen Layout des Nomos-Verlags zu einem erfreulich günstigen Preis.

Helmut Fetzer

Thomas Oppermann: Europäisches Gemeinschaftsrecht und deutsche Bildungsordnung. "Gravier" und die Folgen.

Bad Honnef: Bock 1987. IX, 86 S., DM 9,80.

Das Rechtsgutachten von Oppermann, in Auftrag und herausgegeben vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, widmet sich dem Einfluß des europäischen Integrationsprozesses auf die deutsche Bildungslandschaft und versucht, möglichst umfassend die Folgewirkungen der Rechtsprechung des europäischen Gerichtshofes (EuGH) für das deutsche Bildungswesen, insbesondere die Hochschulen, herauszuarbeiten. Anlaß und Ausgangspunkt ist dafür das grundlegende "Gravier"-Urteil des EuGH vom 13.2.1985 zur (Nicht)Zulässigkeit besonderer Studiengebühren für (EG-)Ausländer.

Oppermann ortet zunächst die Stellung dieses Urteils in der Gesamtentwicklung der EuGH-Rechtsprechung und sieht hier einerseits einen "qualitativen Sprung" zur bisherigen Urteilspraxis (S. 17), andererseits lasse sich "eine Tendenz des Gerichtshofs zur Entwicklung eines allgemeinen europäischen Bürgerrechts nicht mehr übersehen" (S. 18), so daß dieses Urteil "halbwegs voraussehbar" gewesen sei (S. 29). In einem zweiten Teil analysiert der Gutachter sodann die Konsequenzen für das deutsche (Berufs)Bildungsrecht. Diese erwüchsen weniger aus dem rudimentären (Berufs)Bildungsrecht der Europäischen Gemeinschaft (EG) als vielmehr aus den weitergehenden Freizügigkeitsrechten des EWG-Vertrags (Art. 48ff.) (S. 34, 58).

1691

Als Ergebnisse seines Gutachtens hält Oppermann zunächst fest, daß grundsätzlich EG-Ausländer mit Inländern absolut gleichbehandelt werden müssen; Differenzierungen dürfen nicht an die Staatsangehörigkeit geknüpft werden (S. 63). Im einzelnen bedeute dies z.B., daß das geltende Hochschulzulassungsrecht der Revision bedürfe, weil insbesondere die Einordnung von EG-Ausländern in Ausländerquoten problematisch sei (S. 64, 83); eine Einbeziehung von EG-Arbeitnehmern in die staatliche Ausbildungsförderung sei geboten (anders bei der Begabtenförderung) (S. 66f., 84f.), und schließlich müßten Ausbildungsgänge im öffentlichen Dienst, wie der Vorbereitungsdienst für Lehrer, regelmäßig für EG-Ausländer offenstehen (S. 81).

Es ist ratsam, das verdienstvolle Gutachten genauestens zu lesen und praktische Konsequenzen zu ziehen, ratsam insbesondere für Politiker, die das deutsche Bildungsrecht normieren, für Bildungsverwalter, die über Ausbildungsförderung oder Zulassung zu Hochschulen oder Vorbereitungsdiensten entscheiden, aber auch für alle sonst am Bildungswesen Beteiligte und Interessierte, um die enger werdenden Grenzen nationaler Eigenbrötelei zu erkennen.

Helmut Fetzer

Sigrun Bever: Die Rolle des Bildungsrechts im Prozess der Europäischen Integration.

Bochum: Studienverlag Brockmeyer 1987. XIX, 214 S., DM 29,80.

Zunächst zum Inhalt des Buchs: Nach einer kurzen Einleitung, in der die Schwierigkeiten des europäischen Integrationsprozesses, die Probleme für den einzelnen Bürger der EG und die Rolle der Bildung beim europäischen Einigungswerk angerissen werden, stellt die Verfasserin die Bildungssysteme von zehn Mitgliedstaaten der EG vor (Portugal und Spanien wurden noch nicht berücksichtigt). Sie skizziert hierbei auf knapp 70 Seiten die allgemeinen Bildungssysteme vom Elementarbereich bis zur Tertiärstufe (Hochschulbildung), die Berufsbildungssysteme und den Weiterbildungssektor. Es folgt ein Überblick über "gemeinsame Probleme der EG-Länder in der Bildungspolitik"; als Problemgruppen werden benannt: die Kinder von Wanderarbeitnehmern, arbeitslose Jugendliche, Behinderte und Frauen (Gleichberechtigung). Die rechtlichen Grundlagen der bisherigen Bemühungen der EG im Bildungsbereich sind Gegenstand des nächsten Abschnitts. Nach flüchtigen Bemerkungen (zwei Seiten!) zum primären und sekundären Gemeinschaftsrecht behandelt die Autorin ausführlich (rund 40 Seiten) den Grundrechtsschutz in der EG: die Grundrechtsrechtsprechung des Europäischen Gerichtshofs (EuGH) und des Europäischen Gerichtshofs für Men-

1892

schenrechte (EGMR), Inhalt und Anwendungsproblematik der Europäischen Menschenrechtskonvention (EMRK) und der Sozialcharta sowie das Für und Wider der Kodifizierung eines eigenen Grundrechtskatalogs der Gemeinschaft. Den Abschluß des Buchs bildet ein etwa 80seitiges Kapitel, in dem der Leser über die bildungspolitischen Aktivitäten der einzelnen Institutionen der EG, also der Organe (Kommission, Rat, Europäisches Parlament und Europäischer Rat), des Europäischen Sozialfonds und des Europäischen Gerichtshofs informiert wird. Gegliedert nach Tätigkeitsfeldern wie Schulwesen, Berufsbildung, Hochschulwesen u.a. werden bei den Organen chronologisch die Beschlüsse, Entschließungen, Richt- und Leitlinien, Empfehlungen, Programme, Memoranden, Vorschläge und Initiativen; die Kommissionen und Sachverständigengruppen; die Kolloquien, Seminare und Tagungen; die Modellversuche sowie die Institutionen, Institute und sonstige Einrichtungen aufgezählt.

Aus dieser Inhaltsangabe wird ersichtlich, daß der Titel des Buchs nicht korrekt den Inhalt wiedergibt. Einerseits beschränkt sich die Schrift nicht auf das Bildungs*recht*, sondern enthält – sogar weitaus überwiegend, nämlich zu zwei Dritteln – Ausführungen zur allgemeinen Bildungsorganisation in den Mitgliedstaaten und zur Bildungspolitik, und zum anderen geht sie über den *Bildungs*bereich hinaus, wenn sie sich eingehend mit Fragen der Gleichberechtigung der Frauen und der Integration der Behinderten in die Gesellschaft befaßt, was allgemeine wirtschaftliche, soziale und politische Probleme sind, die nur *auch* im Bildungswesen auftreten. Ebenso sprengen die Erörterungen der allgemeinen Europarechtsfragen wie Grundrechtskatalog der EG, Verhältnis von Bundesverfassungsgericht und EuGH, Geltung der EMRK den Rahmen einer Arbeit zur Rolle des Bildungsrechts.

Damit sind wir bei der Kritik des Werks angelangt, die sich zusammenfassen läßt: weniger wäre mehr gewesen! Hätte sich die Verfasserin auf einen oder zwei Bereiche konzentriert und diese vertieft bearbeitet, dann hätte sie wohl auch fundierte Analysen und einen eigenständigen Beitrag vorlegen können. So jedoch hat sie bienenfleißig Material gesammelt und referiert es ohne Verarbeitung hintereinander weg: Neben den oben aufgeführten Aktivitäten der Organe werden beispielsweise auf den Seiten 94ff., 106ff. und 202ff. einschlägige Entscheidungen des EuGH mit einer kurzen Inhaltsangabe, jedoch ohne Kommentar, der Zusammenhänge, Brüche, Probleme usf. aufzeigen könnte, wiedergegeben. Selten (Ausnahme nur: die Grundrechtsschutzproblematik) geht die Autorin in die Tiefe; symptomatisch hierfür ist die Norm- und Literaturverarbeitung:

– Ein Buch zur "Rolle des Bildungsrechts im Prozess der Europäischen Integration" muß die einschlägigen Rechtsnormen des Gemeinschaftsrechts erörtern; Bever nennt sie nicht einmal vollständig. An der entsprechenden Stelle (S. 86-88) fehlen die Artikel 7 (Gleichheitssatz), 48 (Freizügigkeit), 59ff. (Dienstleistungsfreiheit) des EWG-Vertrags, und auf die "genaue" Behandlung des sog. sekundären Gemeinschaftsrechts, zu der u.a. die für das europäische Bildungsrecht ganz entscheidende Verordnung Nr. 1612/68 zur Freizügigkeit innerhalb der EG gehört, wird zwar verwiesen, aber sie unterbleibt.

1693

– Es verwundert deshalb nicht, daß auch die spärliche (!) Standardliteratur zum Thema nicht berücksichtigt wird, wie z.B. der Aufsatz "Ausbildungsrechte im EG-Recht" von Steindorff, erschienen in der bekanntesten juristischen Zeitschrift, der Neuen Juristischen Wochenschrift, im Jahre 1983, oder wie die Beiträge von Hiermaier und Eiselstein in der Festschrift Oppermann – einem Bildungs- und Europarechtler! – von 1981.
– Auch im erziehungswissenschaftlichen Bereich der Arbeit, also bei der Darstellung der Bildungssysteme der Mitgliedstaaten, zeigt sich derselbe Befund: Hier wird für das deutsche Schulwesen gerade eben noch das sog. Hamburger Abkommen der Kultusministerkonferenz (KMK) und ein weiterer Beschluß dieses Gremiums, das Hochschulrahmengesetz und sechs Paragraphen von Schulgesetzen zitiert; von den mehreren vorzüglichen Gesamtdarstellungen des deutschen Bildungswesens wie Aurin (1978), Bahro/Becker (1979), Führ (1979), KMK-Sekretariat (1977/1982), Knoll (1977) u.a. keine einzige. Entprechend finden sich bei den Vorstellungen der anderen Länder der EG leider keine weiterführenden Hinweise auf umfängliche Darstellungen für den deutschen Leser.

Fazit: Die Verfasserin hat sich selbst mit dem weit gespannten Themenbereich überfordert und den Leser mit dem Buchtitel in die Irre geführt. Ihr Verdienst liegt darin, daß sie mit großem Fleiß Material gesammelt und zusammengestellt hat, mit dem nun Erziehungs- und Rechtswissenschaftler arbeiten können.

Helmut Fetzer

Richard Bessoth: Lehrerberatung – Lehrerbeurteilung.

Neuwied, Darmstadt: Luchterhand. 2. Aufl. 1986. XIII, 333 S., DM 38,–.

In den letzten Jahren ist die Bedeutung der Lehrerbeurteilung gestiegen. Dies hängt mit den Finanznöten der öffentlichen Haushalte, mit der Verschlechterung des Arbeitsmarktes für Lehrkräfte und mit dem Rückgang der Schülerzahlen zusammen. Wenn überhaupt noch Lehrer eingestellt werden, dann entscheiden u.a. Hundertstel der Staatsexamensnoten, wobei in der Regel die Note der zweiten, der praktischen Staatsprüfung, stärker gewichtet wird; wenn Lehrer eine Beförderung oder eine Berufung auf rare Funktionsstellen anstreben, dann spielen die dienstlichen Beurteilungen wieder eine stärkere Rolle; dasselbe gilt schließlich bei Versetzungen, die aufgrund von Schulschließungen und -zusammenlegungen notwendig werden. Grund genug also, sich dem Thema auch wissenschaftlich zu widmen, und auch Anlaß genug, die entsprechenden Teile der Lose-Blatt-Sammlung "Schulleitung. Ein Lernsystem" in gebundener Form zu veröffentlichen.

1694

Nach einem einleitenden Überblick folgt in einem 1. Teil "Grundlagen" eine Skizze der Aufgaben und Merkmale von Beurteilungssystemen und wer dafür zuständig ist; über sehr kurze Ausführungen zu Praxis und Probleme der Lehrerbeurteilung kommt Bessoth dann zu den beiden Hauptkapiteln: die Kompetenzverbesserung des Lehrers durch Beratung (S. 79-150) und die dienstliche Beurteilung (Voraussetzungen, Probleme, Beurteilung, Bericht, Gespräch, Nutzen und Verwendung) (S. 151-235). Es schließt sich der 2. Teil "Materialien" an mit Formularen zur dienstlichen Beurteilung, Fragebögen und Kriterienkataloge. Hervorzuheben ist die durchgängige, klare Trennung zwischen dienstlicher (Leistungs-)Beurteilung, die sich auf einen zurückliegenden Zeitraum bezieht, und die Beratung, die der künftigen Leistungsverbesserung dient. Deshalb wurde auch im Titel des Buches der "Lehrerbeurteilung" (in der ersten Auflage) die "Lehrerberatung" voran(!)gestellt. In der nächsten Auflage sollte man allerdings auch die Verwendungsbeurteilung behandeln, die ebenfalls in die Zukunft gerichtet ist und die teilweise der Beratung vorausgehen muß, teilweise andere Funktionen hat.

In den Beiträgen werden vor allem US-amerikanische Forschungen ausgewertet und versucht, sie für die Praxis in der Bundesrepublik nutzbar zu machen; denn Ziel der Veröffentlichung ist es ausdrücklich, "den Praktikern Hilfen anzubieten" (Vorwort). Allerdings warnt Bessoth sogleich, daß der Leser keine Rezepte erhoffen darf, sondern nur "Vorschläge, die er situationsbezogen und -angepaßt allmählich erlernen und in Alltagsverhalten umsetzen kann". Und in der Tat erwartet den Leser ein hartes Stück Arbeit, bis er die jedem Kapitel vorangestellten Lernziele erreicht hat: Er muß sich durch viele Graphiken, Tabellen Kataloge, Formulare durchkämpfen, mit einer hochentwickelten Nomenklatur herumschlagen und schließlich je Kapitel eine stattliche Anzahl von Übungsaufgaben lösen. Belohnt für seine Mühe wird er allerdings mit profunden, auf dem neuesten Stand der wissenschaftlichen Forschung befindlichen Kenntnissen, die ihn für den kritischen Umgang mit den gängigen traditionellen Instrumenten wappnen (insbesondere als Beurteilter) und ihn in den Stand versetzen, neue und bessere Wege zu gehen (insbesondere als Beurteilender).

Helmut Fetzer

Wolfgang Keim (Hrsg.): Kursunterricht – Begründungen, Modelle, Erfahrungen.

Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1987. (Wege der Forschung, Band 504). 602 S., DM 85,– (Mitgliederpreis DM 68,–).

Der Titel "Kursunterricht – Begründungen, Modelle, Erfahrungen" im Rahmen der Reihe "Wege der Forschung" der Wissenschaftlichen Buchgemeinschaft Darmstadt bietet umfassende historische Informationen, die für

1895

den Studierenden sehr empfehlenswert sind. Für den mit dem Gegenstand vertrauten Fachmann sind einige kritische Bemerkungen mitzuteilen.

Zunächst sollen die positiven Merkmale dieses Sammelbandes betont werden. Der Herausgeber Wolfgang Keim bietet eine sehr umfangreiche und intensive historische Einleitung zur Thematik (34 Seiten). Hierzu kann man folgendes sagen:

Wolfgang Keim liefert den Rahmen des schulgeschichtlichen Zusammenhangs der Beiträge, der durch die klaren Definitionen für den lange Zeit diffusen Bedeutungshorizont des Begriffes Kursunterricht überzeugt (S. 3/4). Ist der Kursunterricht als eine ergänzende oder ausschließliche Organisationsform zu verstehen? Die entsprechenden Modelle hierfür werden durch die Beiträge des Bandes nachgewiesen.

Repräsentative Beispiele werden insbesondere aus der Perspektive Berlins für das höhere und für das niedere Schulwesen mitgeteilt. Aus den 20er Jahren ist hier für die höhere Schule der Versuch des ehemaligen Grunewaldgymnasiums dargestellt (Pädagogisches Zentralblatt 6/1926, S. 627-640; vgl. hierzu auch Benno Schmoldt: Zur Theorie und Praxis des Gymnasialunterrichts. Weinheim 1980, S. 209ff.). Über die Schulfarm Insel Scharfenberg als einen radikalen Reformansatz unter Wilhelm Blume berichtet Wolfgang Keim. Die Entwicklung wird bis zur Gegenwart geführt.

Als einschränkende Merkmale stelle ich fest: Das didaktische Instrumentarium des Kursunterrichts sollte wie jede unterrichtsorganisatorische Maßnahme abhängig von der entscheidenden Variante des Verhältnisses zwischen Ausbildungssystem (Schulsystem) und Beschäftigungssystem gesehen werden. Wenn der Deutsche Bildungsrat in seinem Bericht '75 die Entscheidung zwischen Entkoppelung und Koppelung von Schul- und Beschäftigungssystem fordert, so wirkt sich diese bildungspolitische Entscheidung auf die Unterrichtsorganisation aus, hier also auf die Frage nach der Kursorganisation. Dieser Aspekt ist nicht unmittelbar berücksichtigt. In der Einführung von W. Keim heißt es zwar, daß Wirtschaft und Industrie an einer reibungslosen Anpassung des Menschen an die Zwänge der Betriebsstrukturen interessiert sind und daher das Leistungssystem fordern (S. 33. Für Keims Beitrag über die neue gymnasiale Oberstufe (S. 536ff.) wird dies auch thematisiert, in den anderen Beiträgen aber wenig beachtet.

Eine weitere Einschränkung sehe ich in folgender Hinsicht: Die frühe historische Dimension bleibt ausgeklammert (man denkt an H.A. Francke), d.h. die Entwicklung von der sogenannten Jahrgangsklasse zum Kurssystem wird nicht dargestellt. Daher soll in einem kurzen Exkurs ergänzend auf die Ablösung der Jahrgangsklasse durch das Kurssystem in der historischen Entwicklung deutlicher hingewiesen werden, als dies Wolfgang Keim in seiner Einführung (Anmerkung 8, Seite 5) tut.

Die Alternative Jahresklasse oder Leistungsklasse ist ein permanentes deutsches und europäisches Problem, und zwar von den mittelalterlichen Schulen bis zur Ausformung der Jahresklasse im 19. Jahrhundert aufgrund der Formalstufentheorie der Herbartianer (vgl. Theodor Ballauf: Funktionen der Schule. Weinheim 1981, Seite 195 ff., ebenso 2. Auflage Köln 1984).

1896

Der Schulunterricht erfolgt in frühen Jahrhunderten des Mittelalters durch die Gruppierung der Schüler nach fachspezifischen Kenntnissen. Die lateinischen Kenntnisse dienten zunächst als Gruppierungsmerkmal, bis im 16. Jahrhundert die Bildung von Gruppierungen in Form von Jahrgangsklassen nachgewiesen ist. Die Einführung der Jahrgangsklasse ist dann endgültig in den Schulen Preußens verfügt worden, und zwar im Kontext der Karlsbader Beschlüsse. Jahresklassen sind eingerichtet worden, um die Schüler an die erwünschte Disziplin zu gewöhnen anhand eines gleichmäßig fortschreitenden Unterrichts. Somit kann man sagen, daß die Jahrgangsklasse eine "Verschulung" um der Staatsräison willen bedeutet (Hans-Jürgen Apelt (Hrsg.): Die Schulklasse – ein pädagogisches Handlungsfeld? Kastellaun 1978, S. 10). Der Einrichtung der Schulklase liegt die Vorstellung einer "Gemeinschaftserziehung" zugrunde, die in verschiedenen Epochen eine jeweils eigene ideologische Konzeption erhielt. Die heutige Alternative: Klassenverband – Kurssystem am Beispiel von Gesamtschule und gymnasialer Oberstufe einerseits und traditioneller Schulform andererseits muß die sozialpsychologischen Probleme auf beiden Seiten beachten. Die heutige Situation für das Kurssystem der Oberstufe läßt sich folgendermaßen charakterisieren (Wolfram Flößner: die Jahrgangsklasse und ihre Ablösung durch das Kurssystem. In: Neue Unterrichtspraxis 8/1976, S. 459): "die positiven Sozialisationsbedingungen ... werden also auch weiterhin ... genutzt, um in den letzten Schuljahren den Sozialerfahrungen der Schüler jene hinzufügen, die durch den Sozialverband Klasse nicht mehr vermittelt werden können, deshalb tritt schließlich der Kurs an die Stelle der Klasse. Es ist dies ein notwendiger didaktischer Schritt innerhalb eines umfassenden Prozesses sozialen Lernens".

Wir sind in diesem Exkurs u.a. den Ausführungen Apels gefolgt (H.-J. Apel: Das preußische Gymnasium in den Rheinlanden und Westfalen 1814-1848. Köln 1984, ebenso a.a.O. 1978); auch in der Einführung von W. Keim wird Apel zitiert (S. 2 Anmerkung); das Fachklassensystem als eine Vorform des Kursunterrichts wird ebenfalls von Keim erwähnt, aber nicht weiter berücksichtigt. Der historische Exkurs über die Entwicklung der Schulklasse kann deutlich machen, welche Positionen in der jeweiligen historischen Situation Argumente liefern für die Einrichtung der Jahresklasse, die das Fachklassensystem im Vormärz des 19. Jahrhunderts abgelöst hat.

Der letzte Beitrag über die neue gymnasiale Oberstufe, vom Herausgeber W. Keim selbst verfaßt, scheint mir ebenfalls die historische Dimension zu gering zu beachten, d.h. die Vorteile der gegenwärtigen neuen gymnasialen Oberstufe (seit 1972) werden deutlich, wenn man die Entwicklung seit 1945 hierfür beachtet (von der Typisierung bis zur Ent-typisierung des Gymnasiums). Als sehr positiv für Studierende und Fachleute erwähne ich die Einführung und die Bibliographie. Daß für dieses Thema beide Schularten, das höhere und das niedere Schulwesen, berücksichtigt sind, dürfte nach meiner Meinung ein Erfolg sein, da man heute in Fachkreisen die Differenzierungsthematik zu oft aufgrund der Organisationsformen von Volksschule und Gesamtschule beachtet.

1697

Dieser Sammelband ist eine gelungene Zusammenfassung von Einzelbeiträgen von den 20er Jahren bis zur Gegenwart hin. Daß zwei Beiträge von 1913 und 1914 einbezogen sind, macht deutlich, wie in der damaligen höheren Schule der Kursunterricht thematisiert worden ist. Man kann darüber streiten, ob dafür Sebald Schwarz auszuwählen ist (Beiträge S. 37ff. und S. 232ff.) oder ob man auf Friedrich Paulsen und Adolf Matthias zurückgreift. Die zuletzt genannten Schulmänner werden in der ausführlichen Bibliographie erwähnt (S. 567/68). Bei ihnen gilt das Kurssystem als Kompensationsmöglichkeit in der Oberstufe und in der Reifeprüfung. Der Band ist allen Studierenden und Sachverständigen zu empfehlen, die Einleitung, wie bereits erwähnt, dürfte den historischen und sozialgeschichtlichen Aspekten gerecht werden. Weitere Forschungsergebnisse, insbesondere der curricularen Entwicklung, sollten folgen.

Benno Schmoldt

Radigk, Werner: Kognitive Entwicklung und zerebrale Dysfunktion.

Dortmund: Verlag Modernes Lernen. 1987. 226 Seiten, 26 Abbildungen, DM 34,–.

Gegenstand dieses Buches sind die Analyse und Erklärung geistiger Tätigkeit und deren Entwicklung. Beide Prozesse vollziehen sich in einem ständigen Wechselspiel zwischen dem – genetisch vorbestimmten Organismus – und der Umwelt. Diese Erkenntnis ist nicht neu, sie wird jedoch von dem Autor v.a. durch neuere Untersuchungsergebnisse aus der Neuropsychologie, die mit denen der Kommunikation und des Denkens in Zusammenhang gebracht werden, unter anderen Prämissen diskutiert. Durch die interdisziplinäre Betrachtungsweise des komplexen Prozesses der kognitiven Entwicklung und des Denkens, die nicht nur eine Auseinandersetzung mit neuropsychologischen Aspekten sondern auch mit anthropologischen, evolutionstheoretischen, entwicklungspsychologischen und sonderpädagogischen Erkenntnissen beinhaltet, gelingt es dem Autor, Gesetzmäßigkeiten der Entwicklung kognitiver Fähigkeiten sowie Bedingungen für Funktionsschwierigkeiten aufzuzeigen, um daraus praxisrelevante Handlungsmöglichkeiten abzuleiten.

Grundlegendes Merkmal der Entwicklung geistiger Tätigkeit ist das der Kodierung und Speicherung von Informationen, die durch Kommunikation des Organismus mit seiner Umwelt vermittelt werden. Im "Modell der Informationsstufen" werden die verschiedenen Vorgänge geistiger Handlungen beschrieben. Das Denken auf der ersten Informationsstufe ist durch seine Gegenständlichkeit und Situationsgebundenheit gekennzeichnet. Es stellt ein System von Kodierungen elementarer, gegenständlicher Erfahrungen dar,

1898

die sich im Individuum durch handelnde Auseinandersetzung mit der Umwelt als Sinngehalte und Vorstellungen konstituieren. Die Organisationsformen des Denkens auf der ersten Informationsstufe basieren auf verschiedenen, im einzelnen beschriebenen und mit Beispielen veranschaulichten psychischen Grundleistungen, die im Denkprozeß zusammenarbeiten und substantiell für qualitativ höhere Denkoperationen sind. Zu ihnen zählen die Zuwendung zu Reizen aus der Umwelt, Konzentration, Wahrnehmung, Kodierung, Verbindung/Assoziation, Netzwerkbildung, Vergleich, Systematisierung, Analyse und Synthese, Regelkreise, die Integration verschiedener Grundleistungen in funktionellen Systemen sowie Kreativität. Der Entwicklungsprozeß geistiger Tätigkeit verläuft dabei von außen, von der materiellen Handlung durch Interiorisation zur inneren, geistigen Handlung. Grundlegend hierfür ist die Vorstellung, daß ein Individium nichts ohne Bedeutung tut, d.h. daß es nicht ohne Handlungsvorentwurf, ohne Hypothesen und Zielplanung handelt. Dieser Vorstellung liegt ein Menschenbild zugrunde, das weit über ein rein reflexives Reiz-Reaktions-Wesen hinausgeht.

Die zweite Informationsstufe umfaßt die Lautsprache, mit deren Hilfe – einmal erworben – geistige Operationen anderer Qualitäten als der auf der ersten Informationsstufe erreicht werden. Sprache als Mittel des Denkens ermöglicht, sich vom Gegenständlichen zu lösen, vorstellungsmäßig nicht reproduzierbare Sachverhalte, Bedindungen und Beziehungen zu kennzeichnen und gesellschaftliche Erfahrungen zu vermitteln. Der Autor beschreibt die grundlegenden funktionellen Systeme der Produktion und Reproduktion von Sprache und zeigt deren Zusammenhang zu den Erfahrungen auf der ersten Informationsstufe auf. Dem Problem der Entwicklung des Denkens von der äußeren, egozentrischen zur inneren Sprache als dessen Mittel wird besondere Beachtung geschenkt.

Die dritte Informationsstufe stellt wiederum eine qualitativ höhere Organisationsform menschlichen Denkens dar und umfaßt die Schriftsprache. Mit deren Hilfe ist es möglich, über die Lautsprache hinaus zu abstrahieren und zu systematisieren. Integrativer Bestandteil des Denkens auf der dritten Informationsstufe sind Denkoperationen der ersten und zweiten Informationsstufe.

Aus der in dem Buch dargestellten Systematik der kognitiven Entwicklung ergeben sich folgende Gesetzmäßigkeiten:

1. Die kognitive Entwicklung ist maßgeblich von der Entwicklung seiner Kommunikationssysteme abhängig.
2. Je höher die Kodierung, desto mehr Anteile hat das funktionelle System, desto mehr Anteile können gestört werden, desto höher sind Ausfallserscheinungen und desto höher ist aber auch die Redundanz.

Welche Möglichkeiten sich aus diesen Erkenntnissen für die therapeutische bzw. kompensatorische Arbeit bei Dysfunktionen und/oder Entwicklungsverzögerungen ergeben können, zeigt der Autor anschaulich im letzten Kapitel des Buches, in dem er auch deutlich macht, warum ein Training isolierter Teilfunktionen zum Aufbau funktioneller Systeme unzureichend ist.

1699

Mit diesem Buch ist es gelungen, den komplexen und äußerst komplizierten Prozeß der kognitiven Entwicklung und der geistigen Operationen wissenschaftlich fundiert, aber für Praktiker verstehbar und nachvollziehbar darzustellen. Wer sich mit Lernen und Lernprozessen auseinandersetzt, sollte sich dieses Buch zur Pflichtlektüre machen. Die für den Unterricht in Schulen vom Autor aus eigenen Erfahrungen und Untersuchungsergebnissen abgeleiteten konkreten Vorschläge für die pädagogische Praxis stellen für dieses Buch eine weitere Bereicherung dar.

Dirk Randoll

17(0

III. ANKÜNDIGUNGEN UND HINWEISE

Neuerscheinungen

Aus dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung sind erschienen:

Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung, herausgegeben von Wolfgang Mitter

Band 28 *Dorothea Bender-Szymanski, Hermann-Günter Hesse*: Migrantenforschung. Eine kritische Analyse deutschsprachiger empirischer Untersuchungen aus psychologischer Sicht. Köln, Wien: Böhlau 1987. VII, 240 S., DM 42,-. ISBN 3-412-03287-5.

Jede Kultur hat ihre Mythen. Ein bei uns weit verbreiteter Mythos ist der, daß jugendliche Migranten unter prekären familiären, schulischen und gesellschaftlichen Bedingungen zu geistig und motivational defizitären Menschen heranwachsen würden. So bliebe ihnen nur die Wahl, sich in die von der aufnehmenden Gesellschaft angebotenen Nischen zurückzuziehen oder die Flucht in irrationale Wunschvorstellungen zu ergreifen. Pessimistische Prognosen sagen das Scheitern der ausländischen Jugendlichen und das Zerbrechen ihrer Familien voraus. Wohlmeinende Ratschläge fordern Maßnahmen zur Kompensation der defizitären psychischen Verfassung jugendlicher Migranten.
Die Gefahr dieses Mythos liegt darin, daß praktische Maßnahmen, die auf einem solchen Glauben beruhen, bestenfalls paternalistischer Art sein können. Deshalb ist es von praktischer Bedeutung, solche Einstellungen auf ihren wissenschaftlich begründbaren Gehalt zu überprüfen.
Eine Auswahl von häufig zitierten deutschsprachigen empirischen Arbeiten zur Migrantenforschung stellt die Grundlage für eine kritische Analyse der argumentativen Wege dar, die zwischen Modellvorstellungen, empirischen Daten und Interpretationen verfolgt werden. Die dabei eingenommene psychologische Sichtweise versteht die Analyse von Migranten als einen Teil der kulturvergleichenden psychologischen Forschung, welche den kontrastierenden Hintergrund abgibt, mit dem dominierend gewordene Deutungsschemata konfrontiert werden.

1701

Band 35 *Maria Fölling-Albers*: Die Einheit von Leben und Lernen in der Kibbutz-Erziehung. Eine Untersuchung der Institutionalisierung von Lernprozessen im Übergangsbereich Kindergarten – Grundschule. Köln, Wien: Böhlau 1987. IX, 280 S., DM 62,-.
ISBN 3-412-04386-9.

Die Herstellung einer Einheit von Leben und Lernen ist in der Pädagogik immer wieder gefordert, selten aber so umfassend praktiziert und konzipiert worden wie in den israelischen Kibbutzim: Die Kinderhäuser, in denen die Kinder wohnen und schlafen, sind gleichzeitig auch ihre Schulen, in denen sie mit ihren Erziehern leben, lernen und arbeiten. Dies ist möglich, weil die Kinderhäuser integraler Teil einer kollektiven Lebens- und Arbeitsgemeinschaft sind. Im Übergangsbereich Kindergarten – Grundschule hat der Anspruch, Leben und Lernen miteinander zu verknüpfen, seinen besonderen pädagogischen Ausdruck gefunden, weil hier die Spielwelt des Kindergartens nicht abrupt durch die Lernwelt der Schule abgelöst wird, sondern schulbezogene Inhalte des Lernens in der gewohnten Umwelt eines verlängerten Kindergartens vermittelt werden, ausgehend von den Erfahrungen und individuellen Lernvoraussetzungen der Kinder.
Die empirische und sozialgeschichtliche Studie untersucht, wie sich die Theorie und Praxis des Konzepts der Integration von Leben und Lernen im Übergangsbereich Kindergarten – Schule, aber auch darüber hinaus, konstituiert und im Verlauf der strukturellen Wandlungen des Kibbutz verändert haben. Das im Kibbutz entwickelte Erziehungskonzept kann als eine konsequente Verwirklichung reformpädagogischer Ideen angesehen werden, von dessen jahrzehntelangen Erfahrungen hiesige reformorientierte Pädagogen lernen können.

Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte, herausgegeben von Christoph Führ und Wolfgang Mitter

Band 34 *Rainer Mathes*: Gesamtstaatliche Bildungsplanung in der Bundesrepublik Deutschland. Entstehung, Realisierung und Funktion. Eine empirische Analyse der Implementation des Bildungsgesamtplans in Hessen und Rheinland-Pfalz. Mit einem Nachwort von Kurt Kreuser. Köln, Wien: Böhlau 1987. X, 249 S., DM 42,-. ISBN 3-412-02387-6.

Mit dem Bildungsgesamtplan von 1973 wurden erstmals in der Bundesrepublik Deutschland unverbindliche Planungskonzepte wissenschaftlicher Beratungsgremien durch eine politisch verantwortete, von Bund und Ländern gemeinsam abgestimmte gesamtstaatliche Bil-

17[illegible]2

dungsplanung abgelöst. Der Bildungsgesamtplan markierte somit einen Wendepunkt: Er ist das Ergebnis einer Entwicklung, die mit der Überwindung konservativer und liberaler Planungstabus begann und über wachsende Planungsfreudigkeit zeitweilig zu Planungseuphorie führte. Auf sie folgten bald Resignation und Planungspessimismus. 1983 wurde die gesamtstaatliche Bildungsplanung beendet.
Untersucht werden Entstehung, Realisierung und Funktion der gesamtstaatlichen Bildungsplanung von Mitte der sechziger bis Mitte der achtziger Jahre. Es geht vor allem um eine empirische Analyse der Durchführung des Bildungsgesamtplans in Hessen und Rheinland-Pfalz, deren Regierungen über den gesamten Zeitraum hinweg unterschiedliche bildungspolitische Konzeptionen vertraten. Mit umfangreichem statistischen Material belegt der Autor, daß der Bildungsgesamtplan zwar als Strukturplan für eine abgestimmte Entwicklung im gesamten Bundesgebiet weitgehend scheiterte, als technokratisches Planungsinstrument quantitativer Zielsetzungen bei den Schüler-Lehrer-Relationen jedoch unerwartet erfolgreich war.

Band 35 *Joachim Burmeister*: Wilhelm Flitner – Von der Jugendbewegung zur Volkshochschule und Lehrerbildung. Biographische Studien zur Vorgeschichte reformpädagogischer Reflexion. Köln, Wien: Böhlau 1987. IX, 296 S., DM 48,-. ISBN 3-412-04887-9.

Wilhelm Flitner ist einer der bedeutenden deutschen Pädagogen des 20. Jahrhunderts. Sein Engagement galt besonders in den Zwanziger Jahren und nach dem Zweiten Weltkrieg der Ausarbeitung und Vertiefung der hermeneutisch-pragmatischen Pädagogik. In seinen Schriften zur Pädagogik und Erwachsenenbildung weist er auf, daß eine Vielfalt von Perspektiven nötig ist, um das "Geschäft" der Erziehung in seiner historischen Gebundenheit aufzuhellen.
Die vorliegende Arbeit versucht, diese Grundposition der "réflexion engagée" in einen biographischen Zusammenhang zu stellen. Ausgehend von dem Desiderat einer Selbsterforschung des pädagogischen Denkens im 20. Jahrhundert wird danach gefragt, welche lebensgeschichtlichen, generationsspezifischen und epochalen Erfahrungen die Ausformung seines pädagogischen Bewußtseins ausgelöst, begleitet und beeinflußt haben.
Gezeigt wird, daß die freistudentischen Reformbemühungen an der Jenaer Universität, die Erfahrung der Jugendbewegung und einer "neuen Geselligkeit" in seiner Thüringer Lebenswelt vor 1914 wie auch das Erlebnis des Ersten Weltkrieges den jungen Wilhelm Flitner für die Übernahme von Verantwortung bei der pädagogischen Lösung von Zeitforderungen und Zeitnöten nach 1918/19 aufgeschlossen haben.

1703

Band 36 *Wolfgang Mitter*: Schule zwischen Reform und Krise. Zu Theorie und Praxis der vergleichenden Bildungsforschung. Gesammelte Aufsätze. Herausgegeben und eingeleitet von Christoph Führ und Bernard Trouillet. Köln, Wien: Böhlau 1987. XI, 399 S., DM 58,-. ISBN 3-412-04787-2.

Der 60. Geburtstag von Wolfgang Mitter ist uns Anlaß, aus der Vielzahl seiner Publikationen zwanzig ausgewählte Aufsätze zu veröffentlichen. Sie gelten grundlegenden Fragen der Erziehungswissenschaft, der multikulturellen Erziehung, der Theorie und Praxis der Bildungsforschung sowie dem Vergleich von Gesellschafts- und Bildungssystemen.
Wolfgang Mitter, ein Jahrzehnt Lehrer an Gymnasien und Fachleiter eines Studienseminars, folgte 1964 einem Ruf an die Pädagogische Hochschule Lüneburg und wirkt seit 1972 am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main. Der Verfasser, Direktor des Forschungskollegiums des Deutschen Instituts, gilt als einer der besten Kenner der internationalen Bildungsforschung und Bildungspolitik, geprägt von vielfältigen Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung.
Die Thematik der Beiträge ist weit gespannt. Stets ging es dem Autor um sachgerechte Analysen, wobei bildungshistorische Perspektiven eine wichtige Rolle spielen.

Gesellschaft und Bildung,
herausgegeben von Hermann Avenarius, Theodor Hanf,
Hasso v. Recum, Rolf Vente

Band 1 *Eugen Lemberg*: Anthropologie der ideologischen Systeme. 2., überarbeitete Aufl. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft 1987. 168 S., DM 39,–. ISBN 3-7890-1144-4.

Was sind die "Triebwerke" und "Leitsysteme" der Gattung Mensch? Wie beeinflußt vor allem Ideologie Denken und Handeln? Eugen Lembergs vergleichende Studie, auf Ergebnissen ethnologischer und anthropologischer Forschung begründet, untersucht die Entwicklungsgeschichte unterschiedlicher ideologischer Weltbilder, erläutert ausführlich die Funktionen der ideologischen Systeme bei Aufbau und Gliederung gesellschaftlicher Gruppen, bei Welterklärung und Wahrheitsfindung, ihre Umsetzung in Normen und Verhaltenssteuerung und somit ihren menschen- wie institutionenprägenden Einfluß. Besondere Aufmerksamkeit gilt der Wirkung von Ideologien auf Pädagogik und

1764

Bildungswesen sowie auf verschiedene Menschentypen, wobei auch auf unterschiedliche Grade und Arten von Ideologieaffinität mit Lebenssituationen des Menschen, mit seinem Alter und Geschlecht verwiesen wird.
Der Verfasser zeigt anhand von Beispielen aus Industrie- wie Entwicklungsländern sowie aus unterschiedlichen historischen Zeiträumen die "fließenden Grenzen zwischen sakralen und rationalen Systemen der Weltorientierung". Er kommt zu dem Schluß, daß ideologische Systeme, ob sie nun zu Fluch oder Segen gedeihen, ein für jede menschliche Existenz notwendiges "Gehäuse" darstellen – "so etwas wie eine geistige Heimat".

Internationale Bibliographien zur Bildungsforschung, herausgegeben von Hartmut Müller und Wolfgang Mitter

Band 2 *Peter Birke* unter Mitarbeit von Nicole Hoch: Bildung und Erziehung in Spanien. Internationale Bibliographie der Literatur in deutsch, englisch, französisch. / Education in Spain. Berlin: EXpress Edition 1987. 183 S., DM 48,–. ISBN 3-88548-665-2.

Auch nach Eintritt Spaniens in die EG ist im restlichen Europa über die inneren Verhältnisse dieses Landes wohl wenig mehr bekannt geworden als vorher. Das gilt auch für Fragen von Bildung und Erziehung. Diese Bibliographie stellt für nicht spanisch-sprechende Interessenten die deutsch-, englisch- und französisch-sprachigen Bücher, Aufsätze und Forschungsberichte zu diesen Fragen zusammen, die seit 1960 erschienen sind. Obwohl "nur" 489 Titel zusammengekommen sind, ist dies – soweit übersehbar – eine vollständige Sammlung der entsprechenden Literatur.
Die Dokumentenbeschreibungen sind systematisch angeordnet: Bildungswesen allgemein, Bildungsgeschichte, die einzelnen institutionalisierten Bildungsbereiche, Bildung in den Regionen. Sie werden mit einem Stichwort, Schlagworten (deutsch und englisch) und teilweise mit Kurzreferaten (deutsch oder englisch) inhaltlich erschlossen. Register der Autoren, der Stichworte, der deutschen und der englischen Schlagworte ermöglichen ein gezieltes Auffinden der zu einem Sach-Thema vorhandenen Dokumente.

1705

Reihenunabhängige Neuerscheinungen

Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung (Hrsg.): Organisationskultur der Bildungsverwaltung. Das Bildungswesen im Konflikt zwischen Bildungszielen und Verwaltungshandeln. Frankfurt: DGBV 1988, ca. 200 S., ca. 18 DM. ISBN 3-925794-17-4.

Der Band enthält die Vorträge, die auf der 8. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Bildungsverwaltung (DGBV) vom 1. bis 3.10.1987 in Mannheim gehalten wurden. Es wird damit ein sehr aktuelles Thema der betriebswirtschaftlichen Diskussion aufgegriffen und für die Bildungsverwaltung fruchtbar gemacht. Der Begriff "Organisationskultur" wird dabei weit gefaßt und berücksichtigt beispielsweise Probleme der Außendarstellung bzw. des Erscheinungsbildes von Bildungseinrichtungen, also das gesellschaftliche Umfeld von Schulen, Hochschulen, Weiterbildungseinrichtungen usw. sowie deren Einfluß auf die Bildungsorganisationen ebenso wie Aspekte der Mitarbeiterführung, von Entscheidungsabläufen etc. Gerade im Bildungswesen kann es in besonderem Maße zu Konflikten zwischen den Zielen der konkreten Organisation und ihrem Verwaltungshandeln kommen. Der Versuch, eine Organisationskultur und eine tendenzielle Identität von Zielen und Handeln in diesem Bereich zu entwickeln, ist daher bedeutsam. Um den Blick zu weiten, sind auch zwei Beiträge aus dem Ausland, nämlich aus den Niederlanden und aus Polen, enthalten.

Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie

Bernhard Kraak und *Dietlinde Nord-Rüdiger*: Der Fragebogen zu Lebenszielen und zur Lebenszufriedenheit (FLL). Beschreibung, Theorie, Anwendung. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, 1987. 73 S., DM 4,80. ISBN 3.88494-039-2.

An welchen Zielen orientieren Menschen ihr aktuelles Handeln, ihre langfristige Lebensplanung? Wie beurteilen sie ihre Zukunftsaussichten und ihre eigenen Chancen, zur Verwirklichung ihrer Ziele beizutragen? Wie erleben sie ihre Zufriedenheit? – Das Interesse an solchen Fragen, die Lebenskonzepte und Sinngebung des Lebens betreffen, wächst. Zu ihrer Beantwortung kann der "Fragebogen zu Lebenszielen und zur Lebenszufriedenheit" (FLL) mit dem Untertitel "Zur Untersuchung der Motivation, des Selbstvertrauens und der Zukunftserwartungen" verwendet werden. Er füllt damit

1706

eine Lücke im diagnostischen Instrumentarium für Forschung und psychologische Praxis. Seine fünf Variablen ergeben zentrale Aspekte von Selbst- und Weltbild der Befragten. Diese Variablen sind: Die subjektive Bedeutsamkeit von Zielsachverhalten und Lebensbereichen, das subjektive Gegebensein von Zielsachverhalten (das Ausmaß ihrer Realisierung), die eigene Handlungsmacht, die Zukunftserwartungen und die Zufriedenheit im Hinblick auf diese Zielbereiche. Die Zielbereiche erfassen ein breites Spektrum menschlichen Erlebens und Handelns, soziale und materielle Interessenlagen, Erwartungen an persönliche Beziehungen, Vorstellungen von politischen Handlungsmöglichkeiten, Ziele privater und beruflicher Entfaltung und Selbstverwirklichung. Das Insgesamt der Themenbereiche und die Zusammenschau der Variablenausprägungen bieten differenzierte Analysemöglichkeiten. Wertorientierungen und Lebenskonzepte, die motivationale Basis von Aktivität und Engagement, von Defiziterleben und Depression werden pointiert erfaßt. – Das Verfahren wird beschrieben, seine theoretischen Grundlagen und Ergebnisse zu seiner Validität werden diskutiert. Anwendungs- und Auswertungsmöglichkeiten für die Untersuchung von Individuen und Kollektiven werden ausführlich dargestellt.

1707

ANSCHRIFTEN DER AUTOREN

Dr. Hans-Jürgen Block
Geschäftsstelle des Wissenschaftsrates
Marienburger Str. 8, 5000 Köln 51

Prof. Dr. Helmut Heid
Universität Regensburg, Institut für Pädagogik
Universitätsstr. 31, 8400 Regensburg

Prof. Dr. Gerd Hepp
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Im Neuenheimer Feld 561, 6900 Heidelberg 1

Michael Knoll
Universität Kiel
Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften
z.Zt. Whittier Hall 104
1230 Amsterdam Ave.
New York, NY 10027

Dr. Botho von Kopp
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
Schloßstr. 29, 6000 Frankfurt 90

Peter van Laarhoven, Bart Bakker, Dr. Jaap Dronkers,
and Hubert Schifj
c./o. Dr. Jaap Dronkers
Department of Sociology, University of Tilburg
P.O. Box 90153, 5000 LE Tilburg, Niederlande

Dr. Leonid Novikov
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
Schloßstr. 29, 6000 Frankfurt 90

Dr. Manfred Weiss
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
Schloßstr. 29, 6000 Frankfurt 90

1708

Rezensenten

Prof. Dr. Benno Schmoldt
Freie Universität Berlin,
Zentralinstitut für Unterrichtswissenschaften
und Curriculumentwicklung (ZI 7)
Institut für Curriculumforschung und Didaktik (WE8)
Habelschwerdter Allee 45, 1000 Berlin 33

Rezensenten aus dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Schloßstr. 29, 6000 Frankfurt 90:

Helmut Fetzer, Ass. jur.

Dr. Christoph Führ

Maria Miclescu, Lic. phil.

Dirk Randoll, Dipl.-Päd.

Dr. Gerlinde Schmidt

Horst Weishaupt, Dipl.-Päd.

1709

Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung

Im Auftrag des Forschungskollegiums des
Deutschen Instituts für Internationale
Pädagogische Forschung

herausgegeben
von

Hermann Avenarius, Hansgeorg Bartenwerfer,
Theodor Hanf, Bernhard Kraak, Wolfgang Mitter,
Hasso v. Recum, Rolf Vente

4. Jahrgang 1987

BÖHLAU VERLAG KÖLN WIEN

1710

Zeitschrift
für
internationale
erziehungs- und sozialwissenschaftliche
Forschung

Im Auftrag des Forschungskollegiums des
Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung
herausgegeben von

Prof. Dr. Hermann Avenarius, Prof. Dr. Hansgeorg Bartenwerfer,
Prof. Dr. Theodor Hanf, Prof. Dr. Bernhard Kraak,
Prof. Dr. Wolfgang Mitter, Prof. Dr. Hasso v. Recum,
Prof. Dr. Rolf Vente

Geschäftsführender Herausgeber: Prof. Dr. Hasso v. Recum
Redaktion: Dr. Rosemarie Klaus-Roeder
Anschrift von Herausgebern und Redaktion: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
Schloßstraße 29-31, Postfach 90 02 80
D-6000 Frankfurt a.M. 90

Der Jahrgang umfaßt 2 Hefte (insgesamt ca. 320 Seiten).
Manuskripte und **Rezensionsexemplare** bitten wir, an die Redaktion zu richten.
Manuskripte sind, möglichst nach Anfrage, in satzfertigem Zustand, einseitig beschrieben zu übersenden. Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Haftung übernommen. Die Verfasser tragen für ihre Beiträge die Verantwortung. Eine Verpflichtung zur Aufnahme von Entgegnungen besteht nicht. – Die Auswahl der Arbeiten zur Rezension behält sich die Redaktion vor. Rücksendung unverlangt zugesandter Rezensionsexemplare kann nicht vorgenommen werden.
Autorenkorrekturen gehen, soweit sie mehr als 10% der Satzkosten eines Beitrags ausmachen, zu Lasten des Verfassers.
Sonderdrucke: Jeder Verfasser erhält kostenlos 20 Sonderdrucke seines Beitrags, weitere (höchstens 30) liefert der Verlag zum Preis von DM 0,15 je Seite. Sie sind vor Drucklegung zu bestellen.
Werbeanzeigen und Beilagen besorgt der Verlag (Niehler Straße 272-274, D-5000 Köln 60).
Die in dieser Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Übersetzung, Nachdruck – auch von Abbildungen –, Vervielfältigung auf photomechanischem oder ähnlichem Wege oder im Magnettonverfahren, Vortrag, Funk- und Fernsehsendung sowie Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen – auch auszugsweise – bleiben vorbehalten. Werden von einzelnen Beiträgen oder Teilen von ihnen einzelne Vervielfältigungsstücke im Rahmen des § 54 UrhG hergestellt und dienen diese gewerblichen Zwecken, ist die dafür nach Maßgabe des Gesamtvertrages zwischen der Inkassostelle für urheberrechtliche Vervielfältigungsgebühren GmbH, D-6000 Frankfurt a.M., Großer Hirschgraben 17-21, und dem Bundesverband der Deutschen Industrie e.V., D-5000 Köln, Habsburgerring 2-12, vom 15.7.1970 zu zahlende Vergütung an die Inkassostelle zu entrichten. Die Vervielfältigungen sind mit einem Vermerk über die Quelle und den Vervielfältiger zu versehen. Erfolgt die Entrichtung der Gebühren durch Wertmarken der Inkassostelle, so ist für jedes vervielfältigte Blatt eine Marke im Werte von DM 0,40 (bzw. DM 0,15) zu verwenden.

© Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung,
Schloßstraße 29-31, Postfach 90 02 80, D-6000 Frankfurt am Main 90
Satz und Druck: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

ISSN-0930-9381

1711

INHALT

HEFT 1

I. BEITRÄGE

Heiner Drerup: 1
Identitätsprobleme der Erziehungswissenschaft

Klaus Schleicher: 31
Umweltprobleme sind auch Innenweltprobleme

Rudolf Raasch und Gerhard Seidel: 61
Jugendbewegung 1900-1933 und Jugend von heute
– Eine qualitative und quantitative Betrachtung –

Uwe Sander: 103
Jugend und agrarständische Gemeinschaften –
Wie entläßt die 'stille Revolution' ihre Kinder
auf dem Lande?

Rolf Arnold: 143
Gesellschaftliche Voraussetzungen der
Bildung Erwachsener
– Anmerkungen zu Forschungsstand
und Theoriebildung –

Maren Naumann-Etienne: 161
Sollen wir Hochbegabung
im Elementarbereich fördern?

1712

II. REZENSIONEN

Bildungsgeschichtliche Rezensionen
von Christoph Führ:

Johannes Fried (Hrsg.): 173
Schulen und Studium im sozialen Wandel des hohen und späten Mittelalters.

Jaques Le Goff: 175
Die Intellektuellen im Mittelalter.

Gerhard Ritter: 177
Die Heidelberger Universität im Mittelalter (1386-1508).

Geschichte der Stadt Erfurt. 179
Herausgegeben von *Willibald Gutsche*.

Albert Kapr: 181
Johannes Gutenberg. Persönlichkeit und Leistung.

Hermann Wiesflecker: 183
Kaiser Maximilian I.
Band V: Der Kaiser und seine Umwelt.

Cornelis Augustijn: 185
Erasmus von Rotterdam.

Pädagogik und Reformation. Von Luther bis Paracelsus. Eingeleitet, ausgewählt und erläutert von Franz Hofmann. 186

Die politischen Testamente der Hohenzollern. 188
Bearbeitet von Richard Dietrich.

Friedrich der Große. Herrscher zwischen Tradition und Fortschritt. Hrsg. von Peter Baumgart, unter Mitarbeit von K. O. Freiherr v. Aretin u.a. 190

Karl Otmar von Aretin:
Friedrich der Große.

1713

Christian Graf von Krockow; Karl-Heinz Jürgens:
Friedrich der Große. Lebensbilder.

Preußen. Seine Wirkung auf die deutsche Geschichte. 192
Vorlesungen von Karl Dietrich Erdmann u.a.

Peter Alter, Wolfgang J. Mommsen, 194
Thomas Nipperdey (Hrsg.):
Geschichte und politisches Handeln.
Theodor Schieder zum Gedächtnis.

Thomas Nipperdey: 196
Nachdenken über die deutsche Geschichte. Essays.

Jahrbuch für die Geschichte Mittel- und Ostdeutschlands. Band 33 u. Band 34: Hrsg. von *Otto Büsch*.
Band 35: Hrsg. von *Otto Büsch* und *Klaus Zernack*.

Martin Buber: 201
Reden über Erziehung.
(Friedhelm Zubke)

Die Schule und die Perspektiven unserer Kultur. 206
Hrsg. von *Friedrich W. Busch und Detlef Glowka*.
(Hermann Röhrs)

Juan Tusquets (Hrsg.): 209
Tarzán contra Robot.
(Maria Miclescu)

Staatsinstitut für Frühpädagogik in München (Hrsg.): 210
Vom Kindergarten zur Schule.
(Ines Graudenz)

Reinhard Hilke und Henning Hustedt: 212
Wie finde ich einen Ausbildungsplatz?
(Reinhold S. Jäger)

Willi Maslankowski: 213
Grundsätze zur Berufsausbildung der Entwicklungszusammenarbeit 1956 – 1970.
(Uwe Lauterbach)

1714

Qualifikation und Karriere, Personalauswahl und Personalentwicklung in der Bildungsverwaltung. 1985. 215

Datenbedarf und Datenschutz in der Bildungsverwaltung. 1986.
Hrsg.: Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung. Jahrestagungen, Bd. 6 und Bd. 7.
(Christoph Kodron)

III. ANKÜNDIGUNGEN UND HINWEISE 219

ANSCHRIFTEN DER AUTOREN 223

HEFT 2

I. BEITRÄGE

Helmut Heid: 225
Zur Situation der Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland

Botho von Kopp: 253
Japan – eine Erziehungsgesellschaft

Leonid Novikov: 275
Chancen eines pädagogischen Neubeginns
Zu den veränderten Rahmenbedingungen in der UdSSR

Michael Knoll: 297
"Naturwissenschaft ist Projektwissenschaft"
Zur Geschichte der Projektmethode in den USA vor 1918

1715

Hans-Jürgen Block: 315
Forschungspolitik in Großbritannien
Ein Vergleich der Förderung der
Grundlagenforschung in Großbritannien
und der Bundesrepublik Deutschland

Peter van Laarhoven, Bart Bakker, Jaap Dronkers,
and Hubert Schijf: 335
Achievement in Public and Private Secondary
Education in the Netherlands

Manfred Weiss: 357
New Evidence on Private School Superiority?
A Comment on P. van Laarhoven, B. Bakker,
J. Dronkers, and H. Schijf "Achievement in
Public and Private Secondary Education in
the Netherlands"

Gerd Hepp: 367
Wertsynthese als Zukunftsaufgabe
der politischen Bildung
Anmerkungen zu den didaktischen
Konsequenzen des Wertwandels

II. REZENSIONEN

Deutsche Verwaltungsgeschichte in sechs Bänden. 393
Band V: Die Bundesrepublik Deutschland.
Herausgegeben von Kurt G.A. Jeserich, Hans Pohl,
Georg-Christoph von Unruh:
(Christoph Führ)

Hans-Ulrich Wehler: 394
Deutsche Gesellschaftsgeschichte.
1. Band: 1700-1815: Vom Feudalismus des Alten
Reiches bis zur Defensiven
Modernisierung der Reformära.
2. Band: 1815-1845/49: Von der Reformära bis
zur industriellen und politischen
"Deutschen Doppelrevolution".
(Christoph Führ)

1716

Christoph Jamme, Otto Pöggeler (Hrsg.): 396
Homburg vor der Höhe in der deutschen Geistesgeschichte. Studien zum Freundeskreis um Hegel und Hölderlin.

Christoph Jamme, Otto Pöggeler (Hrsg.):
Frankfurt aber ist der Nabel dieser Erde. Das Schicksal einer Generation der Goethezeit.

Christoph Jamme, Otto Pöggeler (Hrsg.):
Mainz Centralort des Reiches. Politik, Literatur und Philosophie im Umbruch der Revolutionszeit.

Friedrich Strack (Hrsg.):
Heidelberg im säkularen Umbruch. Traditionsbewußtsein und Kulturpolitik um 1800.
(Christioph Führ)

Johann Gottfried Herder: 402
Briefe.
7. Band: Januar 1793-Dezember 1798
8. Band: Januar 1799-November 1803
Bearbeitet von Wilhelm Dobbek †
und Günter Arnold.
(Christoph Führ)

Wolfgang Ribbe (Hrsg.): 403
Geschichte Berlins.
Band 1: Von der Frühgeschichte bis zur Industrialisierung.
Band 2: Von der Märzrevolution bis zur Gegenwart.
(Christoph Führ)

Francesc Pedró: 407
Los precursores espanoles de la educación comparada.
(Maria Miclescu)

1717

Arnold Stenzel/Hans Günther Homfeld 409
unter Mitarbeit von Günter Fenner
und Hans-Werner Zumach:
Auszug in ein fremdes Land? Türkische
Jugendliche und ihre Rückkehr in die Türkei.
(Horst Weishaupt)

Dietmar Waterkamp: 411
Das Einheitsprinzip im Bildungswesen der DDR.
Eine historisch-systemtheoretische
Untersuchung.

Dietmar Waterkamp:
Handbuch zum Bildungswesen der DDR.
(Gerlinde Schmidt)

Rudolf Hrbek/Uwe Thaysen (Hrsg.): 415
Die Deutschen Länder und die
Europäischen Gemeinschaften.
(Helmut Fetzer)

Thomas Oppermann: 417
Europäisches Gemeinschaftsrecht und deutsche
Bildungsordnung. "Gravier" und die Folgen.
(Helmut Fetzer)

Sigrun Bever: 418
Die Rolle des Bildungsrechts im Prozess
der Europäischen Integration.
(Helmut Fetzer)

Richard Bessoth: 420
Lehrerberatung – Lehrerbeurteilung.
(Helmut Fetzer)

Wolfgang Keim (Hrsg.): 421
Kursunterricht – Begründungen,
Modelle, Erfahrungen.
(Benno Schmoldt)

Werner Radigk: 424
Kognitive Entwicklung und
zerebrale Dysfunktion.
(Dirk Randoll)

III. ANKÜNDIGUNGEN UND HINWEISE 427

ANSCHRIFTEN DER AUTOREN 435

1719

STUDIEN UND DOKUMENTATIONEN ZUR VERGLEICHENDEN BILDUNGSFORSCHUNG

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
Herausgegeben von Wolfgang Mitter

15/4 *Schmidt, Gerlind*: Hochschulen in der DDR. Eine Untersuchung zum Verhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem. 1984. XV, 297 S., DM 48,-.

16 *Hegedüs, Laszlo, Botho von Kopp* und *Gerlind Schmidt*: Hochschulstudium und Berufseingliederung in sozialistischen Staaten. 1982. XI, 455 S., DM 68,-.

17 *Sienknecht, Helmut*: Primarschulen in England. Fakten und Diskussion. 1981. VII, 225 S., DM 34,-.

18 *Vogel, Norbert*: Professionalisierung in der dänischen Erwachsenenbildung. Ein explorativer Vergleich zur Erwachsenenbildung in Abendeinrichtungen. 1981. XII, 547 S., DM 48,-.

19 *Arnold, Ernst*: Unterricht und Erziehung im italienischen Bildungswesen. 1981. IX, 181 S., DM 26,-.

20 *Trouillet, Bernard*: Das deutsch-französische Verhältnis im Spiegel von Kultur und Sprache. 1981. XIV, 516 S., DM 48,-.

21 *Miclescu, Maria*: Bildungsreform in Spanien 1970-1980. 1982. X, 217 S., DM 24,-.

22/1 *Döbrich, Peter, Christoph Kodron, James Lynch* und *Wolfgang Mitter* (Hrsg.): Lehrerbildung für multikulturelle Schulen in ausgewählten Ländern. 1984. IX, 300 S., DM 48,-.

22/2 *Döbrich, Peter, Christoph Kodron, James Lynch* und *Wolfgang Mitter* (Hrsg.): Lehrerbildung für den Unterricht behinderter Kinder in ausgewählten Ländern. 1984. VIII, 201 S., DM 34,-.

22/3 *Döbrich, Peter* und *Hartmut Müller* (Hrsg.): Bibliographie zur Lehrerbildung für multikulturelle Schulen. 1982. XIII, 465 S., DM 19,-.

23 *Kopp, Botho von*: Die sozialistische Schule zwischen Lernen und Erziehen. 1983. VIII, 213 S., DM 36,-.

24 *Simon-Hohm, Hildegard*: Afrikanische Kindheit und koloniales Schulwesen. 1983. XII, 349 S., DM 54,-.

17 (1)

25 *Mitter, Wolfgang* (Hrsg.): Kann die Schule erziehen? 1983. VIII, 330 S., DM 52,-.

26 *Dahmen, Katrin, Diether Breitenbach, Wolfgang Mitter* und *Hans-Herbert Wilhelmi* (Hrsg.): Gesamtschulen in Europa. Comprehensive Schools in Europe. 1984. XXI, 277 S., DM 45,-.

27 *Süssmuth, Rita* (Hrsg.): Lehrerbildung und Entprofessionalisierung. 1984. VII, 279 S., DM 45,-.

28 *Bender, Dorothea* und *Hesse Hermann*: Migrantenforschung. Eine kritische Analyse deutschsprachiger empirischer Untersuchungen aus psychologischer Sicht. Im Druck.

29 *Döbrich, Peter* und *Mieczyslaw Pęcherski* (Hrsg.): Reform der Lehrerarbeit in Polen. Charta des Lehrers vom 26. Januar 1982. 1985. VIII, 98 S., DM 18,-.

30 *Stephan, Werner*: Das kanadische Bildungswesen. Grundlagen-Tendenzen-Probleme. 1984. VIII, 116 S., DM 24,-.

31 *Heinsch, Dieter*: Primarschulbau in Australien. Neusüdwales: Beispiel für eine Verbindung von Schulreform und Schulbau. 1985. IX, 160 S., DM 26,-.

32 *Sienknecht, Helmut*: Sekundarschulen in England. Dokumentation mit einleitendem Kommentar. 1985. IX, 293 S., DM 48,-.

33 *Miclescu, Maria*: Die spanische Universität in Geschichte und Gegenwart. Eine Untersuchung des Autonomie-Problems. 1985. VII, 157 S., DM 29,-.

34 *Trouillet, Bernard*: Die Deutsch-Prüfung im französischen Abitur. Eine Untersuchung zu Form, Inhalt und Kulturbild 1945-1983. 1985. XII, 182 S., DM 32,-.

BÖHLAU VERLAG KÖLN WIEN

SOZIOLOGIE

Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung
Im Auftrag des Forschungskollegiums des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt a. M. hg. von H. Avenarius, H. Bartenwerfer, T. Hanf, B. Kraak, W. Mitter, H. v. Recum, R. Vente. Geschäftsführender Hg.: H. v. Recum.
Es erscheinen 2 Hefte jährl. Zus. 48,—. Je Heft 24,—.

B. Schmeikal, **Fachinformationsführer 1.** Sozialwissenschaften. 1982. 246 S. 62,—

P.S. Cohen, **Moderne soziologische Theorie.** Erklärungsmodelle zwischenmenschlichen Verhaltens. 1972. 239 S. 58,—

P. Filmer/M. Phillipson/D. Silverman/D. Walsh, **Neue Richtungen in der soziologischen Theorie.** 1975. 258 S. 58,—

J. Wössner, **Soziologie — Einführung und Grundlegung.** 6., durchgesehene Auflage. 1974. 300 S. 28,—

R. Knoll, H. Kohlenberger, **Soziologie aus Österreich.** Ca. 300 S. Ca. 58,—

N. Leser, **Einführung in die Sozialphilosophie.** Ein Böhlau-Studien-Buch. 1985. 183 S. 36,—

R.H. Reichhardt, **Einführung in die Soziologie für Juristen.** 1981. 213 S. 38,—

A. Burghardt, **Lehrbuch der Betriebssoziologie.** 1974. 182 S. 2. Aufl. 28,—

R. Girtler, **Methoden der qualitativen Sozialforschung.** Anleitungen zur Feldarbeit. 1984. 179 S. 28,—

L. Roithinger, **Ethik und Anthropologie.** Zur Analyse und Fundierungen der Moral durch die Human- und Sozialwissenschaften. 1985. 260 S. 58,—

Austromarxistische Positionen. Hg. u. eingel. v. G. Mozetič. 1985. 519 S. 80,—

K. Dienelt, **Tiefenpsychologie und Marxismus.** 1984. 133 S. 30,—

G. Bolz, J. Weidenholzer (Hrsg.), **Mündliche Geschichte und Arbeiterbewegung.** Eine Einführung in Arbeitsweisen und Themenbereiche der Geschichte „geschichtsloser" Sozialgruppen. 1984. XII, 438 S., Tab. u. Graphiken i.T. 74,—

M. Kelpanides, **Gesellschaftsentwicklung und Bildungsreform am Fall Griechenland.** 2. Zus. ca. 300 S. Ca. 45,—

W. Oschlies, **Jugend in der Tschechoslowakei — Kurzer Frühling, langer Winter.** Ca. 300 S. Ca. 48,—

H. Schweitzer, **Fachwahl unter Numerus-clausus Bedingungen.** 1981. 330 S. 56,—

Strategien zur Überwindung der Arbeitslosigkeit. Hg. v. M. Reimer. 1984. 112 S. 12,—

G. Kapner (Hg.), **Studien zu Buch und Bildung.** Modelle eines kompensatorischen Zugangs zu Printmedien. 1982. 136 S. 40,—

W. Duchkowitsch, **Medien- und Kommunikationsforschung.** 1984. 201 S. 62,—

R. Burkart, **Kommunikationswissenschaft — Grundlagen und Problemfelder.** 1982. 308 S. 44,—

M. Kunczik, **Kommunikation und Gesellschaft.** 1984. VII, 284 S., 17 Abb. i.T. Ln. 68,—

W.D. Rauch, **Büro-Information-Systeme.** Sozialwissensch. Aspekte der Büro-Automatisierung durch Informations-Systeme. 1982. 184 S. 74,—

H.Ch. Ehalt (Hg.), **Geschichte von unten.** Fragestellungen, Methoden und Projekte einer Geschichte des Alltags. 1984. 375 S., 18 SW-Abb., Zeichnungen u. Tab. 44,—

Häuslerkindheit. Autobiographische Erzählungen. Hg. v. T. Weber. 1984. 313 S. 38,—

M. Tichy, **Alltag und Traum.** Leben und Lektüre der Dienstboten im Wien der Jahrhundertwende. H.Ch. Ehalt (Hg.). 1984. 164 S. 29,80

K. Schwediauer, **Alltag in Steinhof.** Das Leben in einer psychiatrischen Großanstalt. 1984. 118 S. 22,—

Kreuztragen. Drei Frauenleben. Vorwort: Prof. Dr. M. Mitterauer. 1984. 132 S., 7 SW-Abb. 28,—

G. Jost, **Wiener Taxifahrer.** Eine freie und gemütliche Berufswelt. 1984. 127 S., 8 Abb. 22,—

R. Girtler, **Der Adler und die drei Punkte.** Die gescheiterte kriminelle Karriere des ehemaligen Ganoven Pepi Taschner. 1983. 415 S. Pappbd. 44,—

Autorinnengruppe Uni Wien: **Das ewige Klischee.** Zum Rollenbild und Selbstverständnis bei Mannern und Frauen. 1981. 319 S. 28,—

J. Tümmers, **Frauen in „Männerberufe"?** 1982. 328 S. 48,—

E. Ringel, **Die österreichische Seele.** Zehn Reden über Medizin, Politik, Kunst und Religion. 1984. 352 S. 35,—

H. Tümmers, **Sozialpsychologische Aspekte der Sexualität im Alter.** 2. unv. Aufl. 1984. 186 S., zahlr. Tab. i.T. 38,—

S.M. Gergely, O.M. Dworak, **Umweltschutz.** 1984. 238 S. 62,—

E. Bodzenta/I. Speiser/K. Thum, **Wo sind Großstädter daheim?** Studien über Bindungen an das Wohnviertel mit einem Beitrag v. R. Richter. 1982. 258 S. 70,—

G. Winkler, **Zwischenräume.** Gebaute und soziale Formationen in ihren Wechselbeziehungen. 1984. 275 S. 25 Abb. i.T. 38,—

G. Kapner, **Architektur als Psychotherapie.** Über die Rezeption von Stadtbildern in Romanen des 20. Jahrhunderts. 1984. 108 S. 22,—

BÖHLAU
Köln Wien

SAMMLUNGEN DER GESETZE, VERORDNUNGEN, ERLASSE, BEKANNTMACHUNGEN ZUM ELEMENTAR- BZW. VOLKSSCHULWESEN IM 19./20. JAHRHUNDERT

In Nachdrucken und Auszügen herausgegeben von Michael Klöcker

Die Schulvorschriften sollen in dieser Reihe systematisch erschlossen werden: in Hinsicht auf unterschiedliche Länder, Regionen, Orte wie auch auf ausgewählte Inhalte, Strukturen und Prozesse. Für die Rechts- und Verwaltungs-, Sozial- und Bildungsgeschichte wird damit eine aufschlußreiche Quellengattung vorgestellt.

Band 1: **Sammlung der Verordnungen und Bekanntmachungen, welche in Bezug auf das Elementar-Unterrichtswesen für den Regierungsbezirk Aachen erlassen worden sind.**
Hg. von K. Ritsch. Aachen 1835. Mit zwei Nachträgen, Aachen 1838 und 1845. 3 Teile in einem Band. Mit einer Einl. neu hg. von M. Klöcker. 1985. 186; VII, 144; VIII, 148 S. Ln. ISBN 3-412-03784-2.

Band 2: **Der Volksschuldienst in der Provinz Westfalen. Die wichtigsten Gesetze, Erlasse, Verfügungen und Entscheidungen, betr. das Volksschulwesen, im Auszuge zunächst für westfälische Lehrer und Lehramtszöglinge zusammengestellt.**
ND der 2., erg. u. erw. Aufl. Arnsberg i. W. 1910. Mit einer Einleit. neu hg. von H. G. Kirchhoff. XIV, 398 S. Ln. ISBN 3-412-03884-9.

Band 3: **Sammlung der gesetzlichen Bestimmungen und Vorschriften des Elementar-Schulwesens im Bezirke der Königl. Regierung zu Düsseldorf:**
nebst einer historischen Einleitung in die Verwaltung des öffentlichen Unterrichts . . . von Hermann Altgelt. 2. Aufl. Düsseldorf 1842. Mit einer Einleit. neu hg. von M. Klöcker. XIII, 268 S. Ln. ISBN 3-412-03984-5.

Wir stellen zur Subskription bis zum 30.9.1987:

Band 5: **Das Schulrecht und die Unterrichtsverfassung von Schlesien**
Von H. Simon. Breslau, 1848. Mit einer Einleit. neu hg. und ergänzt (Schulvorschriften für das Herzogtum Schlesien und die Grafschaft Glatz in der 1. Hälfte des 19. Jh.s) von J. G. Stanzel. Ca. 250 S. Ln. ISBN 3-412-06486-6.

BÖHLAU VERLAG KÖLN WIEN

1723

BILDUNG UND ERZIEHUNG

Beihefte

Herausgegeben von
O. Anweiler, O. Ewert, K. Frey, M. Heinemann, J.H. Knoll, R. Lengert, F. Loser, W. Mitter, H. Paschen, W. Roeßler

---

1 **Sekundarschulbildung und Hochschule.**
Erfahrungen und Probleme in Großbritannien und der BRD. Hg. v. Oskar Anweiler u. Arthur G. Hearnden. 1983. XII, 293 S. Br. DM 54,—

2 **Erziehung und die Vielfalt der Kulturen.**
Der Beitrag der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Bericht der 1. Konferenz der Comparative Education Society in Europa (Würzburg, 3.–8.7. 1983). Hg. v. Wolfgang Mitter u. James Swift. 1985. 2 Teilbände. I: XXII, 396 S. II: XXI, S. 397– 719. Br. DM 118,—

3 **Das Einheitsprinzip im Bildungswesen der DDR.**
Eine historisch-systematische Untersuchung. Von Dietmar Waterkamp. 1985. XXX, 400 S. Br. DM 84,—

4 **Theorie allgemeindidaktischer Modelle.**
Von Ingbert Knecht-von Martial. XVI, 288 S. Br. DM 70,—

BÖHLAU VERLAG KÖLN WIEN

1724

STUDIEN ZUR INTERNATIONALEN ERWACHSENENBILDUNG

Beihefte zum Internationalen Jahrbuch
der Erwachsenenbildung
Herausgegeben von Joachim H. Knoll

1 P. Failer: **Erwachsenenbildung in Südostasien.** 1981. 412 S. Br. DM 88,—

2 U. Günther: **Erwachsenenbildung als Gegenstand der internationalen Diskussion dargestellt am Beispiel der UNESCO „Recommendation on the Development of Adult Education" und am Prinzip des lebenslangen Lernens.** 1982. 342 S. Br. DM 64,—

3 J. Walter: **Lernbedingungen und Lernen Erwachsener in HSA- und FOR-Lehrgängen des 2. Bildungswegs.** 1982. 471 S. Br. DM 88,—

4 W. Swoboda: **Universitäre Erwachsenenbildung.** 1983. X, 314 S. Br. DM 58,—

5 J.H. Knoll/F. Pöggeler/W. Schulenberg: **Erwachsenenbildung und Gesetzgebung.** Entstehung, Praxis u. Auswirkung d. Niedersächs. Gesetzes z. Förderung d. Erwachsenenbildung (1970–1981). XVIII, 384 S. Br. DM 58,—

6 S. Kolfhaus: **Von der musischen zur soziokulturellen Bildung.** Entwicklungen, Neuansätze u. Modelle kultureller Erwachsenenbildung in der BRD. XV, 426 S. Br. DM 72,—

7 H. Thiele: **Struktur und Entwicklungsschwerpunkt der Erwachsenenbildung in England und Wales 1973—1985.** X, 229 S. Br. Ca. DM 58,—

BÖHLAU VERLAG KÖLN WIEN

Postfach 60 01 80, D-5000 Köln 60 • Postfach 200, A-1014 Wien

1725

VERLAG BÖHLAU WIEN · KÖLN GRAZ

Das Wagnis Erziehung

Aus der Lebenswirklichkeit einer Rudolf Steiner-Schule.

Redaktion: Helmut Ganser, Elisabeth Gergely, Tobias Richter.
Bildauswahl und -texte: Johannes Matthiessen, Tobias Richter.
Fotos: Gottfried Preinfalk u.a.

Ist die Waldorf-Pädagogik eine Alternative?
Wozu brauchen wir Rudolf Steiner-Schulen?
Schule ohne Angst — gibt es das?
Erziehung zur Freiheit — mehr als nur ein Schlagwort?
Auf all diese Fragen versucht dieser Band, Antworten zu geben, nicht im Sinne einer theoretischen Einführung, sondern durch das Aufzeigen der konkreten Praxis einer österreichischen Waldorfschule. Einerseits liegen Waldorfschulen heute „im Trend" — vor allem bei pädagogisch interessierten Eltern (keine Noten, kein Selektionsdruck, Förderung künstlerischer und sozialer Fähigkeiten usw.) —, andererseits ziehen gerade Waldorfschulen wie ein Magnet Vorurteile und Mißverständnisse an. Nicht in der Theorie, allein in der Praxis läßt sich Pädagogik beurteilen. Engagierte Eltern und Lehrer wollen deshalb anhand der Schulpraxis der Rudolf Steiner-Schule Wien über Lernziele, Unterrichtsstil, Schulorganisation, Elternmitarbeit, soziale und pädagogische Intentionen einer derartigen „freien" Schule berichten. Damit will dieses Buch einen Beitrag leisten, zu richtigen Fragestellungen in den Erziehungsnöten der Gegenwart zu gelangen.

Die Autoren:

Da sich „Das Wagnis Erziehung" mit der Praxis einer individuellen Rudolf Steiner-Schule auseinandersetzt, stehen alle Autoren in einem engen Verhältnis zur Schule in Wien-Mauer. Sie setzen sich als Lehrer oder als Eltern mit der Lebenswirklichkeit der Waldorf-Pädagogik auseinander.

Format: 22 × 24 cm
Umfang: 292 Seiten mit zahlr. Farb- u. SW-Abb.
Einband: Pappband
ISBN 3-205-07277-4

A-1014 Wien, Dr. Karl Lueger-Ring 12, Tel. (0222) 63 87 35-0*

WIRTSCHAFTS- UND BERUFSPÄDAGOGIK IN FORSCHUNG UND PRAXIS

Herausgegeben von
Bernhard Nibbrig und Jürgen Tümmers

Gegenstand der Wirtschafts- und Berufspädagogik ist die Erziehung des Menschen für und durch den wirtschaftlichen und beruflichen Lebensbereich. Leitendes pädagogisches Ziel ist es dabei, den Lernenden zu einem kompetenten wirtschaftlichen und beruflichen Handeln im Interesse einer zunehmenden Selbstverwirklichung und situationsgerechten Aufgabenbewältigung zu befähigen.

Die Reihe »Wirtschafts- und Berufspädagogik« berücksichtigt die Prinzipien der Wissenschaftlichkeit, der Praxisorientierung und des Gesellschaftsbezugs. Sie umfaßt deshalb sowohl Monographien zur Erweiterung des wissenschaftlichen Erkenntnisstandes als auch stärker praxisbezogene Abhandlungen – wie Studienbücher und fachdidaktische Beiträge, in denen theoretische Erkenntnisse erarbeitet und in modellhafter Anwendung in Unterricht und Unterweisung dargestellt werden.

1 **Problemlösendes Denken in der Berufserziehung**
Fachdidaktische Grundlagen und praktische Unterrichtsbeispiele. Hrsg. von Jürgen Tümmers. 1980. X, 333 S., zahlr. Tab., Schemata u. Abb. i. Text. Br. DM 54,—

2 **Die programmierte schriftliche Kaufmannsgehilfenprüfung**
Eine wirtschafts- und berufspädagogische Untersuchung. Von Bernhard Nibbrig. 1980. X, 324 S., zahlr. Tab. i. Text. Br. DM 54,—

3 **Frauen in »Männerberufe«?**
Konzeptionen, Modelle und Informationsmaterialien für Berufswahlunterricht und Berufsberatung. Von Jürgen Tümmers. 1982. 328 S. Br. DM 48,—

4 **Fachkräftebedarf und Berufsausbildung**
Von Margit Frackmann. 1982. 306 S. Br. DM 58,—

5 **Behalten und Behaltensförderung bei Erwachsenen in der beruflichen Weiterbildung**
Von Beate Kramer. 1982. 259 S. Br. DM 56,—

6 **Fachdidaktik der Wirtschaftslehre in der Sekundarstufe II**
Wirtschaftswissenschaftliche und wirtschaftsdidaktische Positionen, Orientierungen und Entwicklungen. Hrsg. von Bernhard Nibbrig. 1983. VII, 267 S., Tab. u. Abb. Br. DM 68,—

7 Hans-Jürgen Albers: **Allgemeine sozio-ökonomisch-technische Bildung**
Ca. 240 S. Br. Ca. DM 58,—

BÖHLAU VERLAG KÖLN WIEN

1727

Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung

Vergleichende Bildungsforschung

Festschrift für Wolfgang Mitter

Sonderheft 1987

BEST COPY AVAILABLE

1728

Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung

VERGLEICHENDE BILDUNGSFORSCHUNG

Festschrift für Wolfgang Mitter
zum 60. Geburtstag

Im Auftrag des Forschungskollegiums des
Deutschen Instituts für Internationale
Pädagogische Forschung

herausgegeben
von
Peter Döbrich und Botho von Kopp

Sonderheft 1987

BÖHLAU VERLAG KÖLN WIEN

1729

Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung

Im Auftrag des Forschungskollegiums des
Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung

herausgegeben von

Prof. Dr. Hermann Avenarius, Prof. Dr. Hansgeorg Bartenwerfer,
Prof. Dr. Theodor Hanf, Prof. Dr. Bernhard Kraak,
Prof. Dr. Wolfgang Mitter, Prof. Dr. Hasso v. Recum,
Prof. Dr. Rolf Vente

Geschäftsführender Herausgeber: Prof. Dr. Hasso v. Recum
Redaktion: Dr. Rosemarie Klaus - Roeder

Anschrift von Herausgebern und Redaktion:
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
Schloßstraße 29-31, Postfach 90 02 80
D-6000 Frankfurt a.M. 90

Der Jahrgang umfaßt 2 Hefte (insgesamt ca. 320 Seiten).
Manuskripte und **Rezensionsexemplare** bitten wir, an die Redaktion zu richten.
Manuskripte sind möglichst nach Anfrage, in satzfertigem Zustand, mit Textverarbeitungssystem erfaßt, einseitig beschrieben und mit Diskette zu übersenden. Für unverlangt zugesandte Manuskripte wird keine Haftung übernommen. Die Verfasser tragen für ihre Beiträge die Verantwortung. Eine Verpflichtung zur Aufnahme von Entgegnungen besteht nicht. - Die Auswahl der Arbeiten zur Rezension behält sich die Redaktion vor.
Rücksendung unverlangt zugesandter Rezesionsexemplare kann nicht vorgenommen werden.
Autorenkorrekturen gehen, soweit sie mehr als 10 % der Satzkosten eines Beitrages ausmachen, zu Lasten des Verfasser.
Sonderdrucke: Jeder Verfasser erhält kostenlos 20 Sonderdrucke seines Beitrages, weitere (höchstens 30) liefert der Verlag zum Preis von DM 0,15 je Seite. Sie sind vor Drucklegung zu bestellen.
Werbeanzeigen und Beilagen besorgt der Verlag (Niehler Straße 272-274, D-5000 Köln 60).
Die in dieser Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Übersetzung, Nachdruck - auch von Abbildungen -, Vervielfältigung auf photomechanischem oder ähnlichem Wege oder im Magnettonverfahren, Vortrag, Funk- und Fernsehsendung sowie Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen - auch auszugsweise - bleiben vorbehalten. Werden von einzelnen Beiträgen oder Teilen von ihnen einzeln Vervielfältigungsstücke im Rahmen des § 54 UrhG hergestellt und dienen diese gewerblichen Zwecken, ist die dafür nach Maßgabe des Gesamtvertrages zwischen der Inkassostelle für urheberrechtliche Vervielfältigungsgebühren GmbH, D-6000 Frankfurt a.M., Großer Hirschgraben 17-21, und dem Bundesverband der Deutschen Industrie e.V., D-5000 Köln, Habsburgerring 2-12, vom 15. 7. 1970 zu zahlende Vergütung an die Inkassostelle zu entrichten. Die Vervielfältigungen sind mit einem Vermerk über die Quelle und den Vervielfältiger zu versehen. Erfolgt die Entrichtung der Gebühren durch Wertmarken der Inkassostelle, so ist für jedes vervielfältigte Blatt eine Marke im Werte von DM 0,40 (bzw. DM 0,15) zu verwenden.

© Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung,
Schloßstraße 29-31, Postfach 90 02 80, D-6000 Frankfurt am Main 90
Satz und Druck: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

ISSN-0930-9381

17?0

INHALT

Vorwort 1

José Luis Garcia Garrido:
Wolfgang Mitter's Commitment to the
Comparative Education Society in Europe 5

Hermann Avenarius:
Zugangsrechte von EG-Ausländern im Bildungswesen
der Bundesrepublik Deutschland
Zum Einfluß des europäischen Gemeinschaftsrechts
auf das innerstaatliche Bildungsrecht 19

Cao Quingyang:
The Development of Educational Research
in China – A Survey on Recent Trends 49

Max A. Eckstein:
A Comparative Study of the Humanities
in Five Nations: Synopsis of a Preliminary
Report on Secondary Schooling Abroad
Implications for the United States 57

Theodor Hanf:
Erziehung, Nationalstaat und
gesellschaftliche Konflikte
in der Dritten Welt 73

Tetsuya Kobayashi:
Teacher Education in Japan 85

Tamas Kozma:
Common Cores in the Primary Curricula:
Some Experiments in European
Socialist Education 101

Bernhard Kraak:
Urteilsfähigkeit als Aspekt der Allgemeinbildung 125

1731

Czesław Kupisiewicz:
Das polnische Bildungssystem
im europäischen Kontext 137

Louis Legrand:
Ouverture et fermeture de l'école
Les problèmes de l'alternance 147

Hasso von Recum:
The Values Issue
Socio-Cultural Change in West Germany
and its Impact on Youth and Education 157

Susanne M. Shafer:
Hochleistungsförderung und Gleichberechtigung
in den amerikanischen Reformbemühungen 173

Witold Tulasiewicz:
The Development of the Education System in
England and Wales under the Conservative
Administration of Mrs. Thatcher 189

Panos Xochellis:
Geschichtsunterricht im
griechischen Sekundarschulwesen
Ein bildungspolitisch akzentuierter
Forschungsbeitrag zur Fachdidaktik 221

Verzeichnis der Autoren 231

1732

Vorwort

Als langjährigen Mitarbeitern der Abteilung Allgemeine und Vergleichende Erziehungswissenschaft des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) ist es uns eine Ehre und Freude zugleich, den 60. Geburtstag Prof. Dr. Wolfgang Mitters, des Direktors dieser Abteilung, zum Anlaß für die Herausgabe dieser Festschrift zu nehmen.

Das Schaffen Wolfgang Mitters ist außerordentlich breit gefächert und durch die vielfältigen Erfahrungen seines persönlichen und wissenschaftlichen Werdegangs geprägt. Dieser führte ihn sowohl in die Praxis von Schule und Hochschule als Lehrer und langjährigen Elternvertreter, als Hochschullehrer und Dekan als auch als Wissenschaftler in die nationale und internationale Bildungsforschung und Bildungsberatung. Sein Wirkungsbereich erstreckt sich u.a. auf die Mitarbeit in der Deutschen Forschungsgemeinschaft, im ehemaligen "Arbeitskreis Bildungsberatung" des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft, in der Deutschen Gesellschaft für Osteuropakunde, auf die Zusammenarbeit in und mit internationalen Gremien wie dem Europarat, der OECD, der UNESCO und ihren Kommissionen, auf seine aktive Kooperation im Rahmen des World Council for Comparative Education und der Comparative Education Society in Europe, deren Vorsitz er innehatte und in deren Vorstand er weiterhin tätig ist, sowie deren deutscher Sektion, zu deren Vorsitzendem er zum zweiten Mal gewählt wurde. Eine wesentliche Grundlage dafür ist seine eigene Forschungstätigkeit, die in zahlreichen Publikationen ihren Niederschlag gefunden hat.

Diese Aufzählung der verschiedenen Aktivitäten Wolfgang Mitters, die bei weitem noch nicht vollständig ist, macht es verständlich, daß wir bei der Herausgabe der vorliegenden Festschrift Schwerpunkte setzen mußten, um mit ihr zwei Bereiche in den Vordergrund zu stellen, die uns besonders wichtig scheinen und die den Einsatz und den Erfolg der gesamten Tätigkeit Wolfgang Mitters widerspiegeln: Seine Verdienste um das DIPF und seine internationale Wertschätzung. Beides ist im Grunde nicht voneinander zu trennen, und wenn das DIPF in der internationalen scientific community der vergleichenden Erziehungswissenschaftler einen guten Namen hat, ja oft genug in erstaunlich vielen Ländern überhaupt als die oder zumindest als eine der ersten Anlaufstellen für Kooperations- oder Informationswünsche gilt, so hat Wolfgang Mitter wesentlich dazu beigetra-

1733

gen, diese Funktion, die ja bereits im Namen des Instituts zum Ausdruck kommt, fortzuführen und weiterzuentwickeln.

Die Schwerpunktsetzung der Herausgeber auf die zwei genannten Aspekte hat sich verständlicherweise auf die Auswahl der Autoren für diese Festschrift ausgewirkt, so daß zum einen Kollegen aus dem DIPF und zum anderen ausländische Kollegen aus den verschiedensten Ländern zu Worte kommen. Sie alle stehen stellvertretend für die Wertschätzung, die Wolfgang Mitter in dem weiteren Kreis der deutschen und internationalen scientific community der Erziehungswissenschaftler genießt.

Die Thematik der im vorliegenden Band enthaltenen Beiträge wurde bewußt nicht auf einen bestimmten Fragenbereich hin konzipiert. Umso deutlicher kommt die Vielfalt von länderspezifischen Schwerpunkten, Problemen und Perspektiven zum Ausdruck. Sie spiegelt jedoch auch die für alle Bildungssysteme ständig notwendige Reflexion über Anpassung an sich wandelnde Bedingungen und Impulse für neue Entwicklungen wider. Hierin und im Erfahrungsaustausch der Erziehungswissenschaft, für die – selbst wenn sie sich nicht explizit vergleichend versteht – der Blick über das eigene System hinaus unverzichtbar ist, liegt die Gemeinsamkeit aller Beiträge des vorliegenden Bandes.

Die Aufnahme von Beiträgen von Direktoren verschiedener Forschungsabteilungen des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung ist eine Würdigung von Wolfgang Mitters Einsatz im und für das Institut, für das er gegenwärtig zum zweiten Mal als Direktor des Forschungskollegiums große Verantwortung übernommen hat und für das er seine ganze Energie und Schaffenskraft zur Verfügung stellt.

Die Beiträge namhafter ausländischer Erziehungswissenschaftler spiegeln Wolfgang Mitters internationale Bedeutung, Anerkennung und auch persönliche Wertschätzung. Es ist eben nicht nur seinen fachlichen, sondern auch seinen menschlichen Qualitäten zu verdanken, daß wir bei allen von uns angesprochenen Wissenschaftlern auf eine spontane Bereitschaft gestoßen sind, an dieser Festschrift mitzuwirken. Damit kommt auch die jeweils persönliche Anerkennung seiner über alle System- und Kulturgrenzen reichenden toleranten Grundeinstellung, seiner Aufgeschlossenheit und seiner Fähigkeit zum Dialog zum Ausdruck. Diese Auswahl der in der Festschrift vertretenen ausländischen Autoren kann nur eine exemplarische Auswahl

1734

aus dem Kreis der vielen Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen verschiedenster Länder sein, die seine Person und seine Arbeit hochschätzen. Der Beitrag des amtierenden Vorsitzenden der Comparative Education Society in Europe, José Luis Garcia Garrido, verdient als Laudatio Wolfgang Mitters menschlicher und wissenschaftlicher Bedeutung in der internationalen Gemeinschaft der vergleichenden Erziehungswissenschaftler eine herausgehobene Stellung und wurde deshalb an den Anfang der Festschrift gestellt.

Unser besonderer Dank gilt allen Autoren, die trotz umfangreicher Belastungen mit ihren Beiträgen diese Festschrift ermöglicht haben. Gleichermaßen gilt unser Dank all denjenigen im DIPF, die die technische Realisierung dieser Festschrift übernommen haben.

Frankfurt am Main, den 14. September 1987

Peter Döbrich
Botho von Kopp

1735

José Luis Garcia Garrido

Wolfgang Mitter's Commitment to the Comparative Education Society in Europe

From 1981 to 1985 Wolfgang Mitter was the President of the Comparative Education Society in Europe, one of the pioneer associations of scholars in the field of educational comparative studies. But his close collaboration with CESE began much earlier and has lasted till now, when, in his quality of Immediate Past-President of CESE, he still plays an important role in the organisation of the XIII CESE Conference in Budapest.

In the following lines I will try to give some hints about the life of CESE, with special reference to Wolfgang Mitter's contributions before, during and after his election as President of the Society. On the occasion of the Special Conference held in Garda (Italy), in October 1986, in commemorating the 25th anniversary of CESE, I had the opportunity of presenting aspects concerning its history. In this paper I will reproduce considerations then made, but add a more particular attention to the period in which Mitter has actively worked for the Society and to some of his written contributions to the Conferences. I will draw special attention to his ideas about the CESE tasks concerning the development of Comparative Education as a field of study[1].

In fact, when Mitter attended a CESE conference for the first time, the Society was still very young. The year was 1965, and the occasion was the second CESE Conference held in Berlin. The first Conference had been held two years before in Amsterdam, which in turn had been held two years after the CESE's foundation in 1961. The desirability of creating a European Association devoted to comparative studies in education had been especially felt in the years following the Second World War. A Conference organised by the UNESCO Institute of Education at Hamburg in 1955 dealt namely with comparative education as a field of research, and in these years a group of European researchers had the occasion of discussing the suitability of a frame for continuous relationships. This need was once again brought up in the Conference on educational research held in Tokyo in 1959, to which several European researchers and professors had been invited. Finally, in May 1961 Professor S. Lauwerys had the happy idea of organising a Conference at the University of London Institute of Education, in close co-operation with some leading mem-

1736

bers of the UNESCO staff in Geneva, Hamburg and Paris. During this Conference, it was agreed to create a European Society with the aim of organising international conferences on comparative education and putting researchers in touch with each other in their corresponding field.

A provisional board was elected at the London Conference, with Professor S. Lauwerys as the President and Professors Ph.J. Idenburg and Pedro Rosselló as Vicepresidents. Brian Holmes was at this time appointed Secretary-Treasurer. Beside them, a provisional board of ten members was also elected, with the main task of drawing up the Society's statutes. This board included Fernig, Grue-Sorensen, Hatinguais, Hausmann, Garcia Hoz, Kalund-Jorgensen, Katz, Mallinson, Robinsohn and Tits.

Professor Joseph Katz, of the University of British Columbia, prepared the first draft of the statutes. He has written that

> "I was fortunate to be in London at the formation of the CESE, and to help provide some perspective on the drawing up of the Constitution for the society based on the experience in both the American and Canadian societies".[2]

The draft prepared by Katz was studied and modified by Lauwerys and Holmes in October 1961 and amended in February 1962. A meeting of the provisional officers and the constitution committee was held at Sèvres to discuss and prepare an initial document to be presented to the General Assembly during the next Conference, scheduled for 1963 in Amsterdam[3]. On this occasion, after an extensive discussion, the Constitution of the CESE was unanimously adopted and later published in the proceedings of the Amsterdam Conference. A first Executive Committee was also elected on that occasion, formed by Lauwerys as President, Idenburg and Rosselló as Vicepresidents and Husén and Robinsohn as Members.

In his General Report to the Garda Special Conference, Wolfgang Mitter has rightly done justice to the latter:

> "Saul Robinsohn should be given a special appreciation because of his long-year activities for the benefit of CESE. It had been Robinsohn's initiative in approaching Lauwerys to hold the founding Conference, at that time being the Director of the UNESCO Institute for Education in Hamburg. And it was his tragic death in 1972, a few months after he had taken over the presidency of CESE, that left a deep gap in the development of our Society. The first decade of CESE is, therefore, closely related to Robinsohn's

1737

commitment to CESE and to Comparative Education in general".[4]

In this context, it seems right also to mention the names of all those considered Founding Members, being participants at the foundational Conference of London, 1961. Among them, and beside those already mentioned, we must include Beales, Borghi, Brezinka, Bristow, Dobinson, Edlund, Elvin, Espe, Fernig, Froese, Ganders, Goodings, Halls, Heafford, Henderson, Higginson, Hill, Iwahashi, Jarman, Kerr, Edmund King, Landsheere, Male, Mallet, Niblett, Oshiba, Paneth, Pidgeon, Plancke, Röhrs, Rosselló, Schultze, Stellwag, Stenhouse, Suchodolski, Thabault, Waddington and Zier. I must add the names of our first Honorary Members as well: Nicholas Hans, Franz Hilker, Isaac Kandel and Friedrich Schneider.

Furthermore, we can notice that, with some exceptions (Borghi, Garcia Hoz, Hatinguais, Rosselló and few others) most of the founding members show the "north-oriented, in particular Anglo-American and German, prevalence characterising Comparative Education until the beginning of the seventies", as Mitter has pointed out.[5] This characteristic happened to be true of the following Conferences as well. In Amsterdam, for instance, only three participants (Hatinguais, Garcia Hoz and Rosselló) came from Latin European countries, while there were at least seven from the United States of America. In the II Conference (Berlin, 1965), only four participants (two French, Eick and Hatinguais, and two Spanish, Roquer and Tusquets) of this European area could be found among a total of 68 participants. That number rose to 8 in the III Conference (Ghent, 1967) and declined to 7 in the IV (Prague, 1969) and to 6 in the V (Stockholm, 1971). On the contrary, German participation in the Conferences was substantial, even before the Berlin Conference, in which the CESE came closer to a good number of prestigious German colleagues. Among them there was, as it was said before, Wolfgang Mitter. However, it could be said that Mitter's presence in the Society was not particularly significant until the London Conference of 1977, in which he was elected one of the Vice-Presidents of the CESE Executive Committee, together with Pierre Furter, under Denis Kallen's presidency.

Before that, the VI and the VII Conferences, held respectively in Frascati, Italy (1973), and Sèvres, France (1975), gave a remarkable impulse to the interest of Italian and French colleagues in the CESE activities as well as in Comparative Education as a field of study. After the aforementioned London Conference, organised at the University of London Institute of Education by the President, Brian

1738?1

Holmes, the IX conference held in Valencia (1979) also extended this trend to the Spanish colleagues, who had just created a national Comparative Education Society (the *Sociedad Espanola de Pedagogia Comparada, SEPC*). In fact, in the course of the preceding decade Comparative Education gained a high level of interest, especially due to the personal work and enthusiasm of Juan Tusquets in the University of Barcelona. Ricardo Marin, with the help of Castillejo Brull, Gómez Ocana and other colleagues, laid the ground for the success of this new CESE Conference which greatly influenced the development of Comparative Education in Spain.

During the Valencia Conference, Wolfgang Mitter gave a brilliant intervention answering the main paper presented by Martin Carnoy. The Conference theme was "The Influence of International Educational Research on National Educational Policies". Martin Carnoy's paper dealt with the direct influence of international institutions and organisations on the educational policy of the low-income countries, adopting in his argumentation an interpretation of the facts that Mitter sees as *monistic* and insufficient, although he recognises the "analytical quality" of Carnoy's paper. It is not possible for me to reflect here all the solidity of his arguments, but I think it would be interesting to select some expressive paragraphs, since they could help us to understand Mitter's theoretical position.

> "Doubts come to my mind, however, while I am confronted with his (Martin Carnoy's) final conclusion which traces back to the third hypothesis according to which the involvement of the international institutions in educational reforms in developing countries is to be referred to as the exploitation process characterising the economic relations between rich and poor countries.
> Let me express my objections against Martin Carnoy's giving the privilege of priority to the Marxist model although I understand the methodological value of applying its 'structuralist' variation. I think economic interests and conflicts rooting in the class structures of societies, and that not only of capitalist societies, may certainly be regarded as an essential criterion to explain phenomena and processes of the kind to be discussed here. This is why it seems to me one should not only appreciate the methodological value, but also the *partial* contribution *each* of the presented hypotheses (by Carnoy) and of their respective models is able to pay to the understanding of empiric reality as far as the activities of international institutions are concerned with it. Monistic argumentations of any kind whatever cannot offer any sufficient help, because they always show only part of a complex totality".[6]

1739

At the end of his intervention, Mitter clarified even more his own position telling that

> "I cannot join him up in adopting the Marxist models as the prevailing explanatory hypothesis. I should rather prefer a stronger inclusion of cultural sociology and anthropology in the consideration to be orientated to the *dichotomy existing between the concepts of 'modernisation' and 'preservation'*. The latter concept comprises, in this context, the appreciation of traditional values of the 'receiving' societies and nations".[7]

It was at the X Conference (Geneva, 1981) when Wolfgang Mitter was elected President of the CESE. The Conference, accurately organised by Pierre Furter and his associates at the University of Geneva, was a full success also in respect of the grown number of participants (the barrier of 200 was surpassed for the first time) as well as the quality of the papers presented there.

Devoted to the educational sciences in a comparative approach, the general theme of the Conference was divided into several sections, and some workshops were also organised. Among the main speakers, Wolfgang Mitter had chosen a very interesting subject, entitled "Educational Sciences or Educational Science? Some Considerations on a Basic Issue". Though on the one hand, the author's intention is to clarify if Comparative Education could be considered as an independent discipline with its inherent interdisciplinary structure, on the other hand, the theme gives access to this more general and important question: Does education as a complex of facts and processes require the *unity* or the *diversity* of the relevant scientific knowledge? Mitter's answer is not simple indeed. He begins by offering a brief historical description in which he underlines the transfer from a philosophical-ethical pedagogy to a scientific approach strongly related to psychology and the social sciences, with the imminent danger of education totally being absorbed by sociology; didactics and curriculum theory have also contributed to the diversification of the scientific approaches to the field. Furthermore, practical reasons as, for instance, the development of the studies and the *chairs* of education have helped everywhere to diversify the discipline more and more. But, in Mitter's opinion, the necessity of a single "Educational Science", which could serve as focal point of the whole group of "Educational Sciences", still remains. Three main functions are to be distinguished in the discipline.

17407

> "The first function points to the core of Educational Science in the very meaning of the academic discipline dealing with "Fundamental Education". It is to be divided into three subfunctions, namely:
> (a) inquiring into content and scope of the fundamental features constituting the discipline (i.e. the area of educational theory);
> (b) reasoning about the coherence of the educational processes which, according to the German terminology, is the primary task of *systematische Erziehungswissenschaft* (systematic analysis of education);
> (c) constructing, applying and testing methods of educational research (i.e. methodology of educational research)".[8]

There are two other important functions covered by the *core* discipline, in Mitter's opinion: that of "integrating the special educational disciplines" and that of "communicating the controversial positions occupied in science theory to educational theory and its implications with all the functions and levels of Educational Science".[9] Referring to History of Education and Comparative Education, Mitter thinks that "the two educational disciplines investigate the fundamental themes posed by Educational Science in view of their historical, respectively geographical range". This explanation does not fully clarify if he considers them as scientific fields really different from Educational Science. It seems rather that they are only *special approaches* to the same kind of problems.

Mitter's contribution to the controversy "Educational Science versus Educational Sciences" seems to me very sound in many respects. I specially appreciate his arguments in favour of an Educational Science which can explore the educational process in a coherent and unified way – as a search for the nature and functions of the Educational Science. Irrespective of how it may be labelled, it is such an approach which can avoid the danger of watering down the *real unity* of every educational process to a diversity of meaningless aspects (in terms of *Foundations of Education*, *Pedagogia General*, *Pédagogie Générale*, *Systematische Pädagogik or Erziehungswissenschaft*, etc. in the different languages and countries). As I have extensively argued elsewhere[10], this Educational Science or *Pedagogia General* is a discipline in which the *synthetic* functions prevail over the *analytical* ones; in other words, it seems to me that its main task is to *systematically* apply to the general educational process the findings of other educational sciences such as the Philosophy of Education, Psychology of Education, Sociology of Education, Didactics and so on. Most of these sciences are mainly *analytical and descriptive*,

1741

while the key feature of Educational Science is to be mainly *synthetical and normative*.

This function of the discipline is not exactly an integrative one, in the terms considered by Mitter (i.e.: it does not point directly to integrate the different knowledges), although a real integration of the educational disciplines can be operated through it, thanks to the radical unity of the educational process itself. I do not share either Mitter's tendency to consider the History of Education and the Comparative Education as mere methodological approaches to the themes of the Educational Science, a tendency which comes near denying the specific character of these fields as separate ecucational sciences. Nevertheless, I strongly share Mitter's concern for the necessity of achieving a greater unity of the scientific integrating knowledge on education (as well as on the whole science in general!). And I am convinced that in the future there will be a greater unification of the sciences.

But now it is necessary to leave these friendly discussions about the nature of the educational sciences and to come back to CESE's life. Immediately after his election as President, Wolfgang Mitter began an intense action in order to organise the XI Conference in 1983. Fortunately, he could rely on the help of the local authorities of Würzburg and, in particular, on that of the prestigious Director of the Institute of Education at the University of Würzburg, Winfried Böhm. The Würzburg Conference was really unforgettable for many reasons, among them for the high quantity and quality of papers. It was very difficult to decide which of them should be in any case included in the Proceedings, which took the form of a special double volume of the long-existing and well known review *Bildung und Erziehung*[11]. Volume I opens with the speech given by Wolfgang Mitter on the very theme of the Conference: "Education and the Diversity of Cultures". In his speech, Mitter dealt with three topics, concerning CESE itself, the theme of the Conference and an introductory outlook to the development of the problem in the Federal Republic of Germany. Although this latter part of the speech is particularly rich, it seems to me more suitable to make here some reference to the first two parts, since they are in close connection with CESE's history.

From his position, not only as President of CESE, but also as an early and eminent eyewitness of CESE conferences from the 60's, Wolfgang Mitter can offer us this interesting picture:

> "CESE has entered into the third decade of its existence. The history of its conferences gives evidence of the two goals our society, as a community of comparative educationists, has always

1712

> pursued (...). How can we identify the two goals I am speaking about? On the one hand CESE has, up to now, considered itself to be an association of educationists investigating and discussing relevant themes which deal with methodological issues and contribute to the theoretical clarification of the position comparative education takes as an academic discipline. Several of our conferences have been devoted to this task. (...)
> On the other hand, CESE has never lost sight of its commitment to the development and improvement of education at the level of interpersonal interaction and sociopolitical institutionalisation. There is a direct link between identifying this goal and engaging in educational politics and educational practice (...).
> It is the international and intercultural dimension and the comparative method which set the framework for investigating the systematic relations between research and practice and for directly tackling educational problem areas of practical relevance. The engagement in educational politics and educational practice may explain why we have always displayed a preference for themes which seem to be of topical importance. We have done so even at the risk of indulging in controversial debates to a greater extent than the principle of 'pure research' might suggest"[12].

In few words, CESE is indeed an association of scholars who want to discuss their academic area of teaching and research, but it is also a framework where it is possible to study the application of research to practice, as well as an instrument to sensitise the international organisations of education and even the educational administrators and politicians on fundamental topics for a good development of the education systems. In fact, the theme studied at Würzburg belongs to the list of the most important problems which the modern European societies ought to suitably solve in the present and in the next decades. The problem is, indeed, multifarious. It deals, first of all, with the permanence and even the new establishment of vertical "subcultures", such as those of bureaucrats, peasants, workers, teenagers, old men, etc. But it deals none the less with this "ethnic revival" to which Mitter, borrowing the title of Anthony D. Smith's book, has referred extensively as the main topic adopted for the Würzburg Conference. This revival is evident in most European countries, and has already opened the way to administrative reforms of the education systems, such as those operating now in Belgium and Spain. I would like to add that sometimes a crossover of vertical and horizontal cultures is being produced, as, for instance, in the case of the migrant workers. They represent, in equal proportion, an ethnical enclave and a social "sub-

1743

culture" within a given country. Furthermore, the problem does not affect only the European countries; I have had the opportunity of studying elsewhere[13] similar situations even in developing countries.

Another very present-day problem was chosen for the theme of the XII Conference, still under Wolfgang Mitter's leadership. Held in Antwerp, in 1985, it was devoted to "The Impact of Technology on Society and Education: a comparative perspective". Thanks to the hard work and the kind hospitality of our colleagues of the Dutch-speaking Society for Comparative Education, the Conference added a new and brilliant success to those of the previous Conferences.

Once again, Mitter's speech offered a stimulating introduction to the debates. After some considerations, always well founded, on the historical and modern development of technology, Mitter tried to give a first classification of the papers presented at the Conference, putting them into three different groups: those "dealing with theoretical models and aspects of universal range", a second group, "the majority", concentrating "on topics relating to one country each" (case studies), and, finally, a "third category which paves the direct way to the comparative perspective"[14]. The author underlines the importance of this last group, both quantitative and qualitative; with special reference to the main task of the CESE conferences, he recalls

> "the need for mononational analyses and crossnational or cross-cultural comparisons. Otherwise the theories of universal range will not meet the specific needs of individual persons, groups or societies, and, with special reference to our conference theme, scientific knowledge will not be used for the support of educational practice".[15]

Most of all, since I am here especially interested in analysing Mitter's contribution to CESE and to CESE's role concerning Comparative Education as a field of study, I wish to emphasise the strong humanism which characterises his point of view. His humanistic approach has been well reflected in these final words:

> "It is the individual human being in his/her real existence who must be identified and respected as the addressee of any impact, that means, in our case, the impact of technology on society and education. Refuting this postulate may, for instance, lead to conceiving and using technology as a means to exploit nature for people's disaster instead of investigating and implementing its potential functions of fostering nature for the sake of people's survival.

1714

> Finally, we should be aware of the historically based experience that education has often been considered and practised not only for the sake of promoting human welfare and right. There is multifarious evidence that educational measures have been characterised by indifference to moral values and, moreover, misused for inhuman goals, such as discrimination and pressure. Particularly the history of the recent past bears evidence of teachers and educators who have practised education for violence and hatred instead of being agents for democracy, peace and human dignity".[16]

It seems clear to me that, in this way, Wolfgang Mitter enriches the line of the eminent comparativists who have always insisted on the necessity of a revival of *deep humanism* in education. Among others, Robert Ulich emphasised the idea that "if education is not understood as a part of the culture and of its permanent effort to reach higher and more universal effects, it will degenerate into a mere social technology usable both for evil and good. It has been often only that".[17]

Wolfgang Mitter finished his term as President of CESE at the end of the Antwerp Conference. Fortunately, the Statutes of the Society provide the Past-President's continuation as a member of the Executive Committee, thanks to which Wolfgang Mitter continues and wishes to continue working actively in favour of the Society up to 1988. In the Special Conference held at Garda, Italy, on the occasion of the CESE 25th Anniversary (October 1986), he took over the task of General Rapporteur and offered us a splendid resumé of speeches, papers and debates, as well as personal remarks, full of interest, on the theme of the Conference: "Comparative Education Today". Since these remarks are really significant for the development of Comparative Education in the present times (times in which the difficulties and the challenges have indeed increased), I want to quote here most of the postulates set by him:

> "First, Comparative Education must continue its theoretical efforts in an argumentative way to be characterised by sophistication, openness and what I should call 'tolerant rigorosity'.
> Second, Comparative Education must not stop in permanently reconsidering its place in a science system which is becoming increasingly based on pluridisciplinary approaches. In particular, Comparative Education should accept any advice and help from neighbouring or also distant disciplines which assign particular weight to comparison in their methodological and methodic efforts.

1745

Third, the survival and future existence of Comparative Education will highly depend on its willingness to play its part as a consultant to educational practice, both on the macro-level of politics of education and the micro-level of classrooms and other places where education happens.
Fourth, Comparative Education must be alarmed by the threat of gliding into a community of seniores. The decline of students is imminent as such; it should call our particular attention to and care for the promotion both of our colleagues and those students who are able and willing to study Comparative Education in full awareness of the uncertainty with regard to directly utilising their knowledge in their future professional careers.
Fifth, Comparative Education must be prepared and ready to open its theoretical interest to all the crucial issues which concern the survival of humankind under human conditions. Meeting this challenge does not mean indulging in short-term fashions".[18]

The last of these postulates reveals once again Mitter's humanistic approach to our field of study – an approach which will get the opportunity of deeper explanation during the next XIII CESE Conference, to be held in Budapest in 1988 on the theme "Aims of Education and Development of Personality: Comparative Aspects". In fact, Wolfgang Mitter is one of the CESE Executive Committee members directly engaged in the organisation of the Conference, together with our Hungarian colleagues.

For all these reasons, CESE's debt with him is and will certainly be unpayable.

Notes and References

1) Mitter has explained or applied his methodological concepts in most of his studies, where the reader should seek for a deeper understanding. Here, only his contributions to the CESE conferences will be explored.

2) Personal letter to the President of CESE on the occasion of the 25th Anniversary Special Conference.

3) *M. Rius Lozano:* Modelo de análisis cuantitativo-cualitativo de las Conferencias de la CESE. Tesis doctoral, 2 vols. Valencia, Universidad de Valencia, 1987.

1716

4) *W. Mitter:* "25 Years CESE: Experiences and Challenges", General Report of the 25th Anniversary Special CESE Conference, Garda, 1986, (forthcoming), p. 1.

5) *W. Mitter:* "25 Years...", op. cit., p.2.

6) *W. Mitter:* "International Institutions and Educational Policy: Some Comments and Considerations", in IX Conferencia CESE, Valencia, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Valencia, 1979, p. 101-102.

7) Ibid., p. 103.

8) *W. Mitter:* "Educational Sciences or Educational Science? Some Considerations on a Basic Issue", in Paideia, Warzsawa, t. X/1983, p. 72.

9) Ibid., p. 73 and 75.

10) *J. L. Garcia Garrido:* Fundamentos de Educación Compararda. Madrid, Dykinson, 1986 (2nd ed.), p. 185-220. See also *J. L. Garcia Garrido – J. Sarramona:* "Sentitdo y limites de una Pedagogia de hoy", in Las ciencias de la educación a examen. Bellaterra, Universidad Autónoma de Barcelona, 1981, p. 7-23.

11) Education and the Diversity of Cultures, herausgegeben von *W. Mitter und J. Swift.* Bildung und Erziehung, Beiheft 2, Köln, Böhlau Verlag 1985.

12) *W. Mitter:* "Education and the Diversity of Cultures: some Introductory Remarks", in op. cit., I Teilband, p. 3-4.

13) Primary Education on the Threshold of the Twenty-First Century. International Yearbook of Education, volume XXXVIII, prepared by J. L. Garcia Garrido, Geneva, UNESCO-IBE, 1986, p. 220-229.

14) *W. Mitter*: "The Impact of Technology on Society and Education: Introductory Remarks", in the Impact of Technology on Society and Education: a Comparative Perspective. Proceedings of the 12th CESE Congress, edited by H. Van Daele and M. Vansteenkiste, Antwerpen, Universitaire Instelling Antwerpen, 1985, p. 21-22.

15) Ibid., p. 22

16) Ibid., p. 23-24

1747

17) *R. Ulich*: La educatión en la cultura occidental. Buenos Aires, Paidós, 1970, p. 167. (Spanish translation of Education in Western Culture. New York, Harcourt, Brace and World, 1965).

18) *W. Mitter*: General Report, op. cit., p. 10-11.

1718

Hermann Avenarius

Zugangsrechte von EG-Ausländern im Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland

Zum Einfluß des europäischen Gemeinschaftsrechts auf das innerstaatliche Bildungsrecht

A. Einführung

Das Recht der Europäischen Gemeinschaften ist im Unterschied zum staatlichen Recht keine umfassende, alle Lebensgebiete ergreifende Rechtsordnung. Es erstreckt sich nur auf den Anwendungsbereich der Gründungsverträge der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft (EWG), der Europäischen Atomgemeinschaft (Euratom) und der Europäischen Gemeinschaft für Kohle und Stahl (Montanunion). Das Bildungswesen als solches gehört nicht zu den Regelungsgegenständen der Verträge. Der Vertrag über die Gründung der Montanunion erwähnt Bildungsfragen nicht einmal am Rande. Der Vertrag zur Gründung der Euratom beschränkt sich darauf, der Gemeinschaft die Verbreitung der technischen Kenntnisse zur Aufgabe zu stellen (Art. 2 lit. a), die Kommission zur Durchführung eines Ausbildungsprogramms auf dem Gebiet der Kernforschung zu verpflichten (Art. 4 Abs. 1) und ihr die Befugnis zur Errichtung von Schulen im Rahmen der Gemeinsamen Kernforschungsstelle zuzuweisen (Art. 9). Auch der Vertrag zur Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft (EWGV) sieht davon ab, den EG-Organen generelle bildungspolitische Kompetenzen zuzuweisen. Gleichwohl enthält gerade dieser Vertrag wichtige Anknüpfungspunkte für gemeinschaftsrechtliche Einwirkungen auf die nationalen Bildungssysteme. Das gilt insbesondere für den Bereich der beruflichen Bildung. Art. 128 EWGV schreibt vor, daß der Rat in bezug auf die Berufsausbildung allgemeine Grundsätze zur Durchführung einer gemeinsamen Politik aufstellt, die zu einer harmonischen Entwicklung sowohl der einzelnen Volkswirtschaften als auch des Gemeinsamen Marktes beitragen kann. Nach Art. 118 EWGV hat die Kommission eine enge Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedstaaten auf dem Gebiet der beruflichen Aus- und Fortbildung zu fördern. Darüber hinaus sind die im EWG-Vertrag verbürgten Freiheiten, insbesondere die Freizügigkeit der Arbeitnehmer (Art. 48ff.) und die Niederlassungsfreiheit für Selbständige (Art. 52ff.), zu beachten; der Rat

hat dazu Ausführungsvorschriften erlassen, die auch den Zugang zur Berufsausbildung betreffen.

Als erstes, vergleichsweise vages Resumee läßt sich somit festhalten, "daß die Organisation des Bildungswesens und die Bildungspolitik als solche zwar nicht zu den Materien gehören, die der Vertrag der Zuständigkeit der Gemeinschaftsorgane unterworfen hat; gleichwohl stehen der Zugang zum und die Teilnahme am Unterricht im Bildungswesen und in der Lehrlingsausbildung, insbesondere, wenn es sich um die Berufsausbildung handelt, nicht außerhalb des Gemeinschaftsrechts"[1]. Was diese Feststellung des näheren bedeutet und wie sie sich auf den Zugang von EG-Ausländern zu deutschen Bildungseinrichtungen auswirkt, wird im folgenden zu entfalten sein; dabei ist vor allem der integrationsfreundlichen Rechtsprechung des Europäischen Gerichtshofes (EuGH) Rechnung zu tragen[2].

B. Zugang zu öffentlichen Bildungseinrichtungen

I. Recht auf gleichberechtigten Zugang zur Berufsbildung

Die durch Art. 48 EWGV gewährleistete Freizügigkeit gibt EG-Ausländern das Recht, sich vorbehaltlich der aus Gründen der öffentlichen Ordnung, Sicherheit und Gesundheit gerechtfertigten Beschränkungen innerhalb der Gemeinschaft zur Ausübung einer Beschäftigung als Arbeitnehmer frei zu bewegen (Abs. 3); eine unterschiedliche Behandlung in bezug auf Beschäftigung, Entlohnung und sonstige Arbeitsbedingungen ist untersagt (Abs. 2). Nach dem Wortlaut der Bestimmungen erstreckt sich die Freizügigkeit nicht auf den Zugang zu den Bildungseinrichtungen. Diesem Defizit hilft die vom Rat erlassene, insbesondere auf Art. 49 EWGV gestützte Verordnung Nr. 1612/68 vom 15.10.1968 über die Freizügigkeit der Arbeitnehmer innerhalb der Gemeinschaft ("Freizügigkeitsverordnung")[3] zumindest teilweise ab. Nach Art. 7 Abs. 3 der Verordnung können Wanderarbeitnehmer mit dem gleichen Recht und unter den gleichen Bedingungen wie die inländischen Arbeitnehmer beruflich relevante Bildungsstätten (die Verordnung nennt konkret Berufsschulen und Umschulungszentren) in Anspruch nehmen. Ihre Kinder sind gemäß Art. 12 Freizügigkeitsverordnung nicht nur hinsichtlich der beruflichen Bildung, sondern auch bei der Teilnahme am allgemeinen Unterricht ihren deutschen Altersgenossen gleichgestellt.

Entsprechendes muß für die Rechtsstellung selbständig erwerbstätiger EG-Ausländer und ihrer Kinder gelten. Zwar umfaßt auch die

1750

durch Art. 52ff. EWGV gewährleistete Niederlassungsfreiheit nicht ausdrücklich das Recht auf Zulassung zu (beruflichen) Bildungsstätten; obendrein ist hier das sekundäre Gemeinschaftsrecht erheblich schwächer ausgeprägt als bei Wanderarbeitnehmern[4]. Da aber die Niederlassungsfreiheit der Freizügigkeit gleichgeordnet ist, geht es nicht an, daß Selbständige und ihre Kinder in ihrem bildungsrechtlichen Status schlechter gestellt sein sollen als Arbeitnehmer[5].

Im Forcheri-Urteil vom 13.7.1983[6] hat der Europäische Gerichtshof das allgemeine Diskriminierungsverbot des Art. 7 EWGV[7] als Hebel zu einem die Unzulänglichkeiten der Regelungen des sekundären Gemeinschaftsrechts ausgleichenden generellen Ansatz herangezogen. Auch in dieser Entscheidung heißt es zunächst einschränkend, daß die Bildungspolitik als solche nicht zu den Gemeinschaftszuständigkeiten gehöre. Auf der Grundlage des Art. 128 EWGV habe der Rat indes seinen Beschluß 63/266 über die Aufstellung allgemeiner Grundsätze für die Durchführung einer gemeinsamen Politik der Berufsausbildung gefaßt[8]. Aus diesem Beschluß könne gefolgert werden, daß zumindest der Zugang zu den Ausbildungsstätten in den Anwendungsbereich des Vertrages falle. Wohl sei es jedem Mitgliedstaat freigestellt, darüber zu befinden, welche Bildungsveranstaltungen er unter welchen Bedingungen durchführe. Wenn er aber Bildungseinrichtungen zur Verfügung stelle, so müßten diese Bedingungen in gleicher Weise auch für die in seinem Gebiet rechtmäßig wohnhaften Staatsangehörigen aus anderen Mitgliedsländern gelten. Aus dieser Entscheidung ergibt sich als Konsequenz, daß es für den Anspruch eines EG-Bürgers auf gleichberechtigten Zugang zu (Berufs-)Bildungseinrichtungen eines anderen Mitgliedstaates allein auf seinen rechtmäßigen Aufenthalt im Gastland (als Arbeitnehmer, Selbständiger oder zugehöriges Familienmitglied) ankommt.

Der Gerichtshof hat den begünstigten Personenkreis im Gravier-Urteil vom 13.2.1985[9] noch erheblich ausgeweitet. In diesem Verfahren war die Frage zu entscheiden, ob einer französischen Staatsbürgerin, die an einer belgischen Kunsthochschule das Fach Comic strips studierte, eine ausschließlich von ausländischen Studenten erhobene Studiengebühr abverlangt werden durfte. Da Studenten nicht zu den Arbeitnehmern und Selbständigen im Sinne des Gemeinschaftsrechts zählen und es sich im konkreten Fall auch nicht um die Familienangehörige eines Wanderarbeitnehmers bzw. Selbständigen handelte, waren die Vorschriften über Freizügigkeit und Niederlassungsfreiheit auch in der extensiven Auslegung des EuGH nicht anwendbar. Dennoch entschied der Gerichtshof zugunsten der Studentin. Dabei ließ er sich von folgenden Überlegungen leiten:

1751

Die in Art. 128 EWGV angesprochene gemeinsame Politik im Bereich der Berufsausbildung, die sich schrittweise entwickle, sei ein unentbehrlicher Bestandteil der Gemeinschaftstätigkeit, zu deren Zielen u.a. die Freizügigkeit, die Mobilität der Arbeitskräfte und die Verbesserung der Lebensbedingungen der Arbeitnehmer gehörten. Insbesondere der Zugang zur Berufsausbildung sei geeignet, die Freizügigkeit innerhalb der gesamten Gemeinschaft zu fördern. Daraus folge, daß die Voraussetzungen für den Berufsbildungszugang in den Anwendungsbereich des EWG-Vertrages fielen. Eine Studiengebühr verstoße somit unmittelbar gegen das Diskriminierungsverbot des Art. 7 EWGV, wenn sie von Studenten aus anderen Mitgliedstaaten, nicht aber von inländischen Studenten erhoben werde[10].

Das Urteil hat nicht nur Bedeutung für die im konkreten Fall zu klärende Rechtsfrage (Zulässigkeit besonderer Studiengebühren), sondern weit darüber hinaus. Seine Kernaussage liegt darin, daß EG-Bürger, die sich lediglich zu Ausbildungszwecken in einen anderen Mitgliedstaat begeben, gemäß Art. 7 EWGV Anspruch auf gleichberechtigten Zugang zu den Bildungseinrichtungen des Gastlandes haben[11].

Im übrigen hat der EuGH im Gravier-Urteil den Begriff der Berufsausbildung sehr weit gefaßt. Er rechnet dazu "jede Form der Ausbildung, die auf eine Qualifikation für einen bestimmten Beruf oder eine bestimmte Beschäftigung vorbereitet oder die die besondere Befähigung zur Ausübung eines solchen Berufes oder einer solchen Beschäftigung verleiht, ... und zwar unabhängig vom Alter und vom Ausbildungsniveau der Schüler oder Studenten und selbst dann, wenn der Lehrplan auch allgemeinbildenden Unterricht enthält"[12]. Die meisten Studiengänge an deutschen Hochschulen dürften dieser Definition entsprechen (vgl. auch § 2 Abs. 1 S. 2 HRG, der den Hochschulen die Vorbereitung auf berufliche Tätigkeiten zur Aufgabe stellt).

II. Auswirkungen des Anspruchs auf gleichberechtigten Bildungszugang

Die gemeinschaftsrechtlichen Vorschriften zum Berufsbildungszugang in der Auslegung des Gerichtshofes sind für das Bildungsrecht in der Bundesrepublik Deutschland von teilweise erheblicher Tragweite. Sie erzeugen unmittelbare Wirkungen in der innerstaatlichen Rechtsordnung und verleihen den EG-Ausländern Rechte, die die deutschen Gerichte zu wahren haben. Gemäß Art. 24 Abs. 1, 59 Abs. 2

1752

S. 1 GG überlagern und verdrängen sie entgegenstehendes deutsches Recht[13]. Die zuständigen staatlichen Organe sind nach Art. 5 EWGV verpflichtet, den Anwendungsvorrang des Gemeinschaftsrechts gegenüber innerstaatlichem Recht durch dessen Anpassung oder Aufhebung zu gewährleisten[14].

Einige Auswirkungen des Gemeinschaftsrechts auf die Rechtsstellung von EG-Ausländern beim Berufsbildungszugang und die daraus abzuleitenden Konsequenzen für die innerstaatliche Gesetzgebung seien im folgenden kurz erläutert.

1. Aufenthaltserlaubnis

Die meisten Staatsbürger aus anderen Mitgliedstaaten, die deutsche Bildungseinrichtungen besuchen, sind bereits als Arbeitnehmer, Selbständige und deren Familienmitglieder zum Aufenthalt im Bundesgebiet berechtigt (sog. privilegierte EG-Ausländer). Das folgt gemeinschaftsrechtlich für Arbeitnehmer und Familienangehörige aus Art. 48 EWGV, Art. 10 Freizügigkeitsverordnung und Art. 2ff. Verordnung Nr. 1251/70 vom 29.6.1970 ("Verbleibeverordnung")[15], für Selbständige und Familienangehörige aus Art. 52 EWGV, Abschnitt II des Allgemeinen Programms zur Aufhebung der Beschränkungen der Niederlassungsfreiheit[16] und Art. 2ff. der Verbleiberichtlinie vom 17.12.1974[17]. Das innerstaatliche Recht ist den gemeinschaftsrechtlichen Bestimmungen durch das Gesetz über Einreise und Aufenthalt von Staatsangehörigen der Mitgliedstaaten der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft (AufenthG/EWG)[18] angepaßt worden.

Ein Aufenthaltsrecht steht aber auch denjenigen Gemeinschaftsangehörigen zu, die allein zu Ausbildungszwecken in das Bundesgebiet einreisen. Da nach den Feststellungen des Gravier-Urteils die Voraussetzungen für den Zugang zur Berufsausbildung in den Anwendungsbereich des EWG-Vertrages fallen, verstieße es gegen das Diskriminierungsverbot des Art. 7 EWGV, wenn EG-Ausländern, die an einer deutschen Hochschule studieren, die Aufenthaltserlaubnis verweigert würde[19]. Damit das innerstaatliche Recht mit dem Gemeinschaftsrecht in Einklang steht, müßte das AufenthG/EWG so geändert werden, daß die durch § 1 des Gesetzes gewährte Freizügigkeit auch auf diesen Personenkreis erstreckt wird.

1753

2. Studiengebühren

Da im Bildungswesen der Bundesrepublik allgemein Gebührenfreiheit besteht, ist die Möglichkeit einer EG-Ausländer benachteiligenden Studiengebühr gegenwärtig nicht gegeben. Das Gravier-Urteil läßt aber auch künftig alle Pläne scheitern, einen evtl. einsetzenden Zustrom von EG-Angehörigen, die die Vorzüge des gebührenfreien Studiums an deutschen Hochschulen ausnutzen wollen, durch besondere Studiengebühren für diesen Personenkreis einzudämmen.

3. Sprachkenntnisse

Das Diskriminierungsverbot des Art. 7 EWGV, das die Benachteiligung von EG-Ausländern aus Gründen der Staatsangehörigkeit untersagt, steht sachlich begründeten Zulassungsbedingungen selbst dann nicht entgegen, wenn sie sich faktisch zuungunsten von Nicht-Deutschen auswirken. Daher darf von Studienbewerbern aus anderen Mitgliedsländern verlangt werden, daß sie über ausreichende deutsche Sprachkenntnisse verfügen[20].

4. Anerkennung von Zeugnissen, Diplomen, Studienzeiten

Soweit die Aufnahme oder die Fortsetzung des schulischen Bildungsganges oder Studiums den Nachweis einer bestimmten Vorbildung voraussetzt, kann die Anerkennung ausländischer Zeugnisse, Diplome, Studienzeiten von ihrer Gleichwertigkeit mit entsprechenden deutschen Berechtigungen abhängig gemacht werden. Auch diese Zugangsvoraussetzung, die ebenso von Deutschen mit ausländischer Vorbildung zu erfüllen ist, verstößt nicht gegen das auf die Staatsangehörigkeit bezogene Diskriminierungsverbot. Daraus ergibt sich andererseits, daß einem ausländischen Bewerber bei materieller Gleichwertigkeit seiner Zeugnisse mit deutschen Diplomen deren Anerkennung nicht verweigert werden darf[21]. Allerdings trägt der Schüler/Student im Streitfall die Beweislast für die Gleichwertigkeit der zuvor erbrachten Leistungen an einer ausländischen Bildungseinrichtung; verbleibende Zweifel wirken sich zu seinem Nachteil aus[22].

Die im Sinne eines "Europa der Bürger" wünschenswerte Mobilität der Studenten könnte durch ein pauschales System wechselseitiger Äquivalenzen gefördert werden. Im Bereich der EG bestehen aber bislang nur bilaterale Anerkennungsvereinbarungen zur Erleichterung

1754

des Studiums im jeweils anderen Partnerstaat[23]; gemeinschaftsweite Äquivalenzabkommen konnten noch nicht abgeschlossen werden[24]. Immerhin haben der Rat und die im Rat vereinigten Minister für Bildungswesen am 2.6.1983 mehrere Schlußfolgerungen verabschiedet, die auf eine Intensivierung und Ausweitung der Mobilität im Hochschulbereich zwischen den Mitgliedstaaten der Gemeinschaft hinzielen[25]. Danach sollen die in den Mitgliedstaaten für die Anerkennung von Diplomen und Studienzeiten zuständigen Stellen sich bei der Anerkennung der in anderen Mitgliedstaaten der Gemeinschaft erworbenen Zeugnisse und Leistungsnachweise vom Prinzip weitestgehender Großzügigkeit und Flexibilität leiten lassen. Insbesondere bei einem zeitlich begrenzten Auslandsstudium, das für die Qualifikation im Heimatland wichtig ist, sollte die inländische Hochschule die im Ausland verbrachte Studienzeit sowie dort erworbene Studienleistungen ohne besondere Formalitäten anerkennen. Die Entschließung hat jedoch keinen bindenden Charakter; sie verpflichtet daher die zuständigen Stellen nicht. Gleichwohl verdeutlicht sie den gemeinschaftsfreundlichen Grundsatz des auf der Ähnlichkeit der Ausbildungstraditionen in den Ländern der EG beruhenden wechselseitigen Vertrauens in die jeweilige Qualität und prinzipielle Gleichwertigkeit des Studiums an den europäischen Hochschulen[26].

Erhebliche Erleichterungen für die Anerkennung von Studienzeiten könnten sich langfristig aus dem vom EG-Rat nach schwierigen und zeitraubenden Auseinandersetzungen am 14.5.1987 verabschiedeten ERASMUS-Programm ergeben[27]. Es sieht die modellhafte Erprobung eines bereits vom Ad-hoc-Ausschuß für das Europa der Bürger (sog. Adonnino-Ausschuß) angeregten Europäischen Kredittransfersystems ("European Community Course Credit Transfer System") vor, das die gemeinschaftsweite Anrechnung von Studienleistungen erleichtern würde[28]. Nach diesem an den in den USA üblichen Verfahren orientierten System würde jeder an einer europäischen Hochschule belegte Kurs einen anrechenbaren Studiennachweis vermitteln, der in anderen Hochschulen gutgeschrieben und mit weiteren Studiennachweisen summiert werden kann[29].

5. Ausländerquoten im Rahmen des Numerus clausus

EG-Ausländer, die die Eignungsanforderungen (z.B. Reifezeugnis oder gleichwertige Qualifikation, Sprachkenntnisse) erfüllen, haben kraft Gemeinschaftsrechts einen Anspruch darauf, bei der Hochschulzulassung ebenso wie Deutsche behandelt zu werden. Dieses

1755

Recht besteht nicht nur zugunsten der sog. privilegierten Ausländer (Arbeitnehmer, Selbständige und deren Familienmitglieder)[30].

Die Numerus-clausus-Verfahren regeln Voraussetzungen für den Berufsbildungszugang. Sie fallen mithin, wie sich aus dem Gravier-Urteil ergibt, in den Anwendungsbereich des EWG-Vertrages und dürfen deshalb nicht gegen Art. 7 EWGV verstoßen. Demgemäß müssen sie so ausgestaltet sein, daß EG-Bürger nicht aus Gründen der Staatsangehörigkeit benachteiligt werden. Bei zugangsbeschränkenden Maßnahmen ist folglich eine Diskriminierung auch derjenigen Ausländer gemeinschaftsrechtswidrig, die sich lediglich zu Studienzwecken in einen anderen Mitgliedstaat begeben.

EG-Ausländer dürfen daher insgesamt[31] bei der Zuteilung von Studienplätzen in Numerus-clausus-Fächern nicht mehr den für ausländische Studienbewerber nach §§ 32 Abs. 2 Nr. 3, 33 Abs. 5 HRG vorzubehaltenden Quoten zugewiesen werden[32]. Sie können die Zuteilung eines Studienplatzes in NC-Fächern in gleicher Weise wie deutsche Staatsangehörige verlangen. Das den Deutschen vorbehaltene Grundrecht auf freie Wahl der Ausbildungsstätte (Art. 12 Abs. 1 GG) kann gegenüber dem Gemeinschaftsrecht keinen Geltungsvorrang beanspruchen[33]. Die Bundesländer sind somit gehalten, ihre landesrechtlichen Regelungen über die Studienplatzvergabe den gemeinschaftsrechtlichen Erfordernissen anzupassen. Rahmenrechtlich steht dieser Änderung nichts entgegen, da § 27 Abs. 3 HRG die Möglichkeit der Ausländergleichstellung ausdrücklich vorsieht[34].

6. Ausbildungsförderung

a) Kein genereller Gleichbehandlungsanspruch aus Art. 7 EWGV

Sofern das Diskriminierungsverbot des Art. 7 EWGV bei der Gewährung von Ausbildungsförderung zu beachten wäre, stünden EG-Ausländern generell, d.h. ungeachtet ihres jeweiligen Aufenthaltsstatus, auch auf diesem Gebiet die gleichen Rechte wie den Deutschen zu. Ausbildungsförderung nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG)[35] wäre demnach allen in der Bundesrepublik wohnhaften bedürftigen und geeigneten Auszubildenden aus anderen Mitgliedstaaten zu leisten, auch solchen, die sich lediglich zu Studienzwecken in das Bundesgebiet begeben haben.

Aus Art. 7 EWGV könnte ein Anspruch auf Gleichbehandlung bei der Ausbildungsförderung aber nur dann hergeleitet werden, wenn diese staatliche Beihilfe zu den Voraussetzungen für den Zugang zur

1756

Berufsausbildung rechnete und damit nach Maßgabe des Gravier-Urteils in den Anwendungsbereich des EWG-Vertrages fiele.

Zwar ist Ausbildungsförderung nicht ohne Bedeutung für den Zugang zur Berufsausbildung. In der Sicht einer sozialstaatlich-teilhaberechtlich geprägten Grundrechtstheorie erweist sie sich als eine staatliche Leistung, die sozial schwächer gestellten Bürgern die Wahrnehmung des Grundrechts der freien Wahl der Ausbildungsstätte (Art. 12 Abs. 1 S. 1 GG) überhaupt erst ermöglicht und auf die deshalb, jedenfalls dem Grunde nach, ein verfassungsrechtlich verbürgter Anspruch besteht[36]. Doch wäre es verfehlt, sich bei der Auslegung des Gemeinschaftsrechts von verfassungsrechtlichen Paradigmen in diesem oder jenem Mitgliedstaat leiten zu lassen[37].

Vor allem aber dürfen aus dem Gravier-Urteil keine Schlußfolgerungen gezogen werden, die über die Reichweite dieser Entscheidung hinausgehen. Zunächst ist darauf hinzuweisen, daß der Gerichtshof sich nur auf solche Voraussetzungen bezieht, die – wie im Fall einer ausschließlich von Ausländern erhobenen Studiengebühr – mit dem Zugang zur Berufsausbildung unmittelbar verknüpft sind. Das trifft auf die Ausbildungsförderung nach dem BAföG, die nicht allein die Ausbildung als solche, sondern darüber hinaus den gesamten Lebensunterhalt des Auszubildenden finanzieren soll (§§ 1, 11 BAföG), gerade nicht zu[38].

Sodann muß bedacht werden, daß der Gerichtshof in dieser Entscheidung nur solche Zugangsbedingungen in den Blick genommen hat, die die Teilnahme von Ausländern an öffentlichen Bildungsveranstaltungen einschränken. Art. 7 EWGV verbietet demnach die Diskriminierung von EG-Ausländern durch zugangsverhindernde oder –erschwerende ("negative") Maßnahmen, gebietet indes nicht ihre Gleichbehandlung bei zugangserleichternden und -fördernden ("positiven") staatlichen Leistungen[39].

Es kommt hinzu, daß die Ausbildungsförderung nach dem BAföG Ausdruck eines bildungspolitischen Gestaltungswillens ist, der dem Chancenausgleich im Bildungswesen dient. Staatliche Beihilfen dieser Art sind ein spezifisches Element der Organisation des Bildungswesens, die – wie auch das Gravier-Urteil ausdrücklich hervorhebt – in den Zuständigkeitsbereich der Mitgliedstaaten fällt[40]. Würde der Anspruch auf Ausbildungsförderung mittels eines europarechtlichen Automatismus "vergemeinschaftet", entstünde nach aller Erfahrung sehr bald eine Sogwirkung, die eine Vielzahl junger EG-Bürger dazu bewöge, statt daheim zu studieren die günstigen Studienbedingungen an deutschen Hochschulen auszunutzen[41]. Die damit verbundene Belastung der finanziellen Leistungskraft der Bundesrepublik hätte

1757

zur Folge, daß eine national eigenständige sozial geprägte Bildungspolitik erschwert, wenn nicht gar unmöglich gemacht würde.

Die genannten Gesichtspunkte schließen es aus, Art. 7 EWGV als Grundlage eines allgemeinen Gebots der Gleichbehandlung bei der Ausbildungsförderung zugunsten sämtlicher in der Bundesrepublik wohnhaften Auszubildenden aus anderen Mitgliedstaaten heranzuziehen.

b) Anspruch auf Gleichbehandlung aufgrund sekundären Gemeinschaftsrechts

EG-Ausländer können dann in den Genuß von Ausbildungsförderung gelangen, wenn sie zu den durch Vorschriften des sekundären Gemeinschaftsrechts unmittelbar oder mittelbar begünstigten Personengruppen gehören. Hier ist vor allem auf die Verordnung Nr. 1612/68[42] abzustellen, die zur Verwirklichung der den Arbeitnehmern durch Art. 48 EWGV gewährleisteten Freizügigkeit differenzierende Regelungen trifft. Als anspruchsberechtigte Gruppen kommen in Betracht: Kinder von Arbeitnehmern (aa), die Arbeitnehmer selbst (bb), deren Ehegatten (cc) sowie die Selbständigen und ihre Familienangehörigen (dd).

aa) Kinder von Arbeitnehmern als Anspruchsberechtigte

Die Freizügigkeitsverordnung begünstigt insbesondere Kinder von Arbeitnehmern. Sofern diese im Bundesgebiet wohnen, können sie nach Art. 12 der Verordnung unter den gleichen Bedingungen wie Deutsche am allgemeinen Unterricht sowie an der Lehrlings- und Berufsausbildung teilnehmen. Der Anspruch auf Gleichbehandlung bezieht sich nach Wortlaut und Zweck der Bestimmung nicht nur auf die Zulassungsbedingungen im engeren Sinne, sondern darüber hinaus auf die allgemeinen Maßnahmen, die die Teilhabe an Bildungseinrichtungen erleichtern sollen[43]; er erstreckt sich daher auch auf die den Deutschen geleistete Ausbildungsförderung. Das gilt unter bestimmten Voraussetzungen auch für Kinder eines beschäftigungslos gewordenen EG-Ausländers: Sofern sie gemäß Art. 3 Verbleibeverordnung[44] berechtigt sind, im Aufnahmestaat ständig zu verbleiben[45], steht ihnen gemäß Art. 7 dieser Verordnung der Gleichbehandlungsanspruch aus Art. 12 Freizügigkeitsverordnung zu.

Das BAföG trägt der durch das europäische Gemeinschaftsrecht im Bereich der Ausbildungsförderung gebotenen Gleichbehandlung der

1758

Kinder von Wanderarbeitnehmern mit Deutschen in vollem Umfang Rechnung. Nach § 8 Abs. 1 Nr. 5 BAföG wird Ausbildungsförderung denjenigen Auszubildenden geleistet, denen nach dem Aufenthaltsgesetz/EWG[46] als Kindern Freizügigkeit gewährt wird oder die danach als Kinder verbleibeberechtigt sind; das betrifft u.a. Kinder von EG-Ausländern, die im Bundesgebiet als Arbeitnehmer beschäftigt oder die verbleibeberechtigt sind (§§ 1 Abs. 2, 6a, 7 Abs. 2 und 3, 15a AufenthG/EWG)[47].

bb) Arbeitnehmer als Anspruchsberechtigte

Als gemeinschaftsrechtliche Anspruchsgrundlage für das Recht von Wanderarbeitnehmern auf Gleichbehandlung bei der Gewährung von Ausbildungsförderung kommt Art. 7 Abs. 3 Freizügigkeitsverordnung in Betracht. Danach kann ein Arbeitnehmer, der Staatsangehöriger eines anderen Mitgliedstaates ist, unter den gleichen Bedingungen wie die inländischen Arbeitnehmer Berufsschulen und Umschulungszentren in Anspruch nehmen. Die Begriffe "Berufsschulen" und "Umschulungszentren" dürfen nicht eng, etwa im Sinne der Schulgesetze der Bundesländer (Berufsschulen) bzw. des deutschen Arbeitsförderungsgesetzes (Umschulungszentren), ausgelegt werden; sie sind vielmehr im Einklang mit der dritten Begründungserwägung der Verordnung (Mobilität der Arbeitskräfte als Mittel zur Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen und zu sozialem Aufstieg) zu interpretieren. Mithin schließen die in Art. 7 Abs. 3 der Verordnung genannten Einrichtungen sämtliche Bildungsgänge ein, die für die berufliche und soziale Stellung des Arbeitnehmers relevant sind[48].

Der ausländische Arbeitnehmer kann verlangen, daß er inländischen Arbeitnehmern nicht nur bei den Zulassungsbedingungen, sondern darüber hinaus bei den allgemeinen, die Teilhabe an Bildungseinrichtungen erleichternden Maßnahmen gleichgestellt wird; hier sind die Grundsätze heranzuziehen, die der EuGH in seinem Urteil in der Rechtssache 9/74 (Casagrande)[49] entwickelt hat. Daraus folgt, daß Wanderarbeitnehmer, die an berufsqualifizierenden Bildungsgängen teilnehmen, bei der Gewährung von Ausbildungsförderung wie Inländer zu behandeln sind. Das gilt nicht nur für aktive Arbeitnehmer, die sich neben ihrer (Teilzeit-)Erwerbstätigkeit einer Berufsausbildung unterziehen – ein Anspruch auf Ausbildungsförderung dürfte in diesem Fall ohnehin zumeist an fehlender Bedürftigkeit scheitern –, sondern nach Sinn und Zweck der Vorschrift auch und gerade für diejenigen Arbeitnehmer, die ihre Beschäftigung aufgegeben

1759

haben und sich im Anschluß daran oder später beruflich qualifizieren möchten.

Als zusätzliche Rechtsgrundlage für den Gleichbehandlungsanspruch von Wanderarbeiternehmern bei der Ausbildungsförderung bietet sich Art. 7 Abs. 2 Freizügigkeitsverordnung an. Danach genießt der ausländische Arbeitnehmer die gleichen sozialen und steuerlichen Vergünstigungen wie die inländischen Arbeitnehmer. Da aber Art. 7 Abs. 3 als Spezialvorschrift die Rechte der Arbeitnehmer auf dem Gebiet der Berufsbildung umfassend regelt, verdrängt er nach dem Grundsatz "lex specialis derogat legi generali" die allgemeinere Regelung des Art. 7 Abs. 2.

Es erscheint höchst zweifelhaft, ob das BAföG insoweit den gemeinschaftsrechtlichen Anforderungen entspricht. Nach § 8 Abs. 2 Nr. 1 des Gesetzes wird Ausländern – ob sie zur EG gehören oder nicht – Ausbildungsförderung geleistet, wenn sie sich vor Beginn des förderungsfähigen Teils des Ausbildungsabschnitts insgesamt fünf Jahre im Bundesgebiet aufgehalten haben und rechtmäßig erwerbstätig gewesen sind.

Über die Vereinbarkeit der Vorschrift mit dem Gemeinschaftsrecht wird in Kürze der EuGH in der Rechtssache 39/86 (Lair) auf Vorlage des Verwaltungsgerichts Hannover entscheiden[50]. Das Verfahren betrifft eine französische Staatsbürgerin, die sich seit dem 1.1.1979 in der Bundesrepublik aufhält und bis zum 30.6.1981 als Angestellte beschäftigt war. Nach Zeiten der Arbeitslosigkeit, der Teilnahme an Umschulungsmaßnahmen und kurzer Arbeitsverhältnisse begann sie zum 1.10.1984 das Studium der Romanistik und Germanistik. Die beklagte Universität Hannover hat ihr die Gewährung von Ausbildungsförderung mangels der gesetzlich geforderten fünfjährigen Erwerbstätigkeit verweigert.

Der Gerichtshof wird sich in dem Vorabentscheidungsverfahren vor allem mit der Frage zu befassen haben, ob diese Anspruchsvoraussetzung mit dem Gemeinschaftsrecht vereinbar ist. Art. 7 Abs. 3 Freizügigkeitsverordnung macht das Gebot der Gleichbehandlung von EG-Ausländern im Berufsbildungsbereich nur von der (gegenwärtigen oder früheren) Arbeitnehmereigenschaft des Betroffenen abhängig. Der Begriff des Arbeitnehmers ist gemeinschaftsrechtlich vorgegeben[51]; sein Bedeutungsgehalt kann also nicht durch Bestimmungen des innerstaatlichen Rechts eingeengt werden. Dieses könnte eine Mindestdauer der Beschäftigung nur vorschreiben, falls sie in Art. 7 Abs. 3 der Verordnung als immanente (Mißbrauchs-)Schranke bereits enthalten wäre; die innerstaatliche Regelung hätte somit bloß deklaratorischen Charakter. Selbst wenn der EuGH zu einem solchen mit dem Wortlaut der Vorschrift nur schwer zu vereinbarenden

1760

Ergebnis gelangte, dürfte die nach deutschem Recht geforderte insgesamt fünfjährige Beschäftigungsdauer das Maß des gemeinschaftsrechtlich Zulässigen bei weitem überschreiten. So gehört nicht viel Kühnheit zu der Prognose, daß § 8 Abs. 2 Nr. 1 BAföG in seiner gegenwärtigen Fassung vor dem EuGH keinen Bestand haben wird.

cc) Ehegatten von Arbeitnehmern als Anspruchsberechtigte

Während die Freizügigkeitsverordnung in Art. 12 hinsichtlich der Kinder eines Wanderarbeitnehmers Gleichbehandlung bei der Teilhabe an Bildungseinrichtungen ausdrücklich vorschreibt, fehlt eine entsprechende Regelung für die übrigen Familienangehörigen, insbesondere für Ehegatten. Doch ist zu beachten, daß nach Art. 7 Verbleibeverordnung[52] das in der Freizügigkeitsverordnung festgelegte Recht auf Gleichbehandlung auch für sämtliche verbleibeberechtigten Familienangehörigen gilt. Daraus folgt – im Sinne der letzten Begründungserwägung der Verbleibeverordnung –, daß diese genauso behandelt werden müssen wie die keine Erwerbstätigkeit mehr ausübenden inländischen Arbeitskräfte. Art. 7 Verbleibeverordnung stellt ein eigenständiges Diskriminierungsverbot auf; es ist nicht erforderlich, daß die Familienangehörigen ihrerseits die tatbestandlichen Voraussetzungen einer Vorschrift der Freizügigkeitsverordnung erfüllen[53]. Wenn aber sogar die verbleibeberechtigten Familienmitglieder in den Genuß der Arbeitnehmerrechte der Freizügigkeitsverordnung gelangen, so muß dies um so mehr für die Angehörigen eines erwerbstätigen Arbeitnehmers gelten[54]. Der Gerichtshof hat seinerseits in ständiger Rechtsprechung – ohne letzthin auf Art. 7 Verbleibeverordnung Bezug zu nehmen – den Standpunkt vertreten, daß die von Art. 7 Verordnung Nr. 1612/68 vorgeschriebene Gleichbehandlung auch die Diskriminierung von Familienangehörigen aufsteigender Linie, die vom Arbeitnehmer unterhalten werden, ausschließen soll[55]. Für Ehegatten kann nichts anderes gelten. Infolgedessen haben auch der Ehegatte und die übrigen Familienangehörigen eines Wanderarbeitnehmers, die nicht schon als Kinder durch Art. 12 Freizügigkeitsverordnung begünstigt sind, nach Art. 7 Abs. 3 dieser Verordnung einen Anspruch darauf, bei der Gewährung von Ausbildungsförderung gegenüber Deutschen nicht benachteiligt zu werden.

Das BAföG berücksichtigt diesen Personenkreis bislang nicht. Der Gesetzgeber wäre gut beraten, bei einer Neufassung des § 8 BAföG auch insoweit dem gemeinschaftsrechtlichen Gleichbehandlungsgebot alsbald Rechnung zu tragen.

1761

dd) Selbständige und ihre Familienangehörigen als Anspruchsberechtigte

Den Selbständigen und ihren Angehörigen stehen nach dem Gemeinschaftsrecht die gleichen Rechte wie den Arbeitnehmern und ihren Familienmitgliedern zu. Zwar sind die zur Niederlassungsfreiheit (Art. 52ff. EWGV) ergangenen Vorschriften[56] nicht so weitreichend wie die Bestimmungen zur Freizügigkeit der Arbeitnehmer. Angesichts der Tatsache, daß Art. 52 und Art. 48 gleichrangige Rechte gewährleisten[57], dürfen indes Selbständige, die die Niederlassungsfreiheit in Anspruch nehmen, nicht schlechter gestellt sein als die sich auf die Freizügigkeit berufenden Arbeitnehmer[58]. Sie selbst wie auch ihre Familienangehörigen können daher unter denselben Voraussetzungen wie die Wanderarbeitnehmer und ihre Angehörigen Gleichbehandlung bei der Gewährung von Ausbildungsförderung verlangen.

Wiederum ist festzustellen, daß das BAföG den gemeinschaftsrechtlichen Anforderungen nicht genügt. Es berücksichtigt zwar in § 8 Abs. 1 Nr. 5 die Kinder von Selbständigen. Den Selbständigen selbst steht jedoch gemäß § 8 Abs. 2 Nr. 1 ein Anspruch erst nach insgesamt fünfjähriger Erwerbstätigkeit zu; die übrigen Familienangehörigen bleiben von der Förderung gänzlich ausgeschlossen. Auch insoweit hat der Gesetzgeber Versäumtes nachzuholen und die geltende Regelung dem Gemeinschaftsrecht anzupassen.

C. Zugang zu Ausbildungsgängen in der öffentlichen Verwaltung

Den verschiedenen Laufbahnen der Beamten ist ein Vorbereitungsdienst zur praktischen und theoretischen Ausbildung der Anwärter vorgeschaltet (§§ 14, 14a BRRG). Diese werden für die Dauer des Vorbereitungsdienstes in der Regel zu Beamten auf Widerruf ernannt[59]. Beamter wiederum kann nur werden, wer Deutscher im Sinne des Art. 116 GG ist; Ausnahmen sind nur bei dringendem dienstlichen Bedürfnis zulässig (§ 4 Abs. 1 Nr. 1, Abs. 2 BRRG).

In den vergangenen Jahren sind vor allem solche ausländischen Bewerber, die nach bestandener erster Staatsprüfung (erster Lehramtsprüfung) in den Vorbereitungsdienst der Lehrer übernommen werden wollten, an dieser Hürde gescheitert, obwohl sie die übrigen fachlichen und persönlichen Zulassungsbedingungen erfüllten[60].

Der Europäische Gerichtshof hat inzwischen durch Urteil vom 3.7.1986 in der Rechtssache 66/85 (Lawrie-Blum) auf Vorlage des

1762

Bundesverwaltungsgerichts entschieden, daß die Nichtzulassung eines EG-Ausländers als Studienreferendar allein aus Gründen der Staatsangehörigkeit mit dem Gemeinschaftsrecht unvereinbar ist[61]. Der EuGH brauchte sich in diesem Verfahren nicht mit der Frage auseinanderzusetzen, ob die Zulassungsregelungen für den Vorbereitungsdienst als Voraussetzungen für den Zugang zur Berufsausbildung dem Gleichbehandlungsgebot unterliegen[62]. Er gelangte zu dem Ergebnis, daß Bewerbern aus anderen Mitgliedstaaten unmittelbar das Freizügigkeitsrecht des Art. 48 EWGV zugute kommt. Sie haben somit gleichrangigen Anspruch auf Zugang zu den verfügbaren Stellen wie ihre deutschen Mitbewerber (Art. 48 Abs. 3 lit. a EWGV, Art. 1 Abs. 2 Freizügigkeitsverordnung) und dürfen in bezug auf die Arbeitsbedingungen nicht benachteiligt werden (Art. 48 Abs. 2 EWGV, Art. 7 Abs. 1 Freizügigkeitsverordnung).

Studienreferendare sind – so der EuGH – Arbeitnehmer im Sinne des Gemeinschaftsrechts. Sie üben eine Tätigkeit im Lohn- oder Gehaltsverhältnis aus (Art. 1 Abs. 1 Freizügigkeitsverordnung). Das wesentliche Merkmal eines Arbeitsverhältnisses besteht nach der Auffassung des Gerichtshofes darin, daß jemand während einer bestimmten Zeit für einen anderen nach dessen Weisungen Leistungen erbringt, für die er als Gegenleistung eine Vergütung erhält. Diese Voraussetzungen erachtet der EuGH bei Studienreferendaren als gegeben: Indem sie während eines wesentlichen Teils des Vorbereitungsdienstes den Schülern Unterricht zu erteilen hätten, erbrächten sie zugunsten der Schule Dienstleistungen, die einen gewissen wirtschaftlichen Wert hätten; die Anwärterbezüge, die ihnen gezahlt würden, seien ein Entgelt für die erbrachten Dienstleistungen und für die Verpflichtungen, die die Ableistung des Vorbereitungsdienstes für sie mit sich bringe[63].

Den Einwand, daß die im Rahmen des öffentlichen Schulwesens erbrachten Leistungen nicht wirtschaftlicher Natur seien und daher nicht in den Geltungsbereich des EWG-Vertrages fielen, weist der EuGH zurück. Für die Anwendung des Art. 48 EWGV sei nur erforderlich, daß die Tätigkeit den Charakter einer entgeltlichen Arbeitsleistung habe, unabhängig davon, in welchem Bereich sie erbracht werde[64].

Daß der Vorbereitungsdienst nach innerstaatlichem Recht im Beamtenverhältnis auf Widerruf abgeleistet werden müsse und deshalb den Deutschen vorbehalten sei, erachtet der Gerichtshof als irrelevant. Aus Art. 48 Abs. 4 EWGV, wonach die Beschäftigung in der öffentlichen Verwaltung von der Freizügigkeit ausgenommen ist, ergebe sich nichts Gegenteiliges. Würde man die Anwendung dieser Ausnahmeregelung von der Rechtsnatur des Arbeitsverhältnisses im öffentli-

1763

chen Dienst abhängig machen, so könnten die Mitgliedstaaten (z.B. durch Verbeamtung von Bediensteten) nach Belieben die Stellen festlegen, die unter Art. 48 Abs. 4 EWGV fielen und damit für ihre eigenen Staatsangehörigen reserviert blieben. Wie der EuGH in ständiger Rechtsprechung[65] ausgeführt hat, betrifft die Sonderbestimmung jedoch nur diejenigen Stellen des öffentlichen Dienstes, die an der Ausübung hoheitlicher Befugnisse und an der Wahrung der allgemeinen Staatsbelange teilnehmen. Diese engen Voraussetzungen hält der EuGH im Fall der Studienreferendare für nicht gegeben[66].

Das Urteil des Gerichtshofes ist von weittragender Bedeutung. Es bezieht sich zwar unmittelbar nur auf Studienreferendare, gilt aber gleichermaßen für alle übrigen Lehramtsanwärter. Darüber hinaus sind die Grundsätze der Entscheidung immer dann heranzuziehen, wenn die Tätigkeit in einem Vorbereitungsdienst als Arbeitsverhältnis im Sinne des Art. 48 EWGV ausgestaltet ist (also auch Dienstleistungen von einem gewissen wirtschaftlichen Wert zugunsten des Dienstherrn einschließt) und nicht der eng gefaßten Ausnahmeregelung des Art. 48 Abs. 4 EWGV (Teilnahme an der Ausübung hoheitlicher Befugnisse und an der Wahrung der allgemeinen Staatsbelange) unterliegt[67].

Deshalb haben beispielsweise Bewerber für den Vorbereitungsdienst der Rechtsreferendare, die die erste juristische Staatsprüfung bestanden haben, einen Anspruch darauf, bei der Zulassung gegenüber Deutschen nicht benachteiligt zu werden[68]. Demgegenüber können etwa EG-Ausländer, die in den Vorbereitungsdienst für den gehobenen Polizeidienst aufgenommen werden wollen, sich nicht auf das Freizügigkeitsrecht berufen; bei ihnen greift wegen des schon in der Ausbildungsphase gegebenen engen Bezugs der polizeilichen Tätigkeit zur Ausübung hoheitlicher Befugnisse und zur Wahrung der allgemeinen Staatsbelange die Ausnahmevorschrift des Art. 48 Abs. 4 EWGV ein.

Nur teilweise haben die Bundesländer den Vorbereitungsdienst so geregelt, daß den Anforderungen des Gemeinschaftsrechts Genüge getan wird. Berlin und Hessen ermöglichen Bewerbern aus anderen Mitgliedstaaten, die die erste Lehramtsprüfung bestanden haben, die Ableistung des Vorbereitungsdienstes außerhalb des Beamtenverhältnisses[69]. Gleiches gilt hinsichtlich des Vorbereitungsdienstes der Rechtsreferendare in Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Bremen, Hamburg, Hessen und Schleswig-Holstein[70]. Sofern Ausnahmeregelungen fehlen, behelfen sich die Einstellungsbehörden üblicherweise damit, daß sie EG-Ausländer – ungeachtet entgegenstehender innerstaatlicher Rechtsvorschriften – als Angestellte in den Vorbereitungsdienst übernehmen.

1764

Das Lawrie-Blum-Urteil des EuGH ist möglicherweise nur ein erster Schritt zur Öffnung der deutschen Beamtenlaufbahnen für Bewerber aus anderen Mitgliedstaaten. Aus der bisherigen Rechtsprechung des Gerichtshofes läßt sich eines mit Sicherheit herleiten: Sofern ein Gemeinschaftsbürger außer der Eigenschaft, Deutscher im Sinne des Art. 116 GG zu sein, sämtliche Laufbahnvoraussetzungen erfüllt, darf er aus Gründen der Staatsangehörigkeit nur dann abgewiesen werden, wenn es sich um Stellen handelt, die dem eng umgrenzten Vorbehalt des Art. 48 Abs. 4 EWGV unterliegen[71]. Das wird sich nur von Fall zu Fall, je nach den Tätigkeitsmerkmalen einer Laufbahn, entscheiden lassen. Bis zu einem klärenden Spruch des Gerichtshofes wird vieles streitig bleiben. Geradezu spannend dürfte es werden, wenn EG-Ausländer nach bestandener zweiter Lehramtsprüfung in den Schuldienst drängen und sich dabei auf den Gleichbehandlungsanspruch aus Art. 48 EWGV berufen[72]. Hier stellt sich die Frage, ob die Einstellungsbehörde demgegenüber mit Erfolg geltend machen kann, diese Beschäftigung sei ihnen als Nichtdeutschen verschlossen, weil Lehrer an der Ausübung hoheitlicher Befugnisse und an der Wahrung der allgemeinen Staatsbelange teilnähmen[73].

Sofern in diesen oder anderen Bereichen Bewerber aus anderen Mitgliedstaaten zum öffentlichen Dienst zuzulassen sind, wird ein zusätzliches Problem entstehen: ob nämlich ihre Beschäftigung im Angestelltenverhältnis statt in dem bislang den Deutschen vorbehaltenen Beamtenstatus dem Anspruch der Gemeinschaftsangehörigen auf gleiche Arbeitsbedingungen (Art. 48 Abs. 2 EWGV) hinreichend Rechnung trägt[74]. Dabei darf nicht außer acht gelassen werden, daß sich die früheren Unterschiede im öffentlichen Dienst zwischen Beamten- und Angestelltenverhältnis erheblich abgeschwächt haben. Sollte der Gerichtshof in seiner künftigen Rechtsprechung gleichwohl zu dem Ergebnis gelangen, daß EG-Ausländer durch die Verweigerung des Beamtenstatus in ihrem Recht auf gleiche Arbeitsbedingungen verletzt seien, ergäben sich daraus schwerwiegende Konsequenzen für das öffentliche Dienstrecht in der Bundesrepublik. Auf diese Weise könnten die in den 70er Jahren gescheiterten Reformbemühungen, die auf ein einheitliches Dienstrecht abzielten[75], gänzlich unverhofft von einem neuen Impuls erfaßt werden.

D. Ausblick

Das europäische Gemeinschaftsrecht gewinnt zunehmend an Bedeutung für das Bildungsrecht in der Bundesrepublik Deutschland. Davon profitieren gegenwärtig vor allem Bürger anderer Mitglied-

1785

staaten, die deutsche Bildungseinrichtungen und Ausbildungsgänge in Anspruch nehmen wollen. Diese Entwicklung wird anhalten. Man denke nur an die Pläne für eine gemeinschaftsweite Anerkennung von Studienberechtigungen und Hochschulabschlüssen[76] oder an die Initiative zur Schaffung eines Gemeinschaftsstatuts für Lehrer[77]. Das eröffnet auch Deutschen, die im Ausland lernen und studieren oder einen Beruf ergreifen wollen, verheißungsvolle Perspektiven[78].

Allerdings bringt die Verdichtung des europäischen Bildungsrechts für ein föderalistisch organisiertes Gemeinwesen wie die Bundesrepublik Deutschland erhebliche Probleme mit sich. Die Bundesländer fürchten, daß Brüssel ihnen mehr und mehr Zuständigkeiten entzieht und auf diesem Wege ihre Kulturhoheit bedroht. Es kommt hinzu, daß an der Rechtsetzung der EG ausschließlich die Bundesregierung beteiligt ist, die die Bundesrepublik im Rat vertritt; dadurch sehen die Bundesländer die Balance zwischen Bund und Ländern gefährdet. Das Abkommen zur Einheitlichen Europäischen Akte (EEA)[79] gab ihnen zusätzlich Anlaß zur Sorge[80]. Aus diesem Grunde haben die Länder während der Beratungen über das Ratifikationsgesetz zur EEA substantielle Mitwirkungsrechte bei der innerstaatlichen Willensbildung im Zusammenhang mit der Haltung der Vertreter der Bundesrepublik in den EG-Organen verlangt[81]. Ihre Forderungen wurden weitgehend berücksichtigt[82].

An dieses Beteiligungsverfahren sollten jedoch keine zu hohen Erwartungen geknüpft werden. Man darf nicht außer acht lassen, daß die Bundesrepublik bei Beschlüssen des Rates, für die eine einfache oder qualifizierte Mehrheit genügt, überstimmt werden kann. Letzteres gilt im Bildungsbereich etwa nach Art. 49 EWGV für Richtlinien oder Verordnungen zur Herstellung der Freizügigkeit der Arbeitnehmer, die – wie die bereits geltende Freizügigkeitsverordnung zeigt – auch Bildungsfragen zum Gegenstand haben können; es gilt beispielsweise auch für Richtlinien zur gegenseitigen Anerkennung der Diplome, Prüfungszeugnisse und sonstigen Befähigungsnachweise zur Aufnahme und Ausübung selbständiger Tätigkeiten (Art. 57 Abs. 1 EWGV).

Im übrigen vermögen noch so weitreichende Mitwirkungsbefugnisse der Bundesländer gegen eine ausgreifende integrationsfreundliche Rechtsprechung des in richterlicher Unabhängigkeit entscheidenden Europäischen Gerichtshofes nichts auszurichten.

1766

Anmerkungen

1) So der EuGH in ständiger Rechtsprechung, zuletzt in seinem Urteil v. 13.2.1985 in der Rechtssache 293/83 (Gravier), Sammlung 1985, 606, Rdnr. 19.

2) Der Europäische Gerichtshof ist ein durch die Gemeinschaftsverträge (Art. 164ff. EWGV, Art. 136ff. Euratom-Vertrag; vgl. auch das Protokoll über die Satzung des Gerichtshofs der EWG vom 17.4.1957) errichtetes hoheitliches Rechtspflegeorgan der Europäischen Gemeinschaften, das auf der Grundlage und im Rahmen normativ festgelegter Kompetenzen und Verfahren Rechtsfragen nach Maßgabe von Rechtsnormen und rechtlichen Maßstäben in richterlicher Unabhängigkeit grundsätzlich endgültig entscheidet. Im Rahmen des Vorabentscheidungsverfahrens nach Art. 177 EWGV ist dem Gerichtshof die abschließende Entscheidungsbefugnis über die Auslegung des Vertrages sowie über die Gültigkeit und Auslegung des von den Vertragsbestimmungen abgeleiteten (des "sekundären") Gemeinschaftsrechts zugewiesen (vgl. BVerfG vom 22.10.1986, E 73, 339, 367f.).

3) ABl. EG L 257/2.

4) Zu nennen ist u.a. Abschnitt III A lit. g des Allgemeinen Programms zur Aufhebung der Beschränkungen der Niederlassungsfreiheit vom 18.12.1961 (ABl. EG 1962, S. 36), das die Gleichbehandlung beim Zugang zu der für die Ausübung einer selbständigen Tätigkeit erforderlichen oder dienlichen Berufsausbildung vorschreibt.

5) Thomas Oppermann: Europäisches Gemeinschaftsrecht und deutsche Bildungsordnung – "Gravier" und die Folgen. Bonn 1987, S. 45.

6) Rechtssache 152/82, Slg. 1983, 2323. Das Urteil bezieht sich auf die Frage, ob die in Belgien von der italienischen Ehefrau eines italienischen EG-Beamten erhobene zusätzliche Studiengebühr für ausländische Studenten mit dem Gemeinschaftsrecht vereinbar ist.

7) Art. 7 S. 1 EWGV lautet: "Unbeschadet besonderer Bestimmungen dieses Vertrags ist in seinem Anwendungsbereich jede Diskriminierung aus Gründen der Staatsangehörigkeit verboten."

8) Vom 2.4.1963, ABl. EG S. 1338. Darin heißt es u.a.: "Die allgemeinen Grundsätze müssen jedem einzelnen eine angemessene Ausbildung bei freier Wahl des Berufes, der Ausbildungsstätte sowie des Ausbildungs- und Beschäftigungsorts ermöglichen."

1767

9) S. Anm. 1.

10) Rdnr. 23 bis 26 der Entscheidungsgründe.
Die EG-Kommission hatte im Gravier-Verfahren in erster Linie geltend gemacht, daß derjenige, der in einem anderen Mitgliedsland studieren wolle, als Empfänger einer Dienstleistung anzusehen sei; die Erhebung einer Studiengebühr allein von Ausländern verstoße daher gegen den durch Art. 59 EWGV gewährleisteten freien Dienstleistungsverkehr. Diese Argumentation hat der Gerichtshof zu Recht nicht aufgegriffen. Zwar wird nicht nur der "Erbringer", sondern auch der "Empfänger" einer Dienstleistung, der sich zu diesem Zweck in einen anderen Mitgliedstaat begibt, vom Vertrag geschützt (EuGH vom 31.1.1984 in den verbundenen Rechtssachen 286/82 und 26/83, Luisi Carbone, Slg. 1984, 377). Doch ist der Auffassung der Kommission entgegenzuhalten, daß nach Art. 60 EWGV zu den Dienstleistungen nur solche Leistungen rechnen, die in der Regel gegen Entgelt, also zu wirtschaftlichen Erwerbszwecken, erbracht werden. Dieses Verhältnis von Leistung und Gegenleistung trifft auf Schule und Hochschule üblicherweise nicht zu (vgl. Oppermann – Anm. 5 –, S. 46ff); Anhaltspunkte für eine Ausnahme vom Regeltatbestand liegen nicht vor.

11) Der Gerichtshof hebt ausdrücklich hervor, daß insbesondere der Zugang zur Berufsausbildung geeignet sei, "die Freizügigkeit innerhalb der gesamten Gemeinschaft zu fördern, indem er den einzelnen die Möglichkeit gibt, eine Qualifikation in dem Mitgliedstaat zu erwerben, in dem sie ihre Berufstätigkeit ausüben wollen, sowie die Möglichkeit, in dem Mitgliedstaat, dessen berufliches Bildungswesen die entsprechende Spezialisierung anbietet, ihre Ausbildung zu vervollkommnen und ihre besonderen Fähigkeiten zu entwickeln" (Rdnr. 24 der Entscheidungsgründe).
Einen Gleichbehandlungsanspruch beim Berufsbildungszugang von Gemeinschaftsangehörigen, die sich zu Ausbildungszwecken in einen anderen Mitgliedstaat begeben, leiten aus diesem Urteil ab: Bertold Huber: Die Entwicklung des Ausländer- und Arbeitserlaubnisrechts im Jahre 1984, NJW 1985, 2061 f., und Siegfried Magiera: Die Europäische Gemeinschaft auf dem Weg zu einem Europa der Bürger, DÖV 1987, 221 (227); vgl. schon früher Ernst Steindorff: Ausbildungsrechte im EG-Recht, NJW 1983, 1231 (1233). A.A. zu dieser Interpretation der Entscheidungsgründe Stefan Forch: Freizügigkeit für Studienreferendare, NVwZ 1987, 27 (30).
Oppermann (Anm. 5), S. 68ff., insbes. S. 72, hält die vom EuGH im Gravier-Urteil vorgenommende Erstreckung des Diskriminierungsverbots auf den Berufsbildungszugang nicht-privilegierter EG-Ausländer grundsätzlich für problematisch. Während nämlich der Status der privilegierten Ausländer durch abgeleitetes Gemeinschaftsrecht geregelt sei (vgl. etwa Art. 7 Abs. 3 und Art. 12 Freizügigkeitsverordnung), fehle es bei EG-Angehörigen, die eigens zum Zweck der Berufsaus-

1768

bildung in das Bundesgebiet einreisten, insoweit an einer Vergemeinschaftung durch verbindliches Sekundärrecht. Die bloße Erwähnung der Berufsausbildung in Art. 128 EWGV reiche allein nicht aus, die Anwendung des Diskriminierungsverbots zugunsten dieser Personen auszulösen; dort sei nämlich ausdrücklich vorgesehen, daß diese Materie erst noch durch sekundäres Gemeinschaftsrecht umgesetzt werden müsse. Jede andere Sichtweise mache die den EG-Organen zugebilligte Umsetzungskompetenz sinnlos und lasse ein evtl. zugunsten eines Mitgliedstaates vertraglich vorgesehenes Veto (?) leerlaufen.

12) Rdnr. 30 der Entscheidungsgründe.

13) BVerwG, Beschluß vom 24.1.1985, NVwZ 1985, 742 (743); BVerfG, Beschluß vom 22.10.1986, E 73, 339 (374f.), jeweils m.w.N.

14) Eberhard Grabitz, in: Ders. (Hrsg.): Kommentar zum EWG-Vertrag. 2. Grundlieferung. München 1986, Art. 5, Rdnr. 9, m.w.N.

15) ABl. EG L 142/24.

16) S. Anm. 4.

17) Richtlinie 75/34/EWG über das Recht der Staatsangehörigen eines Mitgliedstaates, nach Beendigung der Ausübung einer selbständigen Tätigkeit im Hoheitsgebiet eines anderen Mitgliedstaates zu verbleiben (ABl. EG 1975, L 14/10).

18) I.d.F.d. Bekanntmachung vom 31.1.1980 (BGBl. I S. 116).

19) Oppermann (Anm. 5), S. 33. Ebensowenig darf einem EG-Ausländer, der in der Bundesrepublik studieren will, die Zuteilung des Studienplatzes unter Berufung auf das Fehlen der – zu Unrecht vorenthaltenen – Aufenthaltserlaubnis versagt werden (Oppermann, ebda.).
Soweit es sich um griechische, spanische und portugiesische Staatsangehörige handelt, sind allerdings nach den Beitrittsverträgen Übergangsregelungen hinsichtlich der Arbeitnehmer-Freizügigkeit zu beachten. Die Freizügigkeit wird für Griechen erst zum 1.1.1988, für Spanier und Portugiesen erst zum 1.1.1993 voll verwirklicht. Die während der Übergangszeit geltenden Einschränkungen betreffen nicht nur Arbeitnehmer und ihre Familien, sondern folgerichtig auch diejenigen Personen, die sich lediglich zu Ausbildungszwecken im Bundesgebiet aufhalten. Sie haben (noch) keinen Anspruch auf Erteilung der Aufenthaltserlaubnis. Demgegenüber ist die Niederlassungsfreiheit der Selbständigen für Staatsangehörige der neuen Mitgliedstaaten unmittelbar zum Zeitpunkt des Beitritts (Griechenland: 1.1.1981, Spanien und

Portugal: 1.1.1986) wirksam geworden. Demgemäß darf Staatsangehörigen dieser Länder, die sich in der Bundesrepublik für einen selbständigen Beruf ausbilden lassen wollen, schon jetzt die Erteilung der Aufenthaltserlaubnis nicht verweigert werden.

20) Oppermann (Anm. 5), S. 31, 84.

21) Oppermann (Anm. 5), S. 32f.

22) Zur vergleichbaren Rechtslage des Schülers in der Bundesrepublik Deutschland beim Schulwechsel von einem Bundesland zu einem anderen s. Hans Heckel/Hermann Avenarius: Schulrechtskunde. 6. Aufl. Neuwied und Darmstadt 1986, S. 52ff., m.w.N.

23) So z.B. die deutsch-französische Äquivalenzvereinbarung vom 10.7.1980 (BGBl. II S. 920), die sich auf einzelne Studiengänge in den Geistes- und Naturwissenschaften bezieht, sowie das deutsch-niederländische Äquivalenzabkommen vom 29.3.1983 (BGBl. II S. 241).

24) Bezüglich der Anerkennung von Reifezeugnissen sind für den Bereich des Europarates die schwierigsten Hindernisse durch die am 11.12.1953 unterzeichnete Europäische Konvention über die Gleichwertigkeit der Reifezeugnisse (BGBl. 1955 II S. 599) aus dem Weg geräumt worden. Dagegen haben die beiden übrigen Äquivalenzkonventionen des Europarates – das Übereinkommen über die Gleichwertigkeit von Studienzeiten von 1956 und das Europäische Übereinkommen über die akademische Anerkennung von akademischen Graden und Hochschulzeugnissen von 1959 – wie auch die (von der Bundesrepublik noch nicht ratifizierte) UNESCO-Konvention über die Anerkennung von Studienzeiten, Diplomen und Graden im Hochschulbereich in den Staaten der europäischen Region keine größere Bedeutung erlangt (vgl. Antwort der Bundesregierung vom 12.11.1986 auf die Große Anfrage der Abgeordneten Frau Dr. Wisniewski u.a.: Probleme der Hochschulpolitik im Bereich der Europäischen Gemeinschaft, insbesondere der Förderung der Mobilität von Studierenden und Wissenschaftlern, BT-Drucksache 10/5819, S. 17).

25) EG-Bulletin 6-1983, Ziff. 2.1.84.

26) Antwort der Bundesregierung (Anm. 24), S. 19.

27) Informationen Bildung/Wissenschaft, 5/1987. ERASMUS = European Community Action Scheme for the Mobility of University Students. Das Programm soll durch die Gewährung von Voll- und Teilstipendien die Studentenmobilität innerhalb der Gemeinschaft nachhaltig steigern. Für die dreijährige Eingangsphase – 1987/88 bis 1989/90 – ist ein Finanzvolumen von 85 Mio. ECU bereitgestellt worden. Die

Kommission hatte ursprünglich 175 Mio. ECU für die Jahre 1987 bis 1989 gefordert (KOM(85)756 endg. v. 3.1.1986, ABl. EG C 73 v. 2.4.1986).

28) Zweiter Bericht des Adonnino-Ausschusses an den Europäischen Rat von Mailand (28. und 29.7.1985), Ziff. 5.6 (EG-Bulletin, Beilage 7/1985, S. 27).

29) Zu den deutscherseits vorgetragenen Bedenken, die sich darauf stützen, daß die amerikanischen Verfahren wegen der sehr unterschiedlichen Hochschulstrukturen in den Mitgliedstaaten der EG und wegen der Vielfalt von Studiengängen nicht unmittelbar auf europäische Verhältnisse übertragbar seien, s. die Antwort der Bundesregierung (Anm. 24), S. 18.

30) So aber die Bundesregierung in ihrer Antwort vom 12.11.1986 (Anm. 24), S. 23, und der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Pressemitteilung vom 6.3.1987). Zurückhaltender die Einschätzung Oppermanns (Anm. 5), S. 83.

31) Zu den Übergangsregelungen, die bei EG-Bürgern aus Griechenland, Spanien und Portugal zu beachten sind, s. Anm. 19.

32) Die Quotenregelung bleibt auch dann unzulässig, wenn sie sich zugunsten der EG-Ausländer auswirkt; in diesem Fall läge eine nach Art. 7 EWGV verbotene Inländerdiskriminierung vor.

33) Das ist angesichts des inzwischen erreichten gemeinschaftsrechtlichen Grundrechtsstandards, der insbesondere durch die Rechtsprechung des EuGH inhaltlich ausgestaltet und gefestigt worden ist, spätestens seit dem Beschluß des Bundesverfassungsgerichts vom 22.10.1986 ("Solange II" – BVerfGE 73, 339, 378ff.) nicht mehr zu bestreiten.

34) Die Öffnungsklausel des § 27 Abs. 3 HRG entspricht allerdings nicht in vollem Umfang dem sich aus Art. 5 EWGV ergebenden Gebot der Anpassung des innerstaatlichen Rechts an das Gemeinschaftsrecht. Soweit es sich um die Gleichstellung von EG-Ausländern handelt, darf der Rahmengesetzgeber den Ländern keinen rechtlichen Spielraum belassen.

35) I.d.F.d. Bekanntmachung v. 6.6.1983 (BGBl. I S. 645).

36) Zur sozialstaatlich-teilhaberechtlichen Grundrechtskonzeption grundlegend: Peter Häberle: Grundrechte im Leistungsstaat. In: Veröffentlichungen der Vereinigung der Deutschen Staatsrechtslehrer. Heft 30. Berlin – New York 1972, S. 43-141; zu ihrer Anwendung auf das Bildungsrecht s. u.a.: Friedhelm Hufen: Gleichheitssatz und Bildungs-

planung. Zum Funktionswandel der Grundrechte im modernen Sozialstaat. Baden-Baden 1975.

37) Zu den besonderen Maßstäben bei der Auslegung des europäischen Gemeinschaftsrechts, das eine eigenständige, von dem Recht der Mitgliedstaaten unabhängige Rechtsordnung ist, s. Hans Peter Ipsen: Europäisches Gemeinschaftsrecht. Tübingen 1972, S. 131ff.; vgl. auch S. 6f., 60ff.

38) Mit der Frage, ob der Begriff des gleichen Zugangs zur Berufsausbildung auch Stipendien erfaßt, die das Gastland nicht nur zur Bestreitung der Studiengebühren, sondern auch für den Unterhalt des Studenten gewährt, wird sich der EuGH in der Rechtssache 197/86 (Brown) befassen (EG-Bulletin 7/8-1986, S. 135).

39) So im Ergebnis auch Magiera (Anm. 11), S. 228, und Steindorff (Anm. 11), S. 1233: Dem Recht der Gemeinschaftsangehörigen auf Zugang zu berufsbildenden Studiengängen in anderen Mitgliedstaaten entspreche gegenwärtig noch kein Recht auf finanzielle Studienförderung. Ebenso Oppermann (Anm. 5), S. 74f., S. 84.

40) S. Rdnr. 19 der Entscheidungsgründe.

41) Die Bundesrepublik Deutschland ist bereits jetzt wegen der Gebührenfreiheit des Studiums ein vor allem von Studenten aus Entwicklungsländern, namentlich aus der Türkei, dem Iran, Griechenland und Indonesien, bevorzugtes Studienland. Dazu näher Rolf Vente/Hermann Avenarius: Indonesische Studenten in Deutschland: Strukturen und Determinanten der Reintegration. Saarbrücken – Fort Lauderdale 1983, insbes. S. 13ff.

42) S. Anm. 3.

43) Vgl. EuGH, Urteile v. 3.7.1974 in der Rechtssache 9/74 (Casagrande, Slg. 1974, 773) und v. 29.1.1975 in der Rechtssache 68/74 (Alaimo, Slg. 1975, 109).

44) Verordnung Nr. 1251/70 (s. Anm. 15).

45) Das ist dann der Fall, wenn der beschäftigungslos gewordene Arbeitnehmer seinerseits ein Verbleiberecht erworben hat. Dieses entsteht unter drei alternativen Voraussetzungen: a) Erreichung des Rentenalters nach zuletzt mindestens zwölfmonatiger Beschäftigung und nach mindestens dreijährigem ständigen Aufenthalt; b) Aufgabe einer Beschäftigung infolge dauernder Arbeitsunfähigkeit nach mindestens zweijährigem ständigen Aufenthalt; c) Beschäftigung als Pendler in einem anderen Mitgliedstaat nach drei Jahren Beschäftigung und stän-

digem Aufenthalt im Gastland (s. im einzelnen Art. 2 Verbleibeverordnung).

46) S. Anm. 18.

47) § 15a AufenthG/EWG stellt ausdrücklich klar, daß die EG-Verordnung Nr. 1251/70 (Verbleibeverordnung) unberührt bleibt und bezeichnet mehrere inhaltsgleiche Vorschriften des Gesetzes als nur deklaratorisch.

48) Ähnlich Oppermann (Anm. 5), S. 43ff.

49) S. Anm. 43.

50) EG-Bulletin 3-1986, S. 92. Zu den in diesem Verfahren erörterten Rechtsfragen s. den Sitzungsbericht des Berichterstatters Kai Bahlmann.

51) Vgl. EuGH, Urteil vom 23.3.1982 in der Rechtssache 53/81 (Levin, Slg. 1982, 1035), Urteil vom 3.7.1986 in der Rechtssache 66/85 (Lawrie-Blum), amtlich noch nicht veröffentlicht, auszugsweise abgedruckt in NVwZ 1987, 41.

52) Verordnung Nr. 1251/70 (s. Anm. 15).

53) Peter Karpenstein, in: Hans von der Groeben u.a. (Hrsg.): Kommentar zum EWG-Vertrag. 3. Aufl. Baden-Baden 1983, Art. 48, Rdnr. 35.

54) Oppermann (Anm. 5), S. 45.

55) Urteile vom 30.9.1975 in der Rechtssache 32/75 (Cristini, Slg. 1976, 2057), vom 16.12.1976 in der Rechtssache 63/76 (Inzirillo, Slg. 1976, 2057) und vom 12.7.1984 in der Rechtssache 261/83 (Castelli, Slg. 1984, 3199).

56) Hinzuweisen ist insbes. auf Abschnitt III A lit. g des Allgemeinen Programms zur Aufhebung der Beschränkungen der Niederlassungsfreiheit (Anm. 4) und auf die der Verbleibeverordnung entsprechende Richtlinie 75/34/EWG vom 17.12.1974 (Anm. 17).

57) Zu den Gemeinsamkeiten zwischen diesen beiden Freiheitsrechten (und dem durch Art. 59 EWGV verbürgten freien Dienstleistungsverkehr) s. Albrecht Randelzhofer, in: Eberhard Grabitz (Hrsg.): Kommentar zum EWG-Vertrag (Anm. 14), Art. 52, Rdnr. 47, m.w.N.

58) Oppermann (Anm. 5), S. 45.

59) Für den Bund zwingend vorgeschrieben durch § 14 Abs. 1 S. 1 Bundeslaufbahnverordnung.

60) Darüber, ob ein im Ausland erworbener Studienabschluß der ersten Lehramtsprüfung gleichwertig ist, entscheidet die zuständige Behörde von Fall zu Fall; dabei trägt der ausländische Bewerber die Beweislast für die Gleichwertigkeit seines Diploms (vgl. zu den ähnlichen Problemen der Anerkennung von Studienberechtigungen oben, B II 4). Eine gemeinschaftsweite Regelung zur Anerkennung entsprechender Abschlüsse gibt es gegenwärtig noch nicht. Bislang liegt nur ein Richtlinien-Vorschlag der Kommission "Allgemeine Regelung zur Anerkennung der Hochschuldiplome" (für Berufszwecke) vom 9.7.1987 vor (KOM(85)355 endg., EG-Bulletin, Beilage 8/85). Der Entwurf beschränkt sich nicht auf berufsspezifische ("sektorale") Anerkennungsregelungen, wie sie inzwischen für die akademischen Berufe der Ärzte, Tierärzte, Architekten und Apotheker bestehen; sein Vorzug liegt darin, daß er ein allgemeines ("horizontales") Konzept der wechselseitigen Anerkennung von akademischen Abschlüssen für alle diejenigen zu verwirklichen sucht, die als Hochschulabsolventen eine berufliche Tätigkeit in einem anderen Mitgliedstaat ausüben wollen. Allerdings berücksichtigt der Richtlinien-Vorschlag nur Hochschuldiplome, nicht hingegen solche Befähigungsnachweise, die wie die deutschen Lehramtsprüfungen in einem staatlichen Prüfungsverfahren erteilt werden.

61) S. Anm. 51. Der Vorlagebeschluß des Bundesverwaltungsgerichts vom 24.1.1985 m. Anm. v. C.H. Ule ist in DVBl. 1985, 742 abgedruckt.

62) Vgl. dazu oben, B I.

63) Kritisch zu dieser "gekünstelt" wirkenden Begründung Forch (Anm. 11), S. 28.

64) So schon Ernst Steindorff: Berufsfreiheit für nicht-wirtschaftliche Zwecke im EG-Recht. NJW 1982, 1902 (1903, f.).

65) Insbes. in seinen Urteilen vom 17.12.1980 und vom 26.5.1982 in der Rechtssache 149/79 (Kommission/Belgien, Slg. 1980, 3881; Slg. 1982, 1845).

66) Diese Feststellung hätte freilich – wie Forch (Anm. 11), S. 29, zu Recht bemängelt – einer näheren Begründung bedurft, zumal das BVerwG in seinem Vorlagebeschluß (Anm. 61) ausführlich dargelegt hatte, daß die Studienreferendare an der Ausübung hoheitlicher Befugnisse und an der Wahrung der allgemeinen Staatsbelange teilnähmen. Das BVerwG hatte ferner darauf hingewiesen, daß bereits nach innerstaatlichem Recht (§ 2 Abs. 2 BRRG) nur derjenige in das

Beamtenverhältnis berufen werden dürfe, auf den die vom EuGH definierten besonderen Tätigkeitsmerkmale im Sinne des Art. 48 Abs. 4 EWGV zuträfen.

67) Weitergehend Steindorff (Anm. 64), S. 1905: Vieles spreche dafür, Angehörigen anderer EG-Staaten den Zugang zu einem Vorbereitungsdienst jedenfalls dann zu sichern, wenn sie die erforderlichen deutschen Examen abgelegt hätten; Art. 48 Abs. 4 EWGV sei für Verwaltungstätigkeiten in dem zur Ausbildung zählenden Vorbereitungsdienst nicht anzuwenden.

68) Dies gilt um so mehr, als das Durchlaufen des juristischen Vorbereitungsdienstes mit der durch die zweite juristische Staatsprüfung vermittelten Befähigung zum Richteramt nach § 4 BRAO Voraussetzung für die Zulassung zur Rechtsanwaltschaft, also zu einem Beruf außerhalb des öffentlichen Dienstes, ist.

69) Berlin: § 11 Abs. 3 Lehrerbildungsgesetz, Hessen: § 1 Abs. 3 Lehramtsgesetz. Das in Schleswig-Holstein (§ 6a Abs. 3 Landesbeamtengesetz) für EG-Ausländer als Alternative zum Beamtenverhältnis auf Widerruf eingeführte öffentlich-rechtliche Praktikantenverhältnis gilt nicht für den Vorbereitungsdienst der Lehrer (§ 6a Abs. 2 LBG). In dem von der Lawrie-Blum-Entscheidung des EuGH als Beklagtem des Ausgangsverfahrens unmittelbar betroffenen Land Baden-Württemberg gilt weiterhin § 2 Abs. 1 Nr. 1 der Verordnung über den Vorbereitungsdienst und die 2. Staatsprüfung für die Laufbahn des höheren Dienstes an Gymnasien vom 31.8.1984 (GVBl. S. 576), wonach zum Vorbereitungsdienst nur zugelassen wird, wer die persönlichen Voraussetzungen für die Berufung in das Beamtenverhältnis erfüllt, also u.a. Deutscher im Sinne des Art. 116 GG ist (§ 6 Abs. 1 Landesbeamtengesetz) ist.

70) Baden-Württemberg: § 24 Abs. 7 Juristen-Ausbildungs- und Prüfungsordnung (JAPO), Bayern: § 34 Abs. 7 JAPO, Berlin: § 6 Abs. 4 Gesetz über die juristische Ausbildung (JAG), Bremen: § 31 Abs. 2 S. 2 Gesetz über die erste juristische Staatsprüfung und den juristischen Vorbereitungsdienst, Hamburg: § 28 Abs. 5 Juristenausbildungsordnung (JAO), Hessen: § 23 Abs. 4 JAG, Schleswig-Holstein: § 31 Abs. 3 JAO.

71) Der EuGH hat festgestellt, daß Frankreich gegen seine Verpflichtungen aus Art. 48 EWGV verstieß, indem es Dauerplanstellen für Krankenpfleger und Krankenschwestern an öffentlichen Krankenhäusern und die Verbeamtung der Stelleninhaber auf Lebenszeit französischen Staatsangehörigen vorbehielt (Urteil vom 3.6.1986 in der Rechtssache 307/84 (Kommission/Frankreich), noch nicht veröffentlicht). Der Gerichtshof hat außerdem einen Vertragsverstoß Belgiens

darin gesehen, daß Eisenbahngesellschaften und Kommunen dieses Landes bestimmte Stellen – z.B. Lokomotivführer im einen, Krankenschwestern im anderen Fall – ausschließlich mit Bewerbern belgischer Staatsangehörigkeit besetzte (Urteile vom 17.12.1980 und vom 26.5.1982 in der Rechtssache 149/79 (Kommission/Belgien), Slg. 1980, 3881; 1982, 1845).

72) Dazu Hinweise bei Forch (Anm. 11), S. 30.

73) Mit dem Problem der Lehrerfreizügigkeit in der EG, vor allem der wechselseitigen Anerkennung von Befähigungsnachweisen (Hochschuldiplomen, Staatsprüfungen) hat sich das Europäische Parlament eingehend befaßt; es ist mit dem Vorschlag zur Schaffung eines Gemeinschaftsstatuts für Lehrer hervorgetreten. S. dazu die Entschließung des Europäischen Parlaments zur Förderung der Mobilität der Lehrer in der Europäischen Gemeinschaft vom 24.10.1986 (ABl. EG C 297 vom 24.11.1986) und den ihr zugrunde liegenden Bericht im Namen des Ausschusses für Jugend, Kultur, Bildung, Information und Sport vom 10.10.1986 (Berichterstatter: Werner Münch) (Europäisches Parlament: Sitzungsdokumente, Dokument A 2 – 119/86).

74) Was den Vorbereitungsdienst angeht, ist immerhin festzustellen, daß das Landesrecht, soweit es EG-Ausländern eine Alternative zum Beamtenverhältnis auf Widerruf einräumt, die Gewährung einer Unterhaltsbeihilfe in Höhe der Anwärterbezüge eines Beamten im Vorbereitungsdienst vorschreibt (z.B. Hessen: § 1 Abs. 3 Lehramtsgesetz, § 23 Abs. 4 JAG).

75) Studienkommission für die Reform des öffentlichen Dienstrechts: Bericht der Kommission. Baden-Baden 1973.

76) Dazu oben, B II 4 und Anm. 60.

77) Dazu Anm. 73.

78) Von der Möglichkeit des Studiums im EG-Ausland machen freilich nur wenig Deutsche Gebrauch. 1985 waren es 9345 Studenten (Antwort der Bundesregierung – Anm. 24 –, Tabelle 1, S. 4).

79) Gesetz zur Einheitlichen Europäischen Akte vom 28.12.1986 (BGBl. II, S. 1102). Die EEA ist auch abgedruckt in EG-Bulletin, Beilage 2/1986. Nach der inzwischen vollzogenen Ratifikation durch Irland ist die EEA zum 1.7.1987 in Kraft getreten.

80) Hingewiesen sei in diesem Zusammenhang etwa auf Art. 24 EEA, der der Gemeinschaft weitreichende Kompetenzen auf dem Gebiet der Forschung und technologischen Entwicklung einräumt.

1776

81) Hierzu der Band Rudolf Hrbek/Uwe Thaysen (Hrsg.): Die Deutschen Länder und die Europäischen Gemeinschaften. Baden-Baden 1986, der Beiträge aus unterschiedlicher politischer und rechtlicher Sicht sowie eine nützliche Dokumentation enthält.

82) Nach Art. 2 des Ratifikationsgesetzes ist die Bundesregierung verpflichtet, den Bundesrat frühestmöglich über alle EG-Vorhaben, die für die Länder von Interesse sein könnten, umfassend zu unterrichten. Vor einer Zustimmung zu EG-Beschlüssen, die ganz oder in einzelnen Bestimmungen ausschließliche Gesetzgebungsmaterien der Länder betreffen oder deren wesentliche Interessen berühren, muß sie ihm Gelegenheit zur Stellungnahme binnen angemessener Frist geben; in diesen Fällen hat sie auf Verlangen Vertreter der Länder zu den Brüsseler Beratungen hinzuziehen. Die Bundesregierung muß die Stellungnahme des Bundesrates bei den EG-Verhandlungen berücksichtigen. Soweit eine Stellungnahme ausschließliche Gesetzgebungsmaterien der Länder betrifft, darf sie davon nur aus unabweisbaren außen- oder integrationspolitischen Gründen abweichen. Einzelheiten der Unterrichtung und Beteiligung bleiben einer Vereinbarung zwischen Bund und Ländern vorbehalten.
Integrationspolitische Bedenken gegen die dem Bundesrat eingeräumten Mitwirkungsrechte äußert Gert Meier: Die Beteiligung der Bundesländer an der Gesetzgebung der Europäischen Gemeinschaften – ein Ende der Diskussion? ZRP 1987, 228.

1777

Cao Quingyang

The Development of Educational Research in China – A Survey on Recent Trends

Since the Third Plenary Session of the Eleventh Conference of the Chinese Communist Party in 1978, educational research and research institutes in China have been developing considerably. According to the statistics in 1987, there are – apart from the China Central Institute of Educational Research – 38 provincial, autonomous regional and municipal (municipalities under direct control of the central government or whith their own particular plans of overall development rather than involved in a state plan) research institutes or research sections of general education, about 300 institutes or research sections of higher education attached to higher learning institutions, a number of institutes under city governments, and over 2,000 research sections of teaching under county governments. The establishment and development of research institutes elucidate the realization that educational research is the necessary requirement of educational reform and socialist modernization. *The Decision on Reform of the Educational System* made by the Central Committee of the CCP in 1985 and *The Report Concerning the Seventh "Five Year Plan"* by Premier Zhao Ziyang at the Fourth Meeting of the Sixth Conference of the National People's Congress, both stressing the role of education in socialist construction, have furthered the understanding of importance of educational research on the part of administrative agencies in the whole country, thus tremendously strengthening the work in this field.

1. Research institutions

Educational research ranks in China consist of three groups, the first being about 1,800 professional researchers in research institutes and 120,000 teaching conductors in research sections of teaching, the second about 1,500 researchers in research institutes or sections of higher education attached to higher learning institutions, and the third a number of researchers in institutes run by such political parties or social groups as China Democratic League, China Association for Promoting Democracy, Chin San Society and China Vocational Education Society, as well as China Education Society and China Higher

Education Society and their subordinate associations. In addition, many schools, educational administrative departments, government agencies and large companies have their own research institutes with a great number of full-time and part-time researchers. For instance, such well-known schools as Jingshan School in Beijing, Jiangqing School in Shanghai, No. 9 High School in Dalian, the High School Attached to China Northeast Normal University and Tianchang Primary School in Hangzhou have established research sections of teaching or educational reform and employed quite a number of excellent teachers as part-time researchers, who have published research papers or books. These "institutes on the teaching front" respectively schools are nowadays flourishing each cultivating its own respective characteristics.

The development of educational research in China started after the "Cultural Revolution" and has been following the directions of the Chinese Central Government. The political guiding line: education must gear to modernization, to the world and to the future, aims at the establishment of an advanced educational system, the promotion of educational reform, and the development of educational sciences.

II Main research areas

In the past ten years the development of educational research in China has demonstrated the following characters:

A. To combine theory with practice in research and to focus on important problems of theory and practice in educational reform.

Three educational research planning conferences have been held since 1979 and a leading group established with He Dongchang, Vice-Chairman of China State Commission of Education being at its head, has been in order to conduct research in the whole country. At the first conference in March 1979, 11 specialities in the field of educational research were identified and 52 research projects planned, which were basically implemented by the end of 1982. The second conference chose 36 projects as key projects (17 at state level and 19 at ministry level) from over 400 suggested projects for implementation in the Sixth "Five-Year Plan" (to 1985). Among the 36 projects, which have so far either finished or produced mid-term results, 23 (64 %) are of practical orientation, 6 (17 %) of theoretical orientation and 7 (19 %) are comparative studies. The projects of the largest proportion relate to analysis and support of policymaking and macro-direc-

1779

tion of educational practice in the country. "The Cost-Effective Analysis of Educational Investment and the Rational Proportion of Educational Fund in National Income", for example, is a successfully implemented and widely recognized project, which, with the involvement of over 100 members of teaching, research and administrative staff from about 20 different institutions, suggests three laws of educational investment in China and brings forward 12 suggestions about rational planning of the investment. Other examples are the projects "Projection and Planning of Professional Personnel" and "Study on Education in China in 2,000" which is based on the former. The two projects, involving 120,000 research workers and people concerned from 70 ministries and 29 provinces and municipalities, suggest the aim and policy of education and structure of professional personnel in the year of 2000 by investigating 99.5 % of total wage earners in the country. One more example worth mentioning is the project "Study on the Structure of Higher Education in China", which, by large scale investigation and contributing to an academically valuable article under the title "Problems of the Administrative System of Higher Education and Relevant Suggestions by the Central Government", has resulted in positive influence on educational policymaking in the country. Some other projects, such as "Study on Training of Senior Professional Personnel" and "Study on the System of Technical Education in China", have also played an important role in policymaking of educational reform.

Apart from the key projects at the national level many projects at local level have produced valuable results and have made contribution to educational development together with economic and social development including projects focusing on the study of moral education.

Since the year 1977 experiments of educational reform in primary and secondary schools, undertaken by experienced school teachers and administrators and conducted by researchers and lecturers in teacher training colleges, have been flourishing. Today the number of research teams composed of researchers, teachers and administrators is increasing and so is the number of experiment pilots with such experiment topics as "word-teaching reform", "intellectual development of children", "training of ability of independent learning", "moral education", "training of creativity" and, more recently, "comprehensive reform of general education", "individual learning", etc.. In some areas pilot school districts for macro-experiment have been established.

1780

B. To strengthen research concerning education in rural areas.

While the Association of Education in Rural Areas was established during the period of implementation of the "Sixth Five-Year Plan", research planning for the Seventh "Five-Year Plan" emphasized the study of rural education in particular. As a result, both China Central Institute of Educational Research and institutes at local level have assigned troops of researchers to study rural education.

Presently 80 % of the population in China live in rural areas and 70% will still remain there by the end of the century. In order to achieve a balance of economic and social development in urban and rural areas, rural education must be greatly improved and strengthened. Therefore, the central and local governments have been paying more and more attention to research on rural education in forms of supplying more funds and research personnel.

C. To study and learn from valuable experience of other countries with a view to develop education in China.

Many journals introducing research achievements in other countries are in circulation in China, the most widely read being *Foreign Education* published by China Central Institute of Educational Research, *Materials of Foreign Education* by East China Normal University, *Current Trends of Foreign Education* by Beijing Normal University and *Study on Foreign Education* by Northeast Normal University. In addition, national and local newspapers often publish articles about education and educational research in other countries.

The reality of given social and educational situations has always been a starting point and the main consideration in studying foreign experience. This practice has been further justified recently by the fact that some theories from other countries were introduced but few of them proved acceptable in China. It is now decided that more attention should be given to systematic analysis and study of foreign experience in order to make posssible the application of it in the environment of China.

D. To promote establishment and development of specializations in educational science.

In the past 10 years a development of some traditional specializations was achieved, such as pedagogy, educational psychology, pre-school education, educational management and so on. With the rapid development of science and technology in recent years, we are now facing

an urgent task of establishing corresponding new, cross- and multidisciplinary specializations related to educational economics, higher education, adult education, special education, educational technology, etc.. In the meantime studies on the relation between demography and education, and comprehensive reform of education at various levels also deserve our great effort.

III. Tasks in the future

The Third National Conference of Educational Research Planning, which was held form July 11 to 15 in 1987, defined the basic goals of educational research in the period of the Seventh "Five-Year Plan" (1986-1990) as, first: to achieve a break-through in studying important problems existing in the educational system and, second to lay foundations for the projected tremendous development of educational research in the 90's.

The 9 planning groups of specializations, which were established at the conference, examined 900 proposed research projects and, under the guidance and supervision of the Nation Leading Group of Educational Research Planning, voted a number of them as key projects at national and ministerial levels, such as "Study on Comprehensive Reform of Rural Education", "Study on Theoretical Problems of Moral Education", "Study on Training of Senior Personnel of Applied Sciences", etc..

The conference recommended that an administrative system of research projects be established to regularize the procedures of project examination, implementation, evaluation and popularization. It was suggested at the conference that a national fund of educational research be established to support key projects, reward prominent researchers and publish academic books.

The participants of the conference also proposed the following plan to reform recruitment of educational researchers: 1. to enroll university graduates with two years of teaching experience to complete the Master of Education degree; 2. to enroll school teachers who have made marked contribution to the teaching reform to complete the Master or Doctor of Education degrees; to enroll excellent school teachers in the Central College of Educational Administration to study and summarize their teaching experience; to recruite young researchers in key projects to promote their competency.

1782

IV. Educational information

In March 1983 the Educational Information Division in China Central Institute of Educational Research was established with 25 staff members. In December 1984, initiated by the division and joined by information divisions in local institutes, a national network of educational information was set up with the task to exchange information and experience in information analysis, to promote staff development and to cooperate in information studies. Today the network covers 446 information divisions at college, county, municipality and province levels and a number of sub-networks has been set up in different regions of the country.

Four annual meetings have been held since the setting up of the network. At the fourth meeting, which was held from February 25 to 27 in 1987, the following agreement was reached:

a. while the existing national network and sub-networks are strengthened, two new sub-networks relating to information on adult education and higher education should soon be set up; each participating division at municipality or province level should appoint two officers in charge of sending information to the central clearing-house (the division in CIER) about the trends and the research in educational reform, research and about suggestions of teachers, students and parents;

b. during the period of the Seventh "Five-Year-Plan" recruitment of competent personnel and in-service training should be started and undertaken in a planned way;

c. data should be collected in categories of general education, higher education, adult education, technical and vocational education, and educational research; information collection on other countries should draw proper attention; composition and publication of such series on *Information of Educational Research* and *Fundamental Materials of Educational Research* should be started;

d. information science of education should be established and studied and an academic book in the field should be composed;

e. means of information collection and analysis should be modernized;

f. relationship with educational information agencies in other countries should be established for regular exchange of information;

g. at every annual meeting the most valuable and widely used information of the year should be selected and providers rewarded.

It was pointed out at the fourth annual meeting that the system of educational information in China has proceeded into a new period

1783

which is marked by the fact that isolated information divisions have been connected in the national network, activities of information collection, processing and analysis are undertaken in a way of nation-wide planning and that a continuous and cooperative study of information is one of the principal tasks of the network.

The Information Division in the China Central Institute of Educational Research has been assigned a key research project "Study on Development of Educational Information Network in China", which is now in the process of implementation.

1784

Max A. Eckstein

A Comparative Study of the Humanities in Five Nations: Synopsis of a Preliminary Report on Secondary Schooling Abroad

Implications for the United States

Introduction

Since the beginning of this century, the humanities-based curriculum of secondary and higher education has been under siege in many nations, either directly attacked or subject to erosion. From roughly 1900, the dominant vision of the American high school of the future changed rapidly, and, within a period of twenty-five years, was moving from a traditional subject-based, liberal arts approach to one that stressed individual development and citizen preparation for social and economic functioning.[1] Rationales and justifications for this shift were sought variously in the rapid growth and increasing heterogeneity of the school population; accelerating urbanization and industrialization; and the national desire to assimilate a growing immigrant population into a developing democratic society. As U.S. society made universal, compulsory education a reality, the literary and classical education of an English secondary grammar school or the German *gymnasium*, serving the purposes of a cultural and social elite, was not regarded as suitable for the mobile, heterogeneous, burgeoning American population crowding the cities and populating the plains in the early twentieth century.

The movement toward a broad single avenue of primary and secondary education for all developed more slowly in other democratic and industrializing nations of the world than in the United States. The persistence abroad of long-established, relatively stable and rigid social structures, and highly-regarded and long-standing schools serving a cultural, social, and intellectual elite no doubt accounted for this. Nevertheless, the process gathered momentum in all the advanced, democratic countries in the pre-World War II years, and became a reality, though at different rates, at mid-century. And, in all of these nations, the conditions which challenged the supremacy of the humanities as the core of secondary schooling were and continue to be identical, a combination of political, economic, technological, and social changes, affecting educational thought and practice in similar ways.

About the study

In the recent debates over the quality of education in the United States, the humanities subjects have been neglected and rhetoric rather than careful investigation has often characterized discussion about them. Even when some evidence is presented, it is apparently not persuasive enough to stimulate sustained effort to remedy deficiencies. Thus one motive for this research study was to remedy the relative neglect of the humanities in studies of the secondary schools. Another was to examine how other nations treat this portion of the curriculum, in order to place urgent, current U.S. concerns in a larger context.

This study looks at the place of the humanities subjects in the secondary schools of five nations: Canada, England, France, the Federal Republic of Germany, and Japan. They are comparable in several political, social, and economic respects: they are all technologically advanced, urban, modern, democratic societies. In education, they have in common the fundamental idea of universal, compulsory education at public expense up to at least age 16, strong encouragement to complete secondary school at 18 or 19 years, and ample opportunity for all to pursue education beyond that point. That they differ is obvious: historical context and current circumstances ensure that they go about doing things differently from one another and from the United States in their school systems as in other respects. Two of the nations are highly centralized (France and Japan); two are federally organized, with educational authority assigned to the provinces (Canada and Germany); while the British system can be placed somewhere in between, with centralized authority in policy and principle but substantial decentralization of actual operations. But all face the same set of imperatives: to turn a selective, traditional, single-purpose secondary school system for the few into a universal, egalitarian, and multi-purpose one; to provide for the personal development of all their pupils; to meet the demands of a changing, com - plex economy and social system; to develop a sense of national identity in an international world; and to integrate their past with some vision of the future.

It is in the humanities subjects that these imperatives are most evidently confronted.[2] Thus we set out to answer the questions: how does each country provide for instruction in these subjects? What are some current trends and developments, and their causes? What similarities and differences are revealed? And, finally, what are the implications of these findings for the United States and its concerns about education in the humanities area?

1786

Humanities Education in five nations – a typology

All the countries in this study face similar pressures for educational change. Their curricula are affected in very similar ways, and the challenge to the humanities in each of them is severe. The British historian, J.H. Plumb, in a volume entitled *Crisis in the Humanities*, wrote,

"Alas, the rising tide of scientific and industrial societies, combined with the battering of two World Wars, has shattered the confidence of humanists in their capacity to lead or to instruct. Uncertain of their social function, their practitioners have taken refuge in two desperate courses – both suicidal. Either they blindly cling to their traditional attitudes and pretend that their function is what it was and that all will be well so long as change is repelled, or they retreat to their own professional world and deny any social function to their subject." (J.H. Plumb (ed.), *Crisis in the Humanities*. Harmondsworth, Middx.: Penguin Books 1964, pp. 7-8.)

The data from this study demonstrate that national school systems have several possible responses when it comes to the 'traditional' humanities curriculum, in addition to the two ways that Plumb deplores. Swamped by the demand for a science, technology, social and/or vocationally-oriented schooling, the humanities may simply be swept away. Subjects not deemed relevant disappear from the timetable; teaching the relevant subjects becomes concerned above all with skills, awareness of contemporary events, immediate, practical, and personal uses, and employment and survival in today's society. But an alternative position is to reject the arguments of relevance and immediacy and deny the credentials of a specialized curriculum as a valid preparation for life in a technological society. This position asserts that it is precisely in a changing age that the humanities, with their emphasis on ends rather than means, on long-term values rather than immediate applications, and on outcomes rather than processes are most needed. The aim here is to promote general culture rather than short-term vocationalism. But this position can manifest itself in a number of rather different curricular arrangements. One is to continue with the classical program of teaching and assessment of pupil learning, as if there were no reason for doing otherwise. A second alternative might be to adapt the subjects to new exigencies: retain history as a core subject, for example, but teach the history of technology rather than that of kings and queens, and use computers and not just books; or give up the form (the traditional humanities subjects as

1787

such) but seek ways to retain the spirit of a general liberal arts culture in a reconstituted or even new body of subject-matter. Thus there are options between the twin alternatives of stubborn resistance and withdrawal; to adapt the humanities subjects to new imperatives, or to use other types of subject-matter or patterns of organizing the content of learning so as to achieve the purposes of a humanities education, however defined, in new ways and through new means.

Our study of trends, thinking, and current practice reveals the whole range of possible responses, across all the nations and even within some of them. Thus our first level of comparison consists of making some broad generalizations about the place of the humanities in general in the respective nations.

France, whether under its previous socialist regime or its current conservative government, continues to stress *culture generale*, demanding an extensive humanities education of virtually all its students, through to the end of secondary schooling. During the past decade or two, important changes have taken place in response to social and political pressures, including developing a broad, common curriculum for all youngsters in the first stage of lower secondary schooling, and enhancing the place of mathematics and science in the overall curriculum. Nevertheless, a substantial part of the secondary school curriculum for all students in the first and second cycles of secondary schooling is devoted to the humanities subjects. When students move toward their specialization in mathematics or science at the upper secondary level, they are still required to devote over 25 per cent of their school time to the key humanities subjects. Furthermore, despite the popularity of math and science concentrations, arts and letters remain strong, and a substantial minority still takes the classics (25 per cent in the *colleges* and 11 per cent in *collèges* and 11 per cent in *lycees* take Latin). The percentages of students taking the baccalaureate in the sciences and mathematics (27.5 and 18.5 respectively, in 1980) have in fact changed little recently, even though the total has tripled in the last twenty-five years (*Le Monde*, November 18, 1986). Art and music appreciation do not have a prominent place in the general school curriculum, but philosophy officially maintains its traditional position at the top of the hierarchy of subjects in the form of the obligatory course that all must take in the *classe terminale* of the *lycee*. The central idea of *culture generale* is that of a common core of studies comprising the humanities, social science, mathematics, and science, required of all pupils at the lower secondary level and continued at the upper stage in varying proportions according to the pupils' specialties. A second, closely associ-

1788

ated, key concept determining French practice is that of *patrimoine*, the idea that a prime purpose of schooling is to develop a consciousness that is truly French. Language, literature, history, and knowledge of world cultures and civilization are the means and the ends of this activity, and should therefore be basic and common to all. France thus exemplifies a relatively stubborn resistance to challenges to the humanities.

The idea of *allgemeine Bildung* continues to exert considerable influence in the Federal Republic of Germany. Like the cognate French concept, it conveys a sense of the range of knowledge needed by all pupils and of its essential unity. The particular subjects, the ways they are purveyed, and the balance among them have changed over the past century, with some quite radical alterations, more marked in some regions and in some types of school than in others over recent decades. The very idea of a prescribed general education has been hotly debated. However, the general movement toward reducing selectivity and single-minded preparation for either advanced academic work or vocational training has proceeded at different rates in different places. So has the trend toward offering students a greater variety of choices, with the opportunity to specialize in scientific, mathematical, technological or business studies. The result has been some diminution of what used to be the dominant characteristic of secondary schooling, its literary and linguistic emphasis. Yet still today, a substantial proportion of the program for all secondary pupils must be devoted to the humanities subjects, at least one or two foreign/classical languages are required of those working toward the *Abitur*, and there is currently some resurgence of earlier views of what constitutes the common, core knowledge that might be required of all, and what the balance between different subjects should be. Thus the Federal Republic of Germany reveals a range of responses to those forces affecting traditional practices in all nations: some *Laender* continue to provide a rigorous classical, humanistic schooling for a chosen minority of secondary students, and a substantial humanistic component for most of the rest; other areas provide varieties for choice, but only at the upper levels of schooling. The concept of *allgemeine Bildung* remains strong despite challenges, especially in the *gymnasium*.

Japan, somewhat akin to both France and Germany, has retained a persistent concern with classical literature and language. The core of studies for all lower secondary pupils includes a humanities component representing almost half the total program (counting Japanese

1789

language/literature, foreign language, history, and the arts). In the upper secondary school, where students now have some opportunity to make choices in anticipation of their post-secondary studies, the humanities subjects still account for a minimum of about one-third of the average student's program. The challenges of social and technological change are as strong here as anywhere else, and pressure to change the balance of subjects may well exist, but two factors appear to have prevented the schools from succumbing: the reinforcement provided by a national/cultural value system that views education as rooted in traditional knowledge and the faith that it has enduring value for all; and an organizational system that prevents encroachment onto the territory of general educational by a wide variety of "market forces", including vocational education. Japan's school system consists of a single ladder, relatively stable and uniform, though not unresponsive to pressures for change. The large core of common studies contains a substantial humanities component for all, as well as science and mathematics. Japanese society may not today be quite the enigma that some observers have stressed, and its schools not as totally disciplined and uniform a national system as usually portrayed.[3] But the mechanisms by which national policy is implemented, including the centrally-directed administration and a nation-wide examination system at the conclusion of secondary school, remain powerful. These continue to ensure homogeneity of beliefs about education, and a national policy that remains in the hands of government, an educated elite, and professional educators. The technocrats of business and industry have not invaded the secondary schools, and by all appearances do not wish to. They are the products and therefore the protectors of a system that apparently continues to serve them reasonably well. While they express concern over the lack of attention to fostering creativity, originality, and independent thinking, they are content to have the schools prepare future citizens and employees with a general education in basic skills, knowledge about the past and present, and personal and civic outlooks, leaving it to post-secondary institutions and the workplace itself to build upon that foundation.

Canada and England are especially varied in their responses to challenges to the humanities, in part because of their common tradition of decentralized educational governance, in part because of their distance from the wellspring of classical studies. It is in these countries that the greatest departures from a humanities-centered curriculum and the greatest internal variability may be observed. Canada has been undergoing a period of great ferment and change which may only now be stabilizing. Political changes, immigration in larger numbers and from a greater variety of countries than before, and

1790

economic demands have substantially altered the social context of schooling. A neo-progressive spirit has combined with the bi-lingual/multicultural movement and the desire to redefine a new Canadian identity, subjecting the secondary school curriculum in each Province to scrutiny and reform. In the process, consensus about a common core of humanities education, if it ever existed, has been swept away. Public secondary schools have for the most part become comprehensive and multi-purpose, affording students increasing opportunities for personal development and individual choice, closely aligned with career decisions. Classical languages have all but disappeared from the curriculum: concentration upon the two national languages of English and French and upon the absorption of immigrants leaves little room for the study of foreign languages and literature; and the stress upon communication and individual development leads to a decline in attention to a core of learnings that might be considered basic for all. But some common features are beginning to emerge. New syllabi in literary studies and in history are in the making, which place contemporary, social and Canadian considerations in a more central position. At the same time, a broader international approach is being encouraged, that encourages study of world cultures and civilizations. Meanwhile, the premium, as in the United States, is upon those areas of instruction that appear to be most valuable in the contemporary job market. Nevertheless, many of the traditional attributes of a humanities program such as the importance of history and classical literature persist in English-dominated Canada, and the classical, literary emphasis remains strong in the Francophone community. In Ontario's new requirements, for example, all students are to devote about one-third of their final years' program to humanities subjects. However, due to individual options, differences are considerable within as well as among the Provinces, making all generalizations difficult, except that the humanities as a group of subjects are not a general priority or a dominant consideration.

In some ways, the case of England is the most difficult to categorize, possessing as it does many characteristics of its own variant on the European traditional model as well as many adaptations. The nineteenth century view that a humanities, classics-based education was the most appropriate preparation for leadership at home and abroad no longer dominates the school system. It has been overrun by concerns for universal, compulsory education of a socio-economically and culturally heterogeneous school population, their individual personal development, and the problems of absorption into civic and

1791

economic life. Nevertheless, the older traditions and practices retain a place among the many varieties of school curricula. Latin is still studied in some schools in the state system, at least four years of a foreign language is usual for those planning to go to the university, and history and English language/literature are the common and basic subjects studied by all in the four years of lower secondary schooling. However, these subjects have undergone change in both content and instructional methods. And new types of organization have taken root in some schools and regions, most notably the "humanities curriculum" in its various forms.[4] The literature-language-history combination still remains strong and science, mathematics, and technology rate highly, but there is no doubt that economic and technocratic considerations, and career aspirations are having considerable impact on the curriculum.[5] One of the special characteristics of the structure of English education must be noted here, the practice of specializing in the last two years of academic schooling, if not even earlier. Despite efforts to narrow the gap between 'the two cultures', students at about age 16 will generally concentrate their efforts upon 3-4 subjects in *either* humanities and social sciences *or* mathematics/science *or* business/industry related studies which they wish to take in the public examinations. They will drop virtually all formal studies in the humanities if they select the mathematics/science option. Thus a substantial humanities component is part of the curriculum for all students up to about age 16, but largely disappears thereafter from the programs of those who elect to concentrate on science, mathematics, or technology.

The standard curricular approaches of these nations can thus roughly be positioned along a continuum extending from, at one end, a classical/traditional model, through a number of modified and modernized examples, to an integrated core of studies that seeks to present a substantially new and contemporary vision of a humanities education, to one that retains little if any of the traditional approach or weight given to humanities. France, Germany, and Japan are close to one end; Canada lies toward the other end, with England nearby though closer to the center.

We must hasten, however, to add that the typology we have suggested proposes categories that are neither pure, discrete, clearly differentiated, or exclusive. The 'ideal types' merely provide a useful theoretical framework for comparison. Secondly, we have noted trends in each country that are remarkably alike: a shift in all subjects from an encyclopedic approach to learning to one that concerns understanding the relationships among facts; from chronological and political history to social and issue-oriented or thematic study; from

1792

grammatical and literary approaches to language to studies of colloquial and contemporary forms of expression; and from a more separated, subject-based course of study to one which, if it does not go so far as integrating certain subjects, at least pays attention to the connections among them.

In addition, there are at least two variables that modify the ideal types we have outlined: the degree of uniformity or consistency of practice within the nation, which is a function of the nature of the educational administration and governance system, its degree of centralization or decentralization, and of the cultural homogeneity of the nation; and, secondly, the secular/religious character of the nation's tradition and current context.[6] While it is possible to define a norm for each nation, the variations that exist within each, and abound within some, provide severe limits to generalizations.

What is required of students

In the lower secondary school grades, there is little difference among the countries in the time typically devoted to the humanities subjects (*Figure XXA, p.69*). In each nation, similar proportions of the timetable are devoted to studying native language and literature, history (whether alongside geography and civics, or in a more or less integrated social studies program), and a foreign language. The amount of time provided for art and music, and, where it exists, moral or religious instruction, also differs little. All students study the same group of subjects during the first year of secondary schooling, and most continue with the same array for the next two to three years, until about age 15. Foreign language study is something of a special case, since most students will take at least one year, but the national (or regional) policies determining who may or must continue for an additional two or three years vary considerably. In all cases, taking all these subjects together, roughly half of the standard, prescribed lower secondary school timetable is devoted to the humanities, except in the *gymnasium* program of Germany, where the general requirement of a second foreign language raises the total above that of other nations. However, it should be noted that in England and Canada, especially, schools, categories of students, and even individuals may have considerable flexibility in meeting the core requirements at this stage, and some may devote a larger proportion of their time to humanities subjects.

Such quantitative comparisons are more difficult to make about the upper secondary level due to differences in the extent and kinds of

specialization among nations, and the often wide variations in requirements and options within them. Moreover, generalizations about timetables become less meaningful as increasing, though varying, proportions of the age group concerned move into part-time programs of study and work, or vocational training, or leave school altogether. However, some sharp differences appear when we consider the extent to which students in their last year or so of full-time schooling, are subject to requirements in humanities subjects (*Figure XXB, p. 70*).

In France, the final years of secondary schooling consist of student options within the basic and specialized courses required for a chosen specialty. For those taking philosophy/letters, about 75 per cent of the program in the *classe terminale* is devoted to the humanities (including at least 28.5 per cent in philosophy, 11 per cent in a modern and/or classical language and 14 per cent in history and/or additional social sciences). However, even for those in mathematics and physical or natural science, between a quarter and third of their class time must be in the humanities (at least 11 per cent in each of philosophy and history/social science and 6 per cent in a foreign language). Likewise, in the German (reformed) upper level curriculum, humanities subjects must form a minimum of about 30 per cent of all students' classtime, comprising some 18 per cent in German and foreign languages and literature and about 13 per cent in the social science grouping (which includes history and philosophy). However, students specializing in the humanities grouping are able to devote as much as three-quarters or more of their time to this area. In Japan, students in the general upper secondary program are required to devote at least about 12 per cent of their programs to each of the 'core' subjects of Japanese language and literature, social studies, English, as well as mathematics and science, and about 6 per cent to music or art. Thus, regardless of special interests, a minimum of approximately 34 to 40 per cent in the humanities area is standard, depending on what is selected in social studies (from courses including history and philosophy, and a number of the social sciences). About 25 per cent of the total program may, in principle, be at the student's or school's discretion.

Among the variety of Canadian practices, all students are likely to continue some work in humanities subjects, even if they are moving toward a specialization in mathematics or science. Most will probably include some work in English language/literature and history and/or another social science in their last years of secondary school. The new requirements for Ontario call for an estimated one-third of the time during the final years to be devoted to the humanities subjects, broadly defined.

Owing to the English practice of early specialization, Sixth Formers (students in the final two years) in mathematics and the sciences may have little or no work in any humanities subject. Many schools have their own internal requirements for a course outside the group of specializations, but these vary considerably and students will not offer subjects other than their chosen major ones for public examinations. Rather, students may choose to devote virtually all their time in school to a group of three or four subjects in the humanities (e.g. English language and literature, history, foreign language(s)). And yet others may select a combination of humanities and other non-science/mathematics subjects.

Differences among nations are then quite pronounced, though these are in part due to their respective policies concerning specialization and student opportunities for choice. The most extensive humanities requirements for students choosing science or mathematics specialization are to be found in France and Germany; Japan requires a substantial minimum of about 35 per cent in the humanities of all its students, while Canadian practice is somewhat similar, though highly variable across the nation. In contrast to all the above, students in England may have little or no humanities in the programs they follow in their last two years of secondary schooling.

Some points for consideration in the U.S.

A major finding of this study is that different nations demonstrate similar concerns about challenges to the humanities in their secondary schools and reveal a continuum of responses to these.

An important lesson for the United States lies, then, in the fact that it shares a set of important concerns and problems with other nations and that they provide an array of adaptions and options which may be instructive. It is an obvious caveat that one cannot simply import a foreign educational model, no matter how attractive, and expect it to work as it does in foreign soil. In any event, as educators in each country will testify, nowhere has a completely satisfactory compromise between conflicting pressures been achieved. Yet the variety of examples will suggest alternatives and reveal aspects that may not have been considered. An important lesson will have been learned with the realization that no single institution, let alone the school system, is free from such major social, economic, and political forces as consumerism, the influence of technocrats, and student and parental vocational considerations, that these forces transcend national boundaries, and that no single measure, certainly not any educational

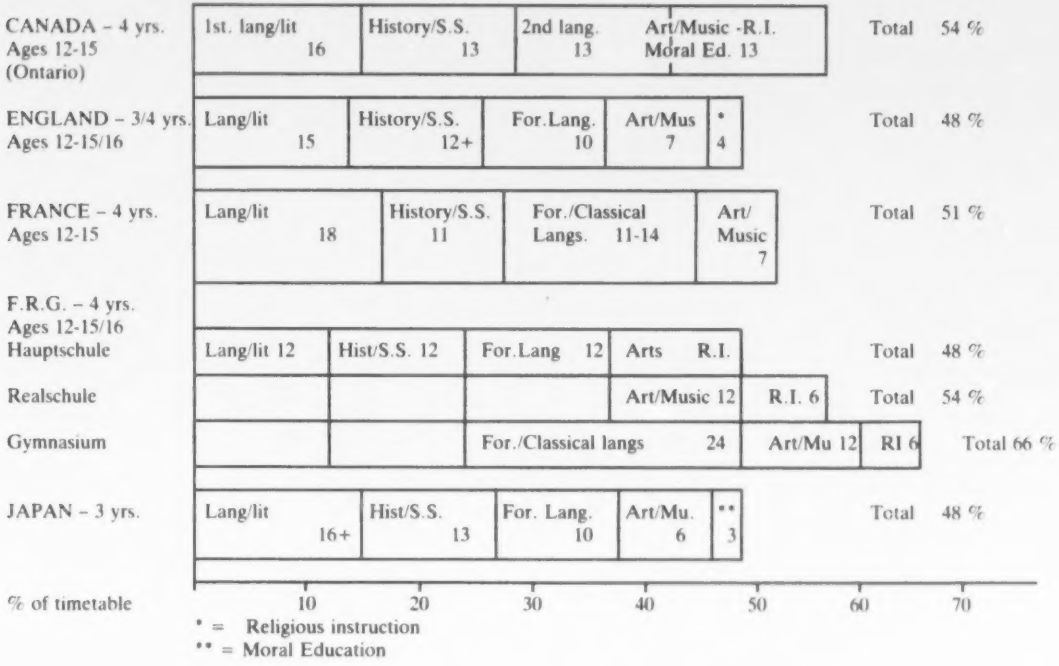
reform, is likely to alter these circumstances or solve problems arising from them. Furthermore, in their efforts to move from selective, academic secondary schools for the few to a national, comprehensive system catering to all abilities, classes, and aspirations, none of the nations we have studied has yet succeeded in resolving the problem of how to adapt and integrate the humanities for all. There are no simple explanations and solutions to such complex issues and piecemeal efforts in isolation and ignorance of the whole reality are not likely to make much impact.

In addition to providing exemplars of school activities, and explanations of current trends, this study clarifies certain key aspects of educational change. All the historical and comparative evidence shows that college entrance requirements have been a key point of entry to "the problem of the humanities" . In all the instances we have studied, the fate of classical studies, foreign languages, and currently, history or any other subject, is closely tied to entry to higher education. As large proportions of the secondary school population aspire to college, the mechanisms for transition from secondary school to college, that is, the examinations and admissions requirements, are of primary importance in determining what and how the secondary schools teach. The implications are extended as school-related credentials become increasingly important for entry into employment. Secondly, while the time devoted to any or all of the humanities subjects is relevant, it is hardly sufficient to indicate the real nature of this portion of the curriculum. Only by scrutinizing the content, organization, methods, and materials of instruction can its measure be taken properly. Obviously, sufficient time for instruction is needed: but the use of the time, and the relations between attention to the humanities and to other portions of the curriculum are in the end what signify. In this respect, it seems obvious that close attention needs to be acquired before and during their professional preparation.

In conclusion, much work remains to be done in order to define the purposes and appropriate forms of secondary school education in the humanities, whether in the U.S. or elsewhere. There probably is no single solution. But whatever is identified as the desired achievement, if the colleges don't require it and teach it, if the teachers don't know it, if the schools don't provide it, and if the public doesn't value it, then students won't learn it.

1796

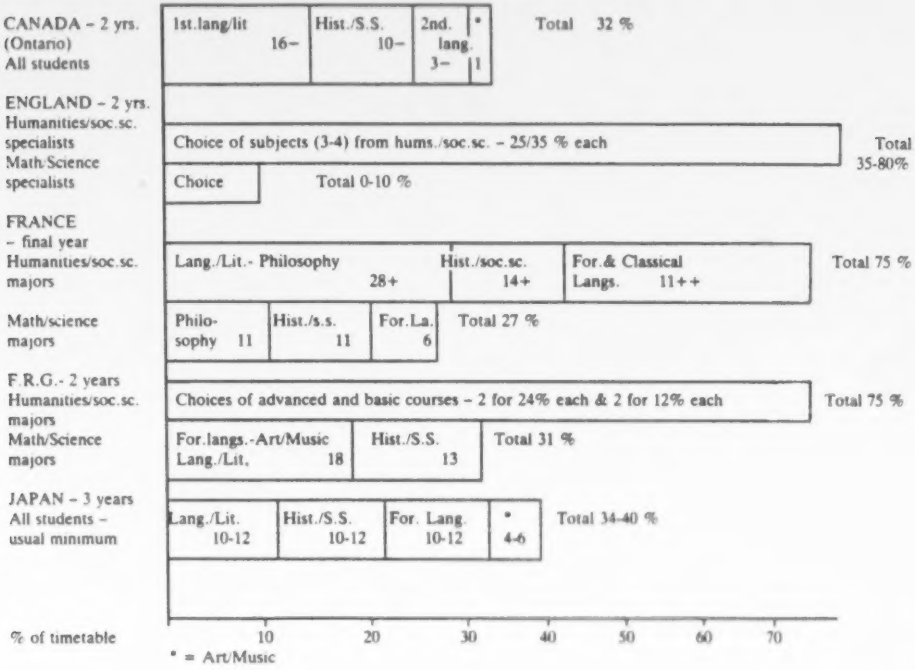
Figure XXA: Estimated Usual Proportion of Lower Secondary Program Devoted to Humanities Subjects



* = Religious instruction
** = Moral Education

1797

Figure XXB: Estimated minimum/maximum/Usual Proportion of Upper Secondary Program Devoted to Humanities Subjects



Remarks

1) See: Report of the Committee on Secondary School Studies Appointed at the Meeting of the National Educational Association, July 9, 1893. Washington, D.C. 1893. – Cardinal Principles of Secondary Education. Washington, D.C.: U.S. Bureau of Education Bulletin 1918.

2) These comprise native language and literature, foreign and ancient languages and cultures, and history, and, to the extent that there is a place for them in the school's timetable, moral or religious instruction, aesthetic education, and philosophy.

3) See Rholen's study for detailed portraits of the several different faces of high schools in Kobe, which serves as a good corrective to those perceptions (*Thomas P. Rohlen*: Japan's High Schools. Berkeley: University of California Press 1983).

4) Brief descriptions of the idea and some alternative forms to follow.

5) The British government, through the so-called Technical and Vocational Education Initiative, begun in 1982, has taken strong measures to encourage schools to introduce and expand career-related courses for 14-18 year-olds. The vocational options occupy about one-quarter of the students' time during the first two years, the rest being devoted to regular academic subjects; later on, the vocational portion will become much larger. Support for such school programs is provided by the Manpower Services Commission, an agency of the Department of labour.

6) This is especially important in affecting the extent and the ways in which humanities instructions pays attention to the teaching of morals and values.

1789

Theodor Hanf

Erziehung, Nationalstaat und gesellschaftliche Konflikte in der Dritten Welt

Eine europäische Idee führte zum Ende europäischer Herrschaft in der Dritten Welt: Die Idee des Nationalismus. Ein europäisches Konzept prägt – nach dem Ende europäischer Herrschaft – Gesellschaft und Staat in der Dritten Welt: Das Konzept des Nationalstaates. Eine europäische Institution war von zentraler Bedeutung für die Entstehung des Nationalismus und bleibt bis heute von erheblicher Wichtigkeit für die gesellschaftlichen Konflikte der unabhängigen Nationalstaaten der Dritten Welt: Die Institution des Erziehungswesens.

1. "Displaced Education" und die Genese von Nationalismus und Nationalstaat

Was unterscheidet den Nationalismus und den Nationalstaat der Dritten Welt von ihren europäischen Vorbildern? Um diese Frage zu beantworten, empfiehlt es sich, zwischen dem – kolonialen – Entstehungszusammenhang und dem heutigen – postkolonialen – Wirkzusammenhang von Nationalismus und Nationalstaat zu unterscheiden.

Die europäischen Nationalismen bildeten sich in der Regel aus der Abgrenzung gegen Nachbarn – die der Dritten Welt hingegen aus der Auflehnung gegen eine weit entfernte koloniale Metropole. Die europäischen Nationalismen hoben ihr jeweiliges Anderssein vom Nachbarn hervor – die der Dritten Welt strebten zunächst nach der Gleichstellung mit und der Anerkennung durch die herrschenden kolonisierenden Nationen.

Die Nationalbewegungen der Dritten Welt entstanden in den von den Kolonialmächten eingerichteten Bildungsanstalten, in Schulen und Universitäten. Was dort geschah, hat der israelische Sozialwissenschaftler Shlomo Avineri mit der griffigen Formel: "The tricks of displaced education" umschrieben: Den ungeplanten und unbeabsichtigten Folgen einer auf andere Völker übertragenen Erziehung. In französischen kolonialen Schulen lernten Afrikaner, Araber und Vietnamesen, daß ihre Vorfahren Gallier gewesen seien, Gallier mit blauen Augen und blondem Haar. Sie lernten die Geschichte Frank-

18(0

reichs, hörten vom Wachsen des Königreichs, von der Ile de France bis an die Grenzen des heutigen Hexagons, von der Großen Revolution und vom Ruhm der französischen Nation. Und die jungen Afrikaner, Araber und Vietnamesen machten sich ihre eigenen Gedanken. Sie wußten, daß sie keine Nachfahren der Gallier waren und begannen, nach Geschichte und Zukunft ihrer eigenen Völker zu fragen. Sie hörten von Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit – und schrieben diese Losung auf ihre eigenen Fahnen. Europas nationale Lehren wandten sich gegen Europas Herrschaft.

Mit den Ideen verband sich aber auch Interesse. Die Kolonialmächte hatten Schulen geschaffen, um untere und mittlere Fachkräfte auszubilden, die sie zur Verwaltung ihres Überseebesitzes und zum Nutzen ihrer dortigen Wirtschaftsunternehmungen benötigten: Angestellte, Facharbeiter, Lehrer und auch Soldaten. Es war kostengünstiger, untere und mittlere Positionen mit Einheimischen zu besetzen als mit Bürgern der Metropole. Entscheidungs- und Führungspositionen aber blieben letzteren vorbehalten. Die Absolventen der kolonialen Lehranstalten mußten also die Erfahrung machen, daß ihre Aufstiegsmöglichkeiten sehr begrenzt waren. Interessante, wichtige und gut bezahlte Positionen blieben ihnen verschlossen – und wurden von ihnen um so stärker begehrt. Die Folgerung lag nahe: Nur ein Ende der kolonialen Herrschaft macht den Weg zu den begehrten Positionen frei.

Die Nationalbewegungen der Dritten Welt wurden überwiegend von den Bildungseliten getragen: Durch Bildung erschlossene Nationalideen verbanden sich bei ihnen mit ebenfalls durch Bildung angesporntem Aufstiegswillen. Eine machtvolle Verbindung von Idee und Interesse wurde Antriebskraft des Nationalismus.

Ziel des Nationalismus war in den meisten Fällen die Eroberung des kolonialen Staates. Wie war dieser Staat beschaffen? Zwei seiner Züge sind von besonderer Bedeutung: Er war ein autoritärer Obrigkeitsstaat, und er war in den meisten Fällen ein zentralistischer Einheitsstaat.

Der koloniale Staat leitete seine Autorität nicht aus der Zustimmung der Regierten ab, sondern aus der Macht der kolonialen Metropole. Die Ausübung dieser Macht war an den kolonialen Beamtenapparat delegiert, der einer Kontrolle nur von oben, nicht aber von unten unterlag. Eine gewisse Gewaltenteilung bestand zwischen Exekutive und Judikative; legislative Kontrolle aber fand, wenn überhaupt, nur durch die Parlamente der Metropolen statt. Erst in den Schlußjahren der Kolonialzeit wurden Parlamente geschaffen, und auch dann zumeist eher mit Beratungs- als mit echten Kontrollfunktionen. So kam es, daß in vielen Staaten der Dritten Welt zum

1801

Zeitpunkt der Unabhängigkeit eine parlamentarische Tradition kaum vorhanden war, wohl aber eine lange Tradition von Herrschaft einer Verwaltungsobrigkeit.

Der politische Stil, den die einheimischen Politiker kennengelernt hatten, war der Stil der Kompetenzkonflikte in Administrationen, der Stil der Kabinettspolitik, der Stil der Bürointrige – all dies ein koloniales Erbe – oder aber der Stil der Volksversammlungen, Aufmärsche und Demonstrationen, den die Nationalbewegungen entwickelten, um sich Gehör zu verschaffen. Was sie nicht kennenlernten, war der Stil offener, aber nach strengen Stilregeln verlaufender parlamentarischer Auseinandersetzungen.

Vor allem aber hatten die Politiker der Entkolonisierungsgeneration im kolonialen Staat eine Erfahrung gemacht, nämlich die, daß autoritäres Regieren einfach ist. Statt Macht zu teilen, sei es mit einem Parlament, sei es im Rahmen einer Koalition, statt der Kritik einer Opposition ausgesetzt zu sein, erschien es weit bequemer, das Präsidentenamt des unabhängigen Staates so auszuüben, wie zuvor das Amt des kolonialen Gouverneurs ausgeübt wurde: In eigener Machtvollkommenheit und ohne Kontrolle. Kurz: Die Tradition des kolonialen Staates war keineswegs demokratiefördernd. Die Mehrzahl der Führer der neuen Staaten gab der autoritären Versuchung nach, und manche derer, die demokratische Spielregeln achteten, wurden von Konkurrenten mit weniger Skrupeln ausgeschaltet.

Salopp formuliert: Die kolonialen Mächte hatten ein Staatsmodell exportiert, das in den Metropolen längst zugunsten demokratischer Regierungsformen abgeschafft war. Die Versuche, kurz vor Schluß der kolonialautoritären Herrschaft etwas Demokratie nachzuliefern, waren zu kurz und kamen zu spät. Was blieb, war Obrigkeitsstaat – mit neuer, einheimischer Obrigkeit, aber eben Obrigkeitsstaat.

Genauso wichtig wie dieser Zug des kolonialen Erbes ist ein anderer: der koloniale Staat als zentralistischer Einheitsstaat. Der zentralistische Einheitsstaat ist wohl das fantasieloseste Staatsmodell, das Europa hervorgebracht hat – und dieses Modell wurde exportiert.

Seine Nachteile in Europa sind hinlänglich bekannt: Rheinländer und Hanseaten spürten sie unter preußischem, Korsen und Bretonen spüren sie noch heute unter französischem Zentralismus. Seine Nachteile in den meisten Ländern der kolonisierten Dritten Welt sind freilich unvergleichlich schwerwiegender. Diese Länder entstanden überwiegend durch die Zufälligkeiten kolonialer Grenzziehung. Sie entsprechen nur unvollkommen oder gar nicht den vorhandenen sozialen Einheiten, nenne man sie Völker, Stämme oder Gesellschaftsformationen. Die kolonialen Grenzen trennten hier, was zuvor zusammengehörte, warfen dort zusammen, was gänzlich verschieden war.

1802

Weniger als ein Zehntel der Staaten der Dritten Welt weist homogene Bevölkerungen auf. Neun Zehntel aber schließen ethnisch, religiös oder sprachlich verschiedene Gruppen ein, kurz: sind Vielvölkerstaaten.

Als in den sechziger Jahren die meisten afrikanischen Staaten unabhängig geworden waren, war die Mitgliederzahl der Vereinten Nationen auf rund 150 angestiegen: sämtlich souveräne "Nationalstaaten" – aber in ihrer Mehrzahl Staaten ohne Nationen.

Die Nationalismen der Kolonialzeit hatten eine vergleichsweise einfache Zielsetzung: Sie wollten die fremde Herrschaft durch Selbstbestimmung ersetzen. Die postkolonialen Nationalismen sahen sich vor eine ungleich viel schwierigere Aufgabe gestellt: Sie wollten versuchen, zur Auffüllung des vorhandenen Staates Nationen zu schaffen. Hier liegt ein entscheidender Unterschied zwischen europäischen Nationalismen und denen der Dritten Welt in der Nachkolonialzeit: In Europa suchten Nationen ihren Staat, in der Dritten Welt suchen Staaten ihre Nation. "Nation Building" wurde zum Leitbild einer Generation von Politikern und Staatsmännern der Dritten Welt. Dabei kamen freilich durchaus unterschiedliche Konzepte von Nationen ins Spiel. Idealtypisch zugespitzt lassen sich für Europa zwei gegensätzliche Konzepte von Nation unterscheiden: das völkische und das etatistische. Dem völkischen Konzept zufolge ist die Zugehörigkeit zu einer Nation von Abstammung und Schicksal bestimmt, nach dem etatistischen hingegen entsteht Nation aus dem – ständig erneuerten – Willen zur Zusammengehörigkeit und Gemeinsamkeit. Die völkische Nationalstaatsidee fand aus deutscher Provenienz ihren Weg in die arabische Welt, während die etatistische von den wichtigsten Kolonialmächten z.B. nach Schwarzafrika getragen wurde. Folge war die Reproduktion zweier europäischer Konfliktmuster auf den Orient bzw. auf Afrika. Das Muster der Irredenta wiederholte sich im arabischen Orient, das des Metternich'schen Europa in Schwarzafrika. Die im Orient von den europäischen Mächten etablierten Nicht-Nationalstaaten werden vom übergreifenden völkischen Nationalismus des Arabismus permanent in Frage gestellt, während die auf gleiche Weise etablierten afrikanischen Nicht-Nationalstaaten permanent durch ethnisch kulturelle Partikularnationalismen in Frage gestellt werden. Im Orient sind die Staaten zu klein für die Nation, in Schwarzafrika hingegen in der Regel zu groß.

Beiden Situationen ist aber eines gemeinsam: Der Staat stimmt nicht mit den historisch gewachsenen sozialen Einheiten überein, und er geht nicht aus diesen hervor. Er wurde von außen eingeführt und daraufhin angelegt, gegenläufig zu den vorhandenen sozialen Einheiten "Nationen zu bauen".

18(3

2. Erziehung und Staatsbürokratie: Soziale Konflikte in der Dritten Welt

Innergesellschaftlich manifestiert sich der Staat in einer solchen Ausgangslage im wesentlichen in drei Großinstitutionen, die zwar aus lokalem Personal rekrutiert und besetzt werden, institutionell jedoch vom kolonialen Staat, d.h. von außen, geschaffen wurden: Erziehungswesen, Verwaltung und Militär.

All diese Institutionen übersteigen die vorhandenen sozialen Einheiten und ändern durch ihr Vorhandensein die Gesellschaft und ihre Struktur. In traditional stark geschichteten Gesellschaften führt die Schaffung von Bildungswesen, Administration und Armee zum Entstehen neuer Schichten; sie zwingt alte Führungsgruppen dazu, ihre Rolle in neuen institutionellen Rahmen zu übernehmen – oder sie bringt neue Gruppen an die Macht. In traditional kaum geschichteten Gesellschaften wie etwa den segmentarischen Staaten Schwarzafrikas lassen die staatlichen Institutionen zum ersten Mal Schichten entstehen. In beiden Fällen aber wird die institutionelle Manifestation des Nationalstaates zum wichtigsten Faktor für eine neue soziale Schichtung.

Anders ausgedrückt: die Form der ökonomischen und politischen Konflikte in den neuen Staaten wird bestimmt durch die Einführung staatlicher Institutionen in vorhandene soziale Einheiten. Je ärmer ein Staat, um so heftiger sind die Verteilungskämpfe. Wo wenig produziert wird, da muß die neue Oberschicht ihre Benefizien aus einem mehrheitlich in Subsistenzwirtschaft lebenden Volk herauspressen. Die ideologische Rechtfertigung hierfür liefert der Gedanke des Nation Building. Nation Building besteht zunächst in erster Linie daraus, daß vormals sich selbst genügende und sich selbst regierende soziale Einheiten gezwungen werden, zumindest so viel Mehrwert zu produzieren, daß die Mittel zum Betrieb des Staatsapparats abgeschöpft werden können. Die bestehenden sozialen Einheiten dürfen also nicht mehr allein sich selbst wirtschaftlich genügen, sondern darüber hinaus den Bedürfnissen des Apparates. Um dies durchsetzen zu können, muß der Apparat seine Herrschaft durchsetzen. Er wird zum Selbstzweck und faktisch zum Rechtfertigungsinstrument für die Privilegien einer Gruppe.

Es ist die Gruppe, die den Staatsapparat personell besetzt: Die Beamten des Erziehungswesens, die ihn reproduzieren, die Administratoren, die ihn handhaben, die Militärs als harte Speerspitze des gesamten bürokratischen Zentralsystems.

Am deutlichsten werden diese Mechanismen gerade in den ärmsten Staaten, Staaten, denen es an Bodenschätzen, an Möglichkeiten der

1804

Kapitalbildung für industrielle Investitionen fehlt, häufig aufgrund ungünstiger geographischer Lage und wirtschaftlich absurder Grenzziehung auch an Wettbewerbschancen für den Export landwirtschaftlicher Produkte. Hier ist der einzig nennenswerte "moderne" Arbeitsmarkt damit der, der durch die Errichtung des Staates geschaffen wurde: der öffentliche Dienst. In einer anderen klassischen Formel Avineris heißt dies: "Government is the biggest business".

Damit wird die Eigentümlichkeit der Oberschicht in diesen Staaten deutlich: Es ist keine dynamische, unternehmensorientierte Bourgeoisie wie die des europäischen Frühkapitalismus, keine klassische Feudalschicht, nicht einmal eine im Handel wendige Kompradorenbourgeoisie wie in vielen abhängigen Ländern der Dritten Welt, sondern lediglich eine Gruppe, die für den Staat und vom Staat lebt, eine parasitäre administrative Bourgeoisie.

Das Erziehungswesen ist ein erheblicher Sektor dieser Bourgeoisie, darüber hinaus ihre Reproduktionsstätte. Die Expansion des Erziehungswesens führt in zahlreichen Ländern zu einer Expansion der Administration. In den meisten Ländern der Dritten Welt expandiert es schneller als der moderne Arbeitsmarkt. Das bedeutet, daß immer mehr im produktiven Sinne Arbeitslose produziert werden. Um diese zu beschäftigen versucht man deshalb, viele von ihnen in die Administration zu integrieren. Damit entsteht ein Teufelskreis wachsender Bedürfnisse des Staatsapparates und damit wachsender Belastung der nicht zu diesem gehörenden Bevölkerung. Ist die extraktive Kapazität eines Staates nahezu erschöpft, erscheint es nicht mehr möglich, die Mittel für eine weitere Expansion der Administration aufzubringen, dann tritt in der Regel ein als Revolution etikettierter Militärputsch ein. Die harte Speerspitze der parasitären Administration ergreift die Macht und verteidigt mit den Mitteln bewaffneter Repression die Stellung, welche die unfähige, d.h. zivile administrative Führungselite nicht mehr halten konnte.

In Zentralafrika werden die Administratoren von der übrigen Bevölkerung als "Wazungu Wazaza" bezeichnet, als "Europäer von heute". Sie sind die Nachfolger der Kolonialadministratoren, haben deren Funktion, Amtsbezeichnungen, Büros und Wohnungen übernommen. Ihr Gehaltsniveau ist mehr an der Aufrechterhaltung eines "europäischen Lebensstandards" und weniger an den Möglichkeiten des Landes oder gar am Lebensniveau der Bevölkerung orientiert.

Im Erziehungswesen findet sich der massivste Widerstand gegen Anpassung seiner Lehrinhalte und Strukturen an die Bedürfnisse des Landes von seiten der Lehrer und der Verwaltungsbeamten. Versuche einer Ruralisierung des Erziehungswesens, wie sie in zahlreichen Län-

185

dern angestrebt wurden, liegen nicht im Interesse der administrativen Bourgeoisie. Sie verdankt ihre privilegierte Position ja gerade einem Erziehungssystem nach europäischem Muster, das die Unterschiede zur übrigen Bevölkerung legitimiert.

Die Linie zwischen Privilegierten und Unterprivilegierten hat wenig mit dem Besitz an oder der Verfügungsgewalt über Produktionsmittel zu tun. Sie wird bestimmt durch die Verfügungsgewalt über die extraktiven Möglichkeiten des Nationalstaats. Wer ein Gehalt bezieht, gehört auf die eine Seite, wer keines bezieht, auf die andere. Konflikte innerhalb der herrschenden Gruppe ändern wenig an diesen Grundmustern. Sie führen lediglich zu einem Kreislauf parasitärer Eliten mit einer zunehmenden Tendenz zur Repression; sie bringen selten eine Revolution hervor, häufiger hingegen Putsche zur Beförderung dieses Kreislaufs.

3. Erziehung und Volksgruppenkonflikte

Der nach der Unabhängigkeit angestrebte Prozeß des Nation Building war also in vielen Fällen lediglich insoweit erfolgreich, als eine partiell integrierte administrative Bourgeoisie entstand. Für die große Bevölkerungsmehrheit zahlreicher Länder kann jedoch von einer effektiven sozialen Integration nicht die Rede sein. Gerade in den Vielvölkerstaaten haben sich Konflikte zwischen den unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen nicht vermindert, sondern im Gegenteil eher vermehrt. Der amerikanische Politikwissenschaftler Walker Connor geht soweit, von einem Prozeß des "Nation Destroying" zu sprechen: Gewachsene soziale Einheiten, "Nationen" im engeren Wortsinn, werden durch die Politik der Staatsapparate zerstört, ohne daß bei den Bevölkerungsmassen ein Bewußtsein der Zusammengehörigkeit zu einer Staatsnation entsteht. Wie ist dies zu erklären?

Überall dort, wo der Staat nicht in der Lage ist, die drängenden Probleme wirtschaftlicher Entwicklung zu bewältigen, wo demzufolge Verteilungskämpfe um begrenzte Güter entbrennen – und das ist in vielen Staaten der Dritten Welt der Fall –, da ist es wahrscheinlicher, daß diese Verteilungskämpfe weniger zwischen oben und unten, zwischen Schichten und Klassen, als vielmehr zwischen Bevölkerungssegmenten ausgetragen werden, d.h. zwischen Volks-, Religions- und Sprachgruppen. In vielen Ländern, vom Tschad zum Sudan, vom Libanon bis Simbabwe, von Sri Lanka bis Burundi ist dies heute schon der Fall. Und in zahlreichen anderen Staaten sind ähnliche Konflikte jederzeit denkbar.

18 6

Die Auseinandersetzungen zwischen Volks-, Religions- oder Sprachgruppen beginnen in der Regel im Bereich des Bildungswesens. In der Periode vor und nach der Unabhängigkeit wurde Erziehung durchweg als eines der wichtigsten Instrumente des Nation Building angesehen. Nicht nur die gemeinsame Gegnerschaft gegenüber den Kolonialherren, sondern auch das gemeinsame Studium in den gleichen Anstalten schuf Solidaritäten und Freundschaften über alle Trennungslinien von Herkunft und Tradition hinweg. Die integrierende Kraft von Bildung nahm jedoch in dem Maße ab, in dem das Bildungssystem expandierte und damit der Zugang zur Administration für seine Absolventen schwieriger wurde. Wer nun die von ihm erwünschte Karriere blockiert sah, neigte dazu, dies weniger der eigenen relativen Unzulänglichkeit als vielmehr – tatsächlicher oder vorgeblicher – Protektion und Bevorzugung von Angehörigen anderer Gruppen, Regionen, Ethnien oder Religionen zuzuschreiben. Im Zuge verschärfter ökonomischer Konkurrenz begann das Nachrechnen von Gruppenprivilegien und Gruppenbenachteiligungen. Politiker und Administratoren mußten zu Sprechern des Interesses ihrer jeweiligen Herkunftsgruppe werden, wollten sie nicht den Verlust ihrer politischen Basis in Kauf nehmen. Dies führte zur Erosion der internen Kohäsion der administrativen Bourgeoisie.

Wirtschaftliches und politisches Volksgruppeninteresse verbindet sich zunehmend mit wiederentstehendem Interesse an der Erhaltung kultureller Gruppenidentitäten. Ob Religionsgruppen ihre eigenen Schulen behalten dürfen oder nicht, welche Rolle dieser oder jener Sprache in Unterricht und Verwaltung eingeräumt werden soll: dies sind Themen politischer Auseinandersetzung geworden, bei denen sich Motive ökonomischen Interesses mit hochemotionalen Prinzipienfragen zu einer brisanten Mischung verbinden. Kurz: Erziehung ist von einem Instrument nationaler Integration in einem immer stärkeren Maße zum Gegenstand und Schlachtfeld von Volksgruppenkonflikten geworden.

Es gibt durchaus Staaten der Dritten Welt, in denen solche Konflikte durch Kompromisse geregelt werden. Sprachkonflikte können beigelegt werden durch Anerkennung einer Sprachenpluralität oder durch die Wahl einer Verwaltungs- und Unterrichtssprache, die keiner Gruppe Muttersprache ist; Konflikte über regionale und ethnische Anteile am Zugang zum Bildungssystem und seinen verschiedenen Ebenen werden in einigen Staaten durch strikte Proporzverfahren geregelt.

Häufiger ist jedoch weiterhin das Bemühen festzustellen, im Erziehungswesen wie im Staat insgesamt die Herrschaft einer Gruppe zu etablieren, zu befestigen und Konflikte einseitig durch Dominanz

1807

dieser Gruppe zu regeln. Wer immer an der Macht ist, tendiert dazu, stärker als zuvor auf traditionale Bindungen und Loyalitäten zurückzugreifen, um die Herrschaft zu befestigen – Alawiten in Syrien, Singhalesen in Sri Lanka, Shona in Simbabwe, um nur einige anzuführen. Gruppenherrschaft, sei es die einer Mehrheits- oder Minderheitsgruppe, kann aber die dominierten Gruppen letztlich nur auf den Weg des gewaltsamen Widerstandes drängen; kurz- oder langfristig muß sie zur Destabilisierung führen.

Relativ friedliche Entwicklungen haben hingegen nur diejenigen Staaten aufzuweisen, die – in unterschiedlichsten Formen – alle bestehenden Gruppen in angemessener Weise an der Ausübung und damit an den Benefizien von Macht beteiligen. Vielvölkerstaaten werden dann zu Nationen, wenn Macht und Reichtum und der Zugang zu ihnen zwischen den vorhandenen Völkern geteilt werden: Das lehren die Beispiele der Schweiz, aber auch Nigerias und Malaysias. Europas Vielvölkerstaaten wurden aufgelöst – oder sie haben bundesstaatliche oder konkordanzdemokratische Staatsformen geschaffen. Vieles deutet darauf hin, daß auch die Vielvölkerstaaten der Dritten Welt den einen oder den anderen dieser Wege einschlagen werden. Der Nationalismus des Nation Building und der Zentralstaat haben sich als unglückliches koloniales Erbe und letztlich als untauglich erwiesen. Wie in Europas Vielvölkerstaaten dürfte der Weg zur neuen Form der Anerkennung bestehender Völker, des Ausgleichs und der Koexistenz im Rahmen legitimer Staatsnationen lang und schmerzlich sein.

Auswahlbibliographie

Adick, Christel/Grosse-Oetringhaus, H.-Martin/Nestvogel, Renate: Bildungsprobleme Afrikas zwischen Kolonialismus und Emanzipation. Berlin 1979.

Albertini, Mario: L'Etat national. Lyon 1978.

Aun, Karl: A Critique of the 'Nation-State'. In: Nicolas A. Nyiri and Toivo Miljan (Hrsg.): Unity and Diversity. Waterloo, Ontario 1980, Bd.2, S.65-88.

Avinery, Shlomo: Afro-Asia and the Western Political Tradition. In: Parlamentary Affairs, 40(1961-1962), S.60-65.

1818

Connor, Walker: Nation-Building or Nation-Destroying? In: World Politics, 24(1972)3, S.319-355.

Deutsch, Karl W.: Der Nationalismus und seine Alternativen. München 1972.

Ders.: Nationenbildung – Nationalstaat – Integration. Düsseldorf 1972.

Elsenhans, Hartmut: Abhängiger Kapitalismus oder bürokratische Entwicklungsgesellschaft. Frankfurt 1981.

Gellner, Ernest: Nations and Nationalism. Oxford 1983.

Hanf, Theodor: Erziehung und politischer Wandel in Schwarzafrika. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 13 (1969), S.276-327.

Ders.: From Empire to Neighbourhood: Identity Conflicts and the Making of Modern States. Some Comparative Remarks on the Central Europe and the Arab East. In: Theodor Hanf et al. (Hrsg.): La Société de Concordance. Approche Comparative. Beyrouth 1986, S.5-28.

Ders.: The Political Function of the Educational System in Culturally Segmented States. In: Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung, 1(1984)2, S.281-299.

Ders.: Wenn Schule zum Entwicklungshindernis wird. Bildungspolitik und Entwicklung in der Dritten Welt. In: Dieter Oberndörfer und Theodor Hanf (Hrsg.): Entwicklungspolitik. Stuttgart 1986, S.118-130.

Kedourie, Elie: Nationalismus. München 1971.

Kohn, Hans: Die Idee des Nationalismus. Frankfurt 1962.

Lemberg, Eugen: Nationalismus I: Psychologie und Geschichte. – Nationalismus II: Soziologie und politische Pädagogik. Reinbek 1964.

Nestvogel, Renate: Verstärkung von Unterentwicklung durch Bildung? Schulische und außerschulische Bildung im Kontext gesamtgesellschaftlicher Entwicklung in Kamerun. Bonn 1978.

Newman, Karl J.: Die Entwicklungsdiktatur und der Verfassungsstaat. Frankfurt a.M. 1963.

Smith, Anthony D.: Nationalism, Ethnic Separatism and the Intelligentsia. In: Colin H. Williams (Hrsg.): National Separatism. Vancouver, London 1982, S.17-41.

18(9

Ders.: The Ethnic Revival. The Ethnic Revival in the Modern World. Cambridge 1981.

Tibi, Bassam: Vom Gottesreich zum Nationalstaat. Frankfurt a.M. 1987.

Winkler, Heinrich August (Hrsg.): Nationalismus in der Welt von heute. Göttingen 1983.

Ders. (Hrsg.): Nationalismus. Königstein 1978.

1910

Tetsuya Kobayashi

Teacher Education in Japan

Teacher education in Japan, as elsewhere, is now undergoing a change under severe public scrutiny. This paper intends to illustrate the case and to analyse some of the major issues related to the Japanese system of teacher education. The paper first deals with the existing system as background for discussion, and then draws attention to the proposed reform in teacher education and the questions involved.

I. Present system and status of teacher education in Japan

The most important statute regulating the Japanese national system of teacher education is the Law for Certification of Educational Personnel, which was first passed in 1949 (and was, by the way, modelled after the American system) and has undergone several revisions, some of them major ones. This law aims at providing standards for certification of educational personnel with the intention of developing and maintaining their quality. In the case of public school teachers, their recruitment and employment are governed by the Local Public Service Personnel Law, the Law for Special Regulations Concerning Educational Public Service Personnel, the Law Governing Special Measures on Salaries of Educational Personnel in National and Local Compulsory and Other Schools, the Law Concerning the Organisation and Administration of Local Educational Administration, the School Education Law and others. These laws set forth the basic characteristics of teacher education which may be summarized as follows:

1. All teachers, in both public and private schools, must have teaching certificates. Here, the term "school" implies kindergartens, elementary, middle and high schools, and special schools which are publicly maintained. In the case of private schools, those schools recognized by the prefectural governor are also included.

2. Such certificates are classified by school type, as mentioned above, by subject matter in the case of middle and high school teachers and by the particular kind of special education in the case of special education-teachers and nurse-teachers. Certificates are further classified into two levels, second class and first class, depending

1811

on the level of education achieved. Second class high school teacher's certificates are gained by four-year college graduates, while first class high school teacher's certificates are for graduates with a master's degree. Promotion to a higher class can be obtained through additional schooling in universities or institutions set up by local education authorities. The years of previous teaching in schools can be counted as either part of the requirements for promotion or as the sole condition for it. The standards of certification are regulated by the law and the Ministerial Order Concerning the Enforcement of the Law, which specify for each kind of certificate the necessary number of course-units both in education and subject matters, as well as the general requirements for undergraduate and graduate study. (*See Table 1, p. 96*).

3. Future teachers must be trained in universities or colleges, which are authorized by the Ministry of Education in two capacities: to be acknowledged first as institutions of higher learning and secondly as teacher training institutions. The actual organization for teacher education in universities and colleges differs depending on the character of the institution. The faculty of education specializing in the training of teachers (mostly those for kindergartens, elementary and middle schools as well as special education classes or schools) constitutes either by itself a university or college or is a part of a larger, multi-faculty university. Universities or colleges not primarily aiming at training teachers often set up teacher certification courses (mostly for middle and high school teachers), which are conducted by a sub-unit of the faculty or a small group of the teaching staff. This system is called the "open system" in contrast to the pre-World War II "closed system", in which teacher education, particularly for elementary school teachers and to some extent for middle school teachers as well, was almost exclusively monopolized by state normal schools.

4. Certificates are also granted by examination conducted by some faculties of education or by the prefectural boards of education. In this case the Ministry of Education entrusts these faculties or prefectural boards with the purpose of recruiting those able individuals who are either presently engaged in other occupations and have missed the opportunity for teacher training at colleges, or are qualified persons out of school in specific fields of specialization such as calligraphy, judo, fencing, architecture and interior design. They may also certify those trained in some specialized fields of special education. Additional certificates can be obtained through this method.

1812

5. Teaching certificates are issued by individual prefectural boards of education but are valid for life in all prefectures of the country. No certificates for principals and other educational administrators exist, although an attempt was once made to do so in the short period immediately after the enactment of the Certification Law in 1949. The recruitment or promotion to such administrative positions in the public sector of the educational system is made through a screening process by the employing authorities (i.e. the prefectural boards of education, or some larger municipal boards of education).

6. The recruitment of new teachers is the responsibility of the prefectural boards of education, which annually conduct screening tests for those applicants who are, or will be after completing training courses at universities or colleges, qualified in teaching. Because of the "open system" of teacher education, the tests tend to be highly competitive, although the degree of competitiveness may differ according to the kind of school, local conditions and the kinds of school and subject matters. At present, because of the decline of the school population at the elementary level, the competition for elementary teachers can be fierce.

7. Newly recruited teachers are given a half year's probationary period before they are put on permanent employment. Their working conditions, including salaries, are regulated by the above-mentioned laws and other related governmental orders and regulations. The retirement of teachers is set at 60 years of age, the same as other local civil servants. It is clear that teaching is a highly secure profession for both men and women.

8. In-service training of teachers is provided by both the local and national government. The prefectural and larger municipal boards of education conduct various types of training courses for their teachers and school administrators with or without subsidies by the national government. Newly recruited teachers are given orientation training for 20 days during the probationary period. After five years' service, teachers receive 6 days of training. Newly appointed school administrators such as principals, vice principals and department heads also receive training for a period normally lasting several days. Other in-service training courses include those organised under topics like subject matters, teaching skills, school activities, etc. These training courses usually take place at in-service training centers, but may also take place in individual schools.

1213

The Ministry of Education conducts what are called central and leadership training courses at the National In-service Training Center in Tsukuba for those teachers and school administrators recommended by the prefectural boards of education. The duration of the courses varies from two days to over one month depending on the process and content of training. In 1984 the number of teachers and administrators, who participated in such courses, was reported to be 28.658.[17] As part of in-service training, the ministry annually sends some 3.100 teachers abroad for a period of two to three months. Most prefectures also have study-abroad programs for teachers.

9. In addition, both, the national and local governments provide subsidies and fellowships, which enable a limited number of teachers to study on leave and fully-salaried at universities for a period of one month to two years. In 1984, some 3.7oo teachers studied at various universities in this way. Among them, 364 studied for two year master's programs at one of the three national universities of education, Hyogo, Joetsu and Naruto, which have been established since 198o especially for the purpose of in-service training.

10. Voluntary efforts for further education of teachers include those organized by national and local groups of teachers, including teachers unions. In addition, some teachers attend evening classes at universities or centers for adult education on their own.

11. Except for courses especially intended to give an additional certificate for special education or for other purposes (for example, for those middle school teachers without elementary school certificates who are to be transfered to elementary schools) these in-service training programs have no direct effect upon a teacher's certification, nor upon his or her salary. Participation in these courses, however, particularly those organized by the local and national governments, are noted as merits for service and have an influence on administrative promotions.

II. Problems and perspectives of teacher education in Japan

Teacher education has been always one of the policy issues since the present system started in 1949. Until the middle of the 1950s, the main points of issue were, on the one hand, how to produce new teachers to meet the needs of the democratized school system and, on the other hand, how to re-educate older teachers for democratic

1814

education. Much effort was made to enforce the new standards of teacher certification in the midst of post war economic and financial difficulties.

During the later part of the 1950s and the 1960s, the main concern in teacher education was now to cope with the expansion of the school system, both in quantity and quality. As general conditions in economics and employment improved, it became a serious problem to attract qualified individuals to the teaching profession and to maintain the standard of the profession. To meet such challenge, a measure was taken in 1974 by special legislative action to upgrade the salary scale for teachers in compulsory education, that is in elementary and middle schools. At the same time the actual training of teachers at universities and colleges was put under public scrutiny.

The governmental organs entrusted with this action were the Central Council on Education which makes general policy recommendations and the Council for Teacher Education which is especially concerned with teacher education. Their interests were directed to the problems of the quality of state universities or faculties specializing in teacher education and teacher training programs at other universities and colleges. The pre-war institutions, which were previously normal schools at the post-secondary level, were reorganized by post-war reform and became colleges of arts and sciences with special emphasis on the training of elementary and middle school teachers. Against the pre-war legacies of narrow professionalism, the reorganized colleges put an emphasis on general education with specialized education in subject matters, to the extent that they were criticized for deemphasizing professional training.

Following the recommendation of the Central Council in 1958 concerning the improvement of teacher education,[2] the Council for Teacher Education recommended in 1962[6] and again in 1965[7] to raise the professional standards of teacher education, particularly at state institutions. Similar proposals were also made in 1971 by the Central Council[3] and in 1972 by the Council for Teacher Education.[9] The 1965 report mentioned above made a recommendation concerning the necessity of teacher education at the graduate level, and in the following year the first graduate program (for the master's degree) was established at the Tokyo University of Education, a practice that has since been followed by other state universities of education.

Criticism of teacher education programs at other "general" state, public and private universities and colleges, which were not primarily concerned with teacher education but nevertheless played an important function of producing teachers under the "open system", focussed

1915

on their "excessive issuance of teaching certificates". It was reported that only a small portion (one-sixth) of those receiving certificates in these "general" universities and colleges were later actually employed in the teaching profession.[16] While there existed in these universities many who wanted but failed to become teachers due to their low achievement level or the limited openings, it is true that a much larger number of students have taken teaching certificates simply as a kind of insurance. This might contribute to the production of "potential teachers" which were alleged by some defenders of the system to raise the general standards of teaching profession, but this practice also certainly annoys teachers and administrators in schools where practice teaching is conducted annually on a large scale, even though an individual student-teacher spends only two weeks in a school.

The shortness of the period of practice teaching for student-teachers of "general" universities and colleges has also been a target of criticism within the educational circle. Extension of the length of practice teaching, together with an increase in the required units in educational or professional courses in the training program, as mentioned above, was repeatedly recommended by the Council for Teacher Education in the 1960s and 1970s. Indeed, the last recommendation of the Council was made as late as 1983.[8] However, the suggestion was repeatedly defeated by political considerations. On the one hand, those opposed to the extension were suspicious that an attempt by the government to strengthen the professional side of teacher education would put the general universities and colleges in a difficult position. With their special approach to teacher training they might not be able to compete with state universities or faculties specializing in teacher education, and, it was argued, this would give the latter a virtual monopoly on teacher education, thus causing the post-war "open system" to be replaced by the pre-war "closed system". The recommendtion also met opposition from the managers of private universities, which had made teaching certificates an attractive feature as well for those wanting "insurance" as for those more serious students interested in study per se who also wished to be teachers.

Since 1984, the problem of teacher education has been once again receiving public attention. In September 1984, Prime Minister Nakasone created by legislative action a National Council on Educational Reform as part of his policy of reexamining the "post-war system". The national system of education was thus given high priority in policy-making of the Japanese government. His initiative was also a response to the prevailing general discontent about schools among the

1816

public. Although the school system was certainly highly developed, at the same time it was somehow perceived as being dysfunctional, illustrated by such phenomena as severe examination competition, school violence, school bullying, etc. As often happens in popular discussions about education, teachers were blamed, and so, by extension, was the system of teacher education .

The first interim report published by the National Council in June 1985 took up the improvement of the quality of teachers as a fundamental prerequisite for educational reform.[18] The second report, published in April 1986, discussed the measures for improving the quality of teachers under four headings, namely, the improvement of teacher education and the certification system of teachers, the improvement of methods of recruiting new teachers, the establishment of a one-year induction program for new teachers, and the systematization and coordination of in-service training of teachers.[19]

The proposals made by the second report received various reactions, pros and cons, from among general public as well as from educational circles. The Ministry of Education positively accepted them, however, and then transfered responsibility for the matter to its Council for Teacher Education. The Council was, in turn, to come up with detailed policy guides for revision of the existing law and other regulations related to teacher certification, following the line set down by the National Council on Educational Reform. At the same time the Ministry started induction programs for newly employed teachers in selected prefectures on an experimental base. These programs are to be applied to all prefectures by 1989. Within the Ministry was also started a study on the coordination and systematization of existing programs for in-service training for teachers carried out by both national and local authorities.

In August 1987, the National Council on Educational Reform published its fourth and final report [23], which reemphasized the necessity of improving the quality of teachers under three headings: improvement of training, certification and recruitment of teachers, creation of in-service training programs for beginning teachers, and systematization of in-service training of teachers. The proposals in this final report were essentially the same as those made in the second report.

In October 1987, the Council for Teacher Education submitted an interim report on the "improvement of the quality of teachers"[9], which was to be formulated as its final report toward the end of the year after consulting the opinions from various interest groups. The main points of its proposal are as follows:

1917

1. Teacher's certification should be classified into three levels: Advanced Certificate which is to be given to those completing two-year postgraduate studies. Standard Certificate for graduates of four-year undergraduate colleges or universities, and Junior Certificate which is given to those graduates of two or three-year junior colleges with a fixed term of 15 years with exeption for the certificate for kindergarten teacher given without term. The Advanced Certificate can be given also to experienced teachers, for whom the years of teaching in schools can be counted as part of requirement for the certificate. The existing practice in which experienced teachers can be promoted to a higher level of certificate only on the basis of the years of teaching should be abolished.

2. A Special Certificate should be created, which can be given by the prefectural authorities with a fixed term of 3 to 10 years valid only for that particular prefecture. This certificate may be given to those with social and professional experiences other than teaching in various subjects or activities in which such individuals are considered to make a valuable contribution. A one-year post-graduate program which should enable matured persons to get teachers certificates should be also created in universities.

3. The curriculum for teacher education should be enriched by increasing the number of the required subjects by 10 – 30 % in comparison with the present system. (*See Table 2, p. 97*)

4. The educational professional course should also be expanded by including such subjects or areas as school management, educational technology, student guidance, and extra-curricular activities in schools, in addition to the present required subjects such as principles of education, educational psychology, teaching methods and moral education. The period of practice teaching is to be expanded to five weeks instead of existing four for those intending to be primary and kindergarten teachers and three weeks instead of two for middle and high school teachers. This additional week should be used for the systematic guidance of student teachers including practical educational experiences outside schools.

The interim report also made recommendations with regard to in-service education:

5. The induction program for newly recruited teachers should aim at developing their practical abilities in teaching and guidance and strengthening their sense of mission, and its length should be prolonged. Public school teachers should be given guidance by "guide teachers" at schools for 70 days and training at teachers centers for 35

1818

days a year. The probationary period is to be extended to one year from the present six months.

6. In addition to the training in the initial period and after five years, teachers should receive training at such intervals as ten and twenty years.

These items are not necessarily new, having been long discussed, but they have not, as yet, been implemented. In November 1987, Noboru Takeshita replaced Yasuhiro Nakasone as Prime Minister. Wether this new political leadership will find any solutions depends on various factors. Apart from political factors which will inevitably affect educational issues, there are several questions which are inherent in the proposals.

First, the proposed reform intends to raise the professional standard of teachers by strengthening the requirements for teacher's certification. While the intention has been accepted in principle by those concerned with the existing professional standard of teachers, there also exists a strong opposition which regards the proposal as a threat to the existing "open system" of teacher education [21]. It is thought that the proposed increase in required subjects could lead to a monopoly by colleges of teacher education, which by their institutional nature are able to offer as many subjects as required, while the general colleges or universities (which offer teacher education courses only in addition to other specialised studies) would find it difficult to satisfy the new level of requirements particularly in professional education. Junior colleges will also face difficulty, as their graduates are to receive only a provisional certificate with a fixed term of validity.

It is true that among the arguments against the proposals there are some motivated by non-educational considerations. Some managers of general colleges worry, if such tightening of the teacher education program would not cause both an increased financial burden as well as a decline of students who had hithero taken teacher's certificate only as "insurance." There are, as well, criticisms based on serious educational concerns. It is argued that the tightened curriculum is not a solution for the improvement of the quality of teachers, and that if teachers are to be better trained on the basis of liberal and professional education at universities, the requirements should be kept to a minimum, leaving freedom of study to the students as well as to the universities.

Similar arguments can be also heard on the question of creation of the Advanced Certificate. As the number of teachers receiving the Master's degree has been increasing, there has been a corresponding

1819

concern with offering them new status through certification. Criticism against this holds that it would create new stratification among teachers. As might be expected, this argument has been strongly advocated by the Japan Teachers Union which sees the proposal to be contrary to their egalitarian principles [21].

Other criticism is related to what the American Holmes Report noted as the potential "trap of pseudo-credentialism", that is "bestowing credentials regardless of demonstrated ability to perform all professional responsibilities automatically" [24]. The Japanese counterparts to such criticism oppose the introduction of the Advanced Certificate in which graduate studies in universities are required, holding that unless the opportunities for such graduate studies are guaranteed to everyone, not only for a few teachers selected by the authorities, such a certificate can be abused by the education authorities as a tool for controlling teachers. This argument is also related to the nature of the in-service training of teachers which will be discussed later. Critics also argue that good teachers can be produced not only in graduate schools but also in school settings themselves, and the proposed Advanced Certificate would only discourage those teachers who find their worth and abilities through living and working with children in schools.

This latter argument is related to the question of what are good teachers. Indeed, the whole question is concerned with the quality of teachers and such argument reveales the lack of consensus about this main question among those concerned. There have been scholary works on the quality of teachers [12, 13, 14, 15], but official papers and opposition parties as well seldom take notes of such work, stating the quality only in general and non-operational terms, such as 'sense of mission', 'love of children', 'critical mind', etc. Now is the time for all parties concernd to find a concensus about the quality of teachers. This, however, does not seem to be easy under the prevailing political atmosphere surounding the nation's educational system, a system which could be said to have been too often politicized.

The lack of professional consensus, which is found in many areas of teacher education, tends to lead in the end to initiatives taken by central administrations. The question of in-service training can be seen as one of the good examples of this. As mentioned earlier, the major programs of in-service education have been carried out by central and local administrations, following the former's strong initiative. The proposals of the National Council on Educational Reform and the Council for Teacher Education only reflect a continuation of this status quo. While the Reform Council strongly advocates the idea of life-long education in other parts of its reports, curiously enough it

scarcely mentions the personal and professional development of teachers by their own initiative. The same applies to the Council of Teacher Education. As a whole, the concept of in-service education of the two Councils seems to be limited to what they have already preferably used: that of in-service training within the framework of personnel administration, in which the initiative is in the hands of administrations.

In such an in-service education system, the role of universities can only be seen as limited [1]. Except for three national universities established with special purpose of in-service education and a few others to which the local education authorities send teachers for their post-graduate studies, the large majority of universities are put aside from in-service education. Consequently, the majority of teachers are deprived from such opportunities, as critics have cited. For universities, on the other hand, there exists the question if they are actually ready to receive teachers and provide the latter with adequate education. So far the universities of Japan have been preoccupied with pre-service education for undergraduates, whose number has been expanding for some time. As such expansion will reach its peak by 1992, followed by the years of its rapid decrease, some universities have already launched forth programs on planning in-service programs. If such efforts could be coupled with a change in the administrations' attitude, the prospect of in-service education in Japan could be said to have some hope.

1921

Table 1 Minimum Requirements for Teacher Certificates

Types of Certificate		Basic qualification for certificates	Minimum number of credits to be earned at university or colleges in: Teaching subjects	Professional subjects	Subjects related to special education
Elementary school teacher	1st class	Bachelor's degree	16	32	
	2nd class	2 years study at university or junior college	8	22	
Middle school teacher	1st class	Bachelor's degree	32-40	14	
	2nd class	2 years study at university or junior college	16-20	10	
High school teacher	1st class	Master's degree or one-year study in post-graduate course at university	52-62	14	
	2nd class	Bachelor's degree	32-40	14	
Teacher for special school	1st class	Acquisition of certificate of elementary, middle, high school or kindergarten			20
	2nd class	same as above			10
Kindergarten teacher	1st class	Bachelor's degree	16	28	
	2nd class	2 years study at university or junior college	8	18	

(Note) 1 unit implies 15 hours lecture.

Table 2 Proposed revision in the Requirements for Teacher Certificates

Types of Certificate		Basic qualification for certificates	Minimum number of credits to be earned at university or colleges in:		
			Teaching subjects	Professional subjects	Subjects related to special education
Elementary school teacher	Advanced	Master's degree	18-42	41-65	
	Standard	Bachelor's degree	16	32	
	Junior	2 years study at university or junior college	10	27	
Middle school teacher	Advanced	Master's degree	40-64	19-43	
	Standard	Bachelor's degree	40	19	
	Junior	2 years study at university or junior college	20	15	
High school teacher	Advanced	Master's degree	40-64	19-43	
	Standard	Bachelor's degree	52-62	14	
Teacher for special school	Advanced	Master's degree plus acquisition of certificate of elementary, middle, high school or kindergarten			47
	Standard	Bachelor's degree plus same as above			23
	Junior	2 years study at university or junior college plus same as above			13
Kindergarten teacher	Advanced	Master's degree	16-40	35-59	
	Standard	Bachelor's degree	16	35	
	Junior	2 years study at university or junior college	8	23	

1823

References

1) Association of National Universities, Special Committee for the Study of Teacher Education: Teacher Education in Universities (Japanese). November 1980.

2) Central Council on Education: On the Improvement of the System of Teacher Education (Japanese). July 1958.

3) Central Council on Education: On the Basic Policies for the Comprehensive Expansion and of School Education in the Future (Japanese). June 1971.

4) Central Council on Education: On the Improvement of Teacher Education (Japanese). June 1978.

5) Council for the Establishment of Universities, Committee for the Planning of Establishment: On the Planning of Higher Education (Japanese). December 1979.

6) Council for Teacher Education: On the Improvement of the System of Teacher Education (Japanese). July 1962.

7) Council for Teacher Education: On the Standards for the Curriculum of Teacher Education (Japanese). June 1965.

8) Council for Teacher Education: On the Revision of the Law for Certification of Teachers (Japanese). February 1966.

9) Council for Teacher Education: On the Improvement of Teacher Education (Japanese). July 1972.

10) Council for Teacher Education: On the Improvement of Teacher Education and the System of Certification (Japanese). May 1983.

11) Council for Teacher Education: On the Improvement of the Quality of Teachers (Japanese). October 1987.

12) Japan Comparative Education Society, Committee for the Joint Study on Teacher Education: Present Status and Reform of Teacher Education: Japan and other Nations (Japanese). Tokyo: Daiichi Hoki 198o.

13) Japan Educational Administration Society: Bulletin of JEAS (Japanese), No. 13. October 1987 (Special issue on the improvement of the quality of teachers).

1824

14) Japanese Society for the Study of Education, Committee for the Study of Teacher Education: Studies on the Practical Measures for the Improvement of Teacher Education (Japanese). 4 vols., 1978, 198o, 1981, 1982.

15) Japanese Society for the Study of Education, Committee for the Study of Teacher Education: Japanese Journal of Educational Research (Japanese), Vol. 54, No.3, September 1987 (Special Issue on Teachers and Teacher Education).

16) Ministry of Education, Division of Teachers: Statistics on Teacher Education in 1984 (Japanese). 1985.

17) Ministry of Education, Division of Teachers: In-service Education of Teachers (Japanese, unpublished document). February 1985.

18) National Council on Educational Reform: First Report on Educational Reform (English translation). June 26, 1985.

19) National Council on Educational Reform: Second Report on Educational Reform (Provisional English translation). April 23, 1986.

20) National Council on Educational Reform: Third Report on Educational Reform (Provisional English translation). April 1, 1987.

21) National Council on Educational Reform: Newsletter, NCER, No.20, Special Issue on the Second Report on Educational Reform (Japanese). ("Opinions of Educational Organizations", p. 130-156). April 1986.

22) National Council on Educational Reform: Summaries of the Discussions in National Council on Educational Reform (Japanese), (Chapter 5 "Improvement of the quality of teachers", 145-156). January 1986.

23) National Council on Educational Reform: Fourth and Final Report on Educational Reform (Provisional English translation). August 1987.

24) Tomorrow's Teachers: A Report of the Holmes Report. East Lansing, Michigan: Holmes Group Inc. April 1987, p. 47.

1995

Tamas Kozma

Common Cores in the Primary Curricula: Some Experiments in European Socialist Education

1 New primary curricula in the making Wanted: A new social consensus

The special theme of the 39th International Conference on Education (1984) was "The renewal of primary education in the perspective of an appropriate introduction to science and technology". Core curricula and common core were among the main issues in the replies of the socialist countries to a preliminary questionaire.*

Basic skills, knowledge and values, deemed to be essential for all pupils, seem to have been incorporated in the Eastern European primary education. Is there any need to develop new common cores or – what is more – new core curricula? If so, who wants them and why? How far have they advanced in their purpose by the mid-1980s?

The official replies on occasion of the above mentioned conference give the most common answers to these questions: The renewal of primary education is urged by the scientific and technical development, the new tasks of social politics, changes in the field of educational science (educational technology, microelectronics in the classrooms, mass media in the instructional process etc.). Behind these much boosted formulas, however, there is an essential change in socio-economic and cultural policies. The reason for a new educational policy is the alienation from and disappointment in the structural reforms of the 1970s. Several parts of the reports stress and repeat it unanimously: the development policies of the coming years will not be the so-called all-embracing reform of the educational systems. Instead, the core issues will be to improve the quality of the contents and to increase the efficiency of the instructional process.

The main conditions of these new policies of social and educational developments are to be seen in financial limitations, changes in the management systems and the emergence of traditional concepts. The latter needs some short comment:

* For a detailed bibliography see List of documentation (appendix).

1826

The traditional concepts of primary education have two impacts. The first is the endeavour for a new social consensus. To create a new social consensus seems to be more important now than it was in the last decade, and primary education has historically been one of the main tools to that end. The quest for a new social consensus is represented by the development of contents instead of a change in the structure. Second, the traditional concept of primary education is more of a burden than an asset when developing these new common cores. The basic skills, knowledge and values, which are the essence of a new core curriculum, have been disproportioned into school subject-matters according to the traditional structure of the primary curriculum. Hence the establishment of common cores and/or core curricula seems to be both a political need and an extremely hard target to meet.

The new finalities and the changes in the socialist countries' development policies find their expression in the various new documents on educational reforms in the respective countries. Typically, they cope as well with the given educational systems' special conditions of further development as with the general conditions of the new context and its consequences for primary education in the socialist countries.

Instead of analysing those documents, I should like to compare in the following pages eight experiments from various countries in some detail.

Their common aim is to integrate into the curricula a common core of basic knowledge and values, deemed to be essential for all pupils as members of the relevant national community. That is why they have been selected from the on-going experiments of the socialist educational systems. In considering them together, they are more of an illustration than on overall view about the renewal of primary education in Eastern Europe. Yet, there are sufficient reasons to think that the experiments give a reliable sample for studying the chances and burdens of core curricula in these systems.

2 Common cores: Eight experiments

2.1 Common core and teaching to read – Soviet Union

2.1.1 Background

The use of books has a special role in the Soviet pedagogy. Cultural and educational history account for it.

1827

This is the reason why Soviet pedagogy has launched several experiments in the field of teaching to read and use of books. One of the best fields for the establishing of common cores is, according to Soviet experts, the teaching to read. A core curriculum in the teaching to read might integrate basic knowledge and values worth considering for other subject matters too. At the same time however, the teaching to read needs basic skills, such required in collecting basic knowledge from other fields of interests. Common cores in the teaching to read are particularly important for the present, when school obligation starts at six. At this age, teaching to read as well as the use of books and libraries need contents and methods other than those for the seven-year olds. These are the obstacles that were meant to be overcome by the following experiment. *(Svetlovskaya, 1980).*

2.1.2 Objectives

The main objective of this experiment was to familiarise the pupils with the individual use of school (home) libraries. The experiment also has the task to find out and work out the methods necessary for this individual use of books and libraries. Finally, the experts also wanted to know the structure and content of a library (whether in school or at home) useful for pupils when they were working individually.

2.1.3 Fields concerned

The time table of the experiment was as follows. At the beginning of the teaching-learning activities in Grade 1 (September), a weekly "meeting with a book" was organised. That meant to collect needs, ideas and expectations concerning a famous book of tales, short stories or a novel. (A 10-15 minute long activity at the beginning of each class.) The next stage of the experiment, after months of this introductory activity, was the oral presentation of a short story or part of a famous novel by the leader of the experiment. This second stage started when the children had fully mastered all of the letters (100% of achievements) while their reading speed was 80% (that is, 30-40 words/min.). The leader of the experiment gave points for observation before the oral presentation. The children's observations offered a basis for a conversation. On the basis of that discussion, the homework was the full reading of the book concerned. Important element of the homework was also to take good care of the book in the school

1988

(home, local) library, and to pick it out from a series of other volumes. Each pupil, having finished reading his/her book, had to give an account of it.

Step by step, it became an everyday practice to take care of, seek out, read over and report on several new volumes. At this point, the experiment exceeded the reading lessons. The practice of finding the relevant book for a new piece of curriculum was going to be a regular procedure in other classes too. Important was here the new type of books to be used, that is, popular readings in the fields of maths, physics etc. The leader of the experiment had invited more and more colleagues with whom he could cooperate, e.g. teachers of other subjects, librarians, leaders of the pioneer movement etc. Control of the children's reading activities also exceeded the school lessons and became an interesting part of leisure-time activities.

The fourth stage of the experiment was to organise a library. At this stage, the children not only used the books, but they also arranged and classified them. They tried to organise a library of their own class. An important skill for this was the bookbinding, an element of the polytechnic lessons. The end product of the whole experimental process was a new library of the class in question worth using both as a source of information and as a reminder for the acquired skills of managing the books.

The experiment reviewed was organised in the period between 1965-1980. As a sample, there was a collection of schools partly from the Russian territory of the country and partly from Siberia. The experiment started in two schools (Moscow and Kuybishev) with 110 pupils (1965-1967). At its peak, between 1971-1980, there were 75 rural schools, 24 town schools as well as the Moscow school mentioned in the sample.

2.2 Common core and an intensified use of school books – Romania

2.2.1 Background

Text books have been one of the most important information within and outside the schools. Somewhat traditional, as it sounds, this basic conviction is the background of a current Romanian experiment that aims to intensify the use of books within the instructional process *(Navolaru, Ion, 1985)*. The leaders of the experiment were arguing for it as follows. The basic knowledge and values are incorporated in the books, although they have not been exploited in the

1929

course of teaching-learning. The reason for this is the lack of efficiency in using the textbooks in the classroom. Teachers try to replace the textbooks instead of using them as an intermediary agency between the pupils and themselves. The use of school books – the experts emphasised – were to be intensified in order to integrate basic elements of the various fields of human knowledge and value systems.

2.2.2 Objectives

The aim of the experiment was to develope a teaching-learning strategy characterised by the pupils' individual use of the textbooks as main information sources. What the experiment really aimed at was nothing else than to help the children to assist themselves by using their school books. Such a teaching-learning strategy did not sound very modern. Interesting were, however, the methods by which the experts tried to reshape the pupils' attitudes and behavior towards their textbooks. Furthermore, the experiment aimed to clarify the basic knowledge and values that could be incorporated by an intensive and individualised use of the textbooks.

2.2.3 Fields concerned

The experiment consisted of several clearly defined stages. First, the experts selected a core problem of a given learning unit (e.g. Romanian history, 4th grade). The core problem was discussed and then put on the blackboard. Pupils had to keep it by memory, not by writing it down. They had to find individually possible solutions by the help of their textbooks and within a specified time (3-4 minutes). The whole learning unit was step by step broken up into such core problems. So the teaching-learning process took on a special problem solving character.

In the second stage of the experiment, the learning unit (e.g. Romanian history in the war period, 3rd grade) was at once broken up into such core problems. These core problems were discussed together in a 15-minute discussion. In the following parts of the lesson the pupils worked individually, by the help of their textbooks, on the basis of the earlier discussed view-points. At the end of the lesson period, a short joint discussion could help again to review and integrate the results of the individual problem-solving activities.

1980

At the third stage, the lessons began with a short presentation given by the teacher. He explained the key concepts of the given learning unit (e.g. the climate conditions of Romania, 4th grade). In a joint discussion, the pupils themselves broke up the learning unit into problems in order to solve them individually. At the fourth stage, the pupils were working without teachers' assistance. One of them filled the role of the teacher, leading the discussion around the core problems of the given learning unit. (E.g. science, 4th grade.) Others tried at this stage, not individually but in small teams, to solve these problems by using the book. The teacher's role at this stage was confined to clearing up new concepts if anybody wanted to know them and to assuring a level of group dynamics necessary for collective problem-solving. At the end of the lesson period, it was also the teacher's duty to start a short final discussion. The message of these discussions was always the same. The basic knowledge required in the course of everyday life can be gathered individually if somebody has the right source of information, that is, a well-composed textbook. In this way, core elements of basic knowledge can be formed.

The experiment described above was launched in various schools of Bucharest as well as in the district of Olt. Great progress has been experienced in a small village school of the Olt district of Maruntei.

2.3 Common core and Peasants' Music – Poland

2.3.1 Background

The Polish experiment (*Uchyla 1982*) tried to bridge the gap between kindergarten education and the primary school. As the Polish experts stressed, the originally integrated elements of basic knowledge, skills and values, incorporated in the kindergarten curriculum, have the tendency to be disintegrated into school subjects in the course of education. Common core in fact requires just the opposite: integration. The Polish experts tried to integrate them in the fields of art and music education.

2.3.2 Objectives

The aim of their experiment was to look for and select music activities that could help coordinating different elements of skills and knowledge regardless of their origin. Further on, they tried to integrate different knowledge, skills and also some of the values by the help of

1831

these music activities. Activities of that kind, having properly been selected, involved various skills and knowledge, so they helped to form common cores.

2.3.3 Fields concerned

What kind of activities did they find the most appropriate? A wide range of music activities was selected. For example, singing, the use of instruments, listening to the music, creating new melodies, and, of course, dancing. The use of musical instruments was linked with some service activities of those instruments (cleaning, repairing). Elements of sanitary (health) education could also be connected: for example, a regular training of the human voice, music and physical education, correlations – balanced by music – between physical and psychological processes etc. Special coordination has been reached between basic skills and values of different subjects:

– Music and literature. Songs are elements of the nation's literary heritage. Music and other literary works seem to be closely related. What is more, the musical forms of several outstanding literary works give more examples of this relationship.

– Music and mother tongue. The skills in the mother tongue are always trained and developed by rhymes, rhythms and poetry. Rhymes, rhythms and poetry, however, are also elements of the songs. They represented the bridge over the gap between music and literature.

– Music and human community. Singing and instrumental music develop the feeling of the collective within the individual. For they are only art activities, but, at the same time, they can also be means for societal events in the family, the school and the youth movements. They can also improve the patriotic feeling of both the individual and the group.

– Music and art education. Singing and instrumental music also improve the pupils' aesthetic faculties. In this way, they also learn to accept the messages of other arts.

– Music and environmental education. Folk songs as well as folk dances – especially peasants' traditional games and plays – help the youngsters to become familiar with their national heritage. Songs and plays also help them to get to know their natural environment, as their ancestors experienced it.

– Music and maths. They relate to each other by using a symbolic (formalised) language. Also math can help them to understand the essence of music through analysis of the rhythms.

1232

– Music and polytechnics. The technical development of musical instruments depends partly on cultural traditions and partly on the technological level of a society. It is a matter of technical skills to repair these instruments or to create new ones (no matter how simple they are).

Relying on the strength of their findings, the Polish experts believed that musical activities could be the means of creating common cores in the primary curriculum. The experiment was launched in four Warsaw general schools, with the participation of 400 pupils and their teachers. The Polish experts found that the results, that is, common territories between music education and other subject fields, could and should be possible starting points for a new core curriculum in the Polish primary education.

2.4 Folk arts in math teaching – Bulgaria

2.4.1 Background

The experiments reviewed above aimed at integrating basic skills and/or knowledge in the primary curriculum. However, basic values must also be elements of a core curriculum. Some of the skills can be best learnt with a positive attitude towards school achievements, while other skills and knowledge need a climate of creativity. Should they be separated from or connected with each other? The question was raised by a Bulgarian experiment *(Radev 1984)*. Pupils' behavior are achievement-oriented in math teaching, while skills in the fields of art need creative attitudes. What they found was simple but important. That is, math problems can be formulated in terms of fairy tales and peasants' stories in order to improve the pupils' creative behavior towards solving math problems.

2.4.2 Objectives

The Bulgarian experts aimed to select basic math skills on the one hand and basic knowledge in the folk arts on the other hand. (E.g. the elements of arithmetic and the most famous fairy tales of the Bulgarian national heritage.) They also looked for proper methods to coordinate arithmetic skills with cultural entertainment (short stories, peasants' tales).

1933

2.4.3 Fields concerned

The experiment involved the following steps.

– Manipulations with art creations and peasants' tools. Art creatings meant mainly the folk arts of the Bulgarian heritage. (E.g. peasants' everyday tools, pieces of folk costumes, models of folk architecture, children's toys, tools of the traditional life of the Bulgarian peasantry etc.). They started with a discussion about the given folk art pieces. They tried to throw light on both their everyday and their aesthetic values. The discussion aimed to change the pupils' frustrated attitudes towards traditional school achievements. That kind of discussion showed, at the same time, that the folk arts were integral parts of the common primary cores. Moreover, in starting their activities with these tools, the children also faced arithmetic problems which they then proceeded to solve in the course of their creative plays.

– Literary works and intellectual processes. As the next step of the experiment, the experts changed the folk art tools and pieces into intellectual notions. What they suggested that the children do was to "manipulate" with these notions. The notions came from the Bulgarian folk literature (fairy tales, short stories and ballads). The children knew quite well who the heroes of these ballads were and what their stories were about. Thanks to their literary (reading, history) studies they were familiar with the poetry, so they were ready to identify themselves with them. That meant to acquire a special set of basic values as element of a primary common curriculum. In their experiment the Bulgarian experts used these notions, heroes and stories when formulating arithmetic problems. It was not hard to solve math problems of an arithmetic kind when following the lines of the folk stories. In this way, math skills, besides basic national values, could also be incorporated into the commor core.

– The pieces of fine arts and the math symbols. The third step of the experiment was to get the pupils to familiarise themselves with the basic concepts of math in the course of their problem-solving activities. Some of the math symbols, concepts and abstractions could also be used in analysing the pieces of fine arts (multidimensional compositions, the meaning of space for the creative arts etc.). They realised that math connections should also be used in the process of trying to understand phenomena of nature and society. In other words, math connections were also incorporated into the common core.

The experiment was launched in Sofia. Further analysis from an educational-psychological point of view would also be important and interesting. (However, for lack of additional information we are

1934

unable to analyse further results and the dissemination of the experiment.)

2.5 Common core and the New Math – Hungary

2.5.1 Background

A Hungarian experiment, part of the innovatory New Math wave of the 1960s-1970s, aimed at the improvement of math teaching *(Varga 1975)*. The movement though it was a math experiment, also involved other innovations in the field of primary education.

It was the first large scale experiment that made a difference between comprehensive curriculum on the one hand and common cores on the other hand. To build up a common core in math teaching, it was necessary to restructure the traditional teaching of arithmetics. The new math looked for new approaches to the core of math as science. According to the Hungarian version of the New Math Teaching , parts of a common (math) core are: arithmetics and algebra; mathematical logic; relations, functions, and series; statistics, probability and combinatorial analysis.

2.5.2 Objectives

The aim of the Hungarian New Math experiment was to create such a common core. The Hungarian experts also wanted to disseminate this common core in the Hungarian primary education. Parts of their efforts were to motivate and train teachers as well as to inject experimental ideas into school administration. So many goals and targets seem to be rather unstructured for an experiment of a scientific kind. For indeed, the launch of any kind of experiment can represent a great deal more then merely a scientific effort. It can, in point of fact, mean the legitimation of a hidden change in an essentially unchanged system.

2.5.3 Fields concerned

The new common math core implied several non-math skills and some general values as well. For example, the regular use of school (pocket) calculators, the skill of arithmetic estimation etc. Among the values they implied were: a positive motivation towards achievement;

the values of social cooperation, breaking up the traditional school class into pupils' teams with special objectives; the value of problem-solving attitude (how to approach an unfamiliar situation, a new game or a strange puzzle).

The pupils' problem-solving attitude – which considerably differs from learning by memory – was developed by open-ended puzzles. That is, by puzzles (games, problems) which had more than one solution, sometimes innumerable solutions. The value of individual effort was shaped by starting math teaching such as commensurate with the standard of each pupil instead of using formally equal methods and officially equalised contents. The value of critical thinking came from the regular use of individual self-evaluation (both in its formative and summative types).

2.5.4 The case in point

The story of developing a New Math core in Hungarian education would be worth of a particular case study. The experiment was initiated by the Canadian-Hungarian P.Z.Dienes and launched by mathematicians, teachers and psychologists. At the beginning, the educational authorities outright rejected it. Later on, however, they gave the necessary permission for the go ahead, while emphasising that it was to be no more than an experiment with a limited scope and limited horizons. At the same time, the authorities suggested alternative methods of math teaching, some of which in fact were traditional.

A considerable length of time and hard bargaining were necessary for the organisation of in-service training for the teachers who were to participate in the experiment. There was a permanent danger of insufficient funds throughout the process. The leader of the experiment was under heavy attack of a semi-scientific kind; rumours were created and disseminated again and again about the setback of the New Math in such-and-such countries etc. After more than fifteen years of ups and downs, the Hungarian New Math was accepted in 1978. It was the first example of building up a common core in the comprehensive curriculum, apart from the fact that it only affected a single subject. Parts of basic knowledge, skills and values from other subject matters were also integrated in it.

1836

2.6 Core curriculum and the teaching to write – Soviet Georgia

2.6.1 Background

Georgia has an ancient writing system, going back a thousand years in time. At the beginning, this system of writing was only used by the Church. During the 19th century, however, modern literature was beginning to be written by the same ancient letters. Due to the ancient alphabet, it is much more difficult to write or read in Georgian than in some other languages. The alphabet, however, is an integral part of the cultural and national identity of Georgia. That is why Georgian psychology – a separate trend within the Soviet psychological domain – stressed the importance of the teaching and learning of the ancient alphabet which develops not only individual creativity but collective identity as well. What the experiment *(Amonashvili, 1983)* tried to build up was a common core in which the reading and writing skills were combined with childrens' creativity as a basic value.

2.6.2 Objectives

The experimentors had the following aims in view. First, they wanted to work out a new method of teaching to write, one that would be more effective than the traditional methods. Second, they wanted to prove a background idea, i.e. the fact that the effectiveness of teaching and learning to write depends not only on exercises and training. For indeed, it is connected with the love of work and the joy of creation. In other words, it is connected not only with basic skills but also with basic values.

2.6.3 Fields concerned

The experiment involved several steps. During the first few weeks of learning to read, "graphic models" of the words and sentences were also introduced – simultaneously with the reading process. The children were supposed to try to imitate the graphic form of a Georgian sentence by using circles and squares. As they scrawled them, these circles and squares were developed into individual systems of symbols that reminded the pupils of the original words and sentences. The experts urged them to "write down" as long "sentences" as they could (i.e. as long as they could remember them). Then the children

1937

had to read orally what they had "written down". If they stopped by reason of having forgot the meaning of their individual symbols, the teacher would come to their help. Her help was very simple indeed: she taught them the real letters.

The next step was to pick out the "beautiful" words and sentences. They were "beautiful" in terms of both their sound and their graphic character. The third step was to complete stories in written form, such as had been started orally. (It was the richness of the historical novels and heroic short stories indigenous to Georgia that provided the opportunity to combine written exercises with individual and collective creativity.)

The fourth step was an individual production of small books or other written life-documents (e.g. diary). At this stage, both forms and contents were emphasised since they were very personal documentations of their own. They were to illustrate printed books (printed with this special end in view) or "write a book" in order to put hand-writings (e.g. questions) on the front page of each printed illustration. In this way, writing – as a common core – implied positive attitudes towards creating something new and helped to gain an intuitive understanding of folklore and cultural heritage.

The background idea of the experiment came from the Georgian school of psychology which has always stressed the importance of attitudes of the individual and society. The experiment covered some 15.000 pupils between 1980-1984 and was disseminated in Tbilisi, the capital, and its catchment area. Several elements of the school organisation were also changed during the experiment. For example, the length of the lesson periods were shortened, a five-day school week was introduced, and leisure time activities were initiated besides the traditional classroom work.

2.7 Common core and language education – Yugoslavia

2.7.1 Background

Writing and reading are parts of language skill. If it is true, there is no need to separate them as individual subjects in the course of teaching and learning the mother tongue. A Yugoslavian experiment *(Raffai 1982)* tried to integrate them into a single complex teaching–learning process. The aim of the experiment was to establish a core curriculum in which all essential skills and knowledge of reading, writing and oral composition were involved. The socio-cultural conditions of the experiment are also worth mentioning. It was launched

1938

among ethnic Hungarians in the Voivodina province of the country. The learning and the use of the mother tongue implied not only a school subject, but also a political opportunity as well as a means to establish cultural identity.

2.7.2 Objectives

The core curriculum contained the following elements of reading, writing and linguistics. The right way of breathing (exercises with and without speaking, the right way of oral speech); the right way of articulation (how to move the chin, the lips etc.); the correct use of tones, emphasis, and the dynamics of speech; the improvement of individual vocabulary (through collecting synonyms, solving linguistic puzzles and exercising tongue-twisters); the development speech structures (word structures, changes in the logic of sentences etc.); the development of communication skills (how to make contacts, how to meet and greet someone, how to wish to do something, to thank someone for something etc.).

2.7.3 Fields concerned

The experiment concentrated mainly on the basic skills in the mother tongue. However, several elements of basic knowledge were integrated into it from the sphere of linguistics, literature and ethnography. Some basic values were also included (human communication, patriotic feeling etc.). The experiment was a contribution to the current process of educational reform in Yugoslavia as well as an important part of the Hungarian innovation concerning language education in the mother tongue *(Zsolnai 1981)*.

2.8 Human communication: An integrated curriculum – Hungary

2.8.1 Background

According to an international evaluation of educational achievements (the I.E.A. Project), Hungary gained extremely low scores in mother-tongue reading. Although it was more of a comparison than a kind of school championship still it caused alarm. For the issues connected to the mother tongue – reading, writing, correct spelling and the correct use of linguistic forms, together with literature and

1839

national history – has had a political character. It comes from the historical tradition of Hungary where mother tongue has been not only a tool of human communication but also the symbol of national identity and political sovereignty. This accounts in part for the fact why mother tongue teaching gained a top priority throughout the history of Hungarian primary education. This is the subject, besides the New Math, where the first common cores were raised and where core curriculum involved not only skills and knowledge but basic values too.

2.8.2 Objectives

A large-scale experiment was organised during the 1970s with the same goals in view *(Zsolnai 1981)*. Its core curriculum consisted of the following elements: silent reading, oral reading, correct spelling, the techniques of writing in the mother-tongue (how to spell words and how to write sentences at dictation) basic knowledge in poetry, basic skills of individual culture and self-education, communication behavior, basic knowledge in personal data, basic skills in verbal composition etc. The elements remind us of the Yugoslavian experiment reviewed. In fact they were designed and launched together.

2.8.3 The case in point

The story of the experiment is also worth mentioning. It was initiated by a linguist who began his career as a professor in Hungarian teaching training. Teaching to read and its main obstacles were among his primary interests. He found that these problems could not be solved solely in terms of teaching to read. The problems, he stressed, came from the use of the language. His next step was to realise that the teaching of the language – involving mother tongue reading, writing and oral composition – should be organised around the activities of human communication. Most important were, he emphasised, the skills by which one could communicate. Taking this into account, he proposed a new set of basic language skills, knowledge and values. Some traditional skills were proved to be not so important (e.g. to memorise literary texts), while other skills gained new priorities (e.g. verbal compositions).

Innovative as it was, the experiment received practically no assistance from the authorities. Indeed, for a long time, it was not permitted officially to start. Later on, permission arrived but financial

1840

resources were refused. At present, the experiment is widely practised throughout the country – but without authorisation as yet on the part of the educational administration.

3 Common cores: A comparison

The eight experiments reflect great similarities in their common cores. The explanation of these similarities is partly due to the socio-economic systems of the socialist countries, which are basically common in structure and which, therefore, are characterised by the same socio-economic processes. The educational systems and administration of these countries also show great similarities. As a result of permanent cooperation among politicians and experts, the Eastern European countries apply parallel solutions to the same problems.

Differences, however, can also be detected in the establishing of common cores. They come partly from historical traditions, and partly from research orientations of the experts and their experiments. But the basic difference is due to the fact that the countries' socio-economic structures, which are common in theory, differ in reality. For indeed, each of the countries has its own current socio-economic and cultural problems to solve. One problem – raised in common, but solved individually – concerned the establishing of a new social consensus through the renewal of primary education.

A comparison of the eight experiments has a scientific aim and a political sense. Such a comparison will involve the objectives of the experiments, the criteria they choose in building up common cores, and the contents considered for core curricula. Our comparison will also cover the different conditions that the experts had to comply with in the implementation of their experiment. And finally the experts' plans for their future action will also be considered in comparative teams.

3.1 Objectives

Common cores have been initiated mainly in the sphere of primary education of the mother tongue. The reason for this is manifold. First, language has a special socio-psychological place in the early childhood education. Second, mother tongue has been one of the great traditional symbols of national identity throughout the stormy history of the Eastern European countries. And third, primary language education has become one of the priorities in the countries'

1841

cultural policy, illiteracy being common in some parts of that region even in the first decades of this century.

Mother tongue experiments, however, also showed big differences. Some developed a common core by teaching to read or by use of textbooks. Others stressed the active command of speech) (conversation skills) instead, and wanted to build up a common core around human communication. Whereas the third type was started in the activity of writing, it can attempt to integrate basic skills and values into the teaching and learning of an ancient alphabet.

Folk songs and music are of similar importance in the countries (a case in point is the Hungarian composer, Z.Kodaly, and his pedagogical activities). Folk music and fine arts can also be a field where basic skills, knowledge and values are integrated into a common core, as shown by the Polish experiment. In considering the common cultural heritage of the ancient peasantry – that is, the nation – this theory serves not only for a common core in education but also for a new consensus in the society (as reflected by the Bulgarian experiment).

Other subjects can also be taken as starting points for core curricula. Consider, for instance, mathematics. Although math experiments were popular during the period under review (Bulgaria and Hungary apart), New Math efforts were also taken in Czechoslovakia, Poland, and the Soviet Union. The New Math core curricula, compared with mother tongue education, is much narrower in its scope. The math experts did not want to integrate other than math knowledge and skills into their math cores. The analysis of the Hungarian New Math showed, however, that, willy-nilly, basic skills and values have been integrated into the mathematic cores.

3.2 Criteria of choice

It is difficult to compare the criteria of choice of the contents. Generally speaking, the experiments were bound to definite school subjects. So their criteria were the frames of the subject matters they started from. Common cores were formulated, for instance, within the frames of teaching to read, to write, to sing or to calculate. But starting from one of the regular subjects, each of the core curricula exceeded the frame of its original subject matter. As common cores, these experiments suggested a wide range of skills, knowledge and values.

The more the experts limited themselves to their specific subject matters, the less they could remain within that frame of reference.

1842

Consider, e.g. the Georgian experiment. At the beginning, the aim was to describe a common core necessary for the Georgian writing. In the course of the experiment, however, more and more skills were required (drawing, etc.). The pupils applied their own symbolic systems, and in this way they also discovered the real functioning of writing in human communication. Not only the traditional system of writing but also its functioning became part of a common core.

The Polish experiment, collecting basic skills and knowledge in the field of music education, also transcended the scope of its initial subject-matter. In the course of the experiment, the repairing of instruments was connected with polytechnical education. In other words, new technical skills were also integrated into the basic skills of music curriculum. It reminds us of the Soviet experiment, where bookbinding (a set of technical skills) was put into the various reading skills. The examples clearly show that traditional subject-matter teaching must be overstepped in order to build up common cores in primary education.

One possibility is to start with the children's learning needs, e.g. to integrate skills and knowledge around their communication activities. In the Yugoslavian and Hungarian experiments of language teaching, the criteria of choice were the correct use of the mother tongue. What the experts selected into a common core were skills and values necessary for the right way to communicate in a national community.

Reading and writing were fit into a core curriculum of the mother tongue education, although they used to be individual primary subjects of a traditional type. Children's actions, instead of subject contents, seem to be the useful criteria of choice for an integrated curriculum in the primary education.

3.3 Contents considered

Because the experiments differ in their objectives, it is also difficult to compare their contents: the basic skills, knowledge and values they choose for common curricula.

The basic skills in these experiments seem to be traditional. The Soviet, Romanian and Polish experiments put an emphasis on the skills of the children, skills such as deemed appropriate by the community. These skills included the ability to read, to express themselves in written form or to use the book composed in the mother tongue of a national community. Community and patriotic values, as part of the core curricula of the experiments, were also traditional.

1843

Pieces of knowledge of the various subject matters consisted of the suggested core curriculum. (In the Romanian experiment, e.g. they came from geography and national history.) But basic knowledge had only a limited role in the common cores compared with skills and values that created the gist of them.

New skills and values were involved in the mother tongue experiments (*Raffai 1982, Zsolnai 1981*). Instead of the well-known language subjects (reading and writing), these experiments started with human communication. Basic skills and values were integrated around pupils' communication activities. Due to this fact, traditional values of patriotic feeling or community engagement had only limited importance. The values of facing the stranger, meeting the foreigner, keeping in touch with others, cooperating with them, gained increasing importance. (Particularly in the Yugoslavian experiment that was launched among a national minority. The communication patterns between members of the majority and the minority had specific characteristics. It was important from both the cultural point of view of the minorities and the political points of view of the majority. See: *Raffai 1982.*)

The Hungarian experiment introduced new knowledge into the basic elements of the curriculum. For instance, knowledge about one's personal data, information on the individual's rights etc.

The New Math was a new alternative of creating a common core. The experts incorporated new values as well as knowledge into it. Knowledge was by no means represented by the elements of arithmetics, well-known from the old primary education. The experiment used new concepts instead, such as series, relations etc. Do they belong to the basic knowledge of a national community? They ought to, according to the Hungarian experts. For they are applicable not only in the field of math but also in the fields of science and society. The Hungarian experts defined them as basic knowledge (*Varga 1975, Balint 1984, Forrai 1972*).

The basic values of this math experiment are also worth mentioning. They were not very traditional either. Among them, there were values of problem-solving, cooperation in the problem-solving process, the value of discovering something new, the value of individual achievement, the sense of reality and the likes. Undoubtedly, they are also relevant to other fields than math in particular. So they are parts of a common core.

1914

3.4 Conditions of implementation

According to the conditions of implementation, two groups of experiments were found. The first included large-scale experiments, both in terms of the length of time and the size of samples. Soviet and Hungarian experiments belonged to this group. The second group was characterised by narrower time-horizons and less extended samples (one school or a couple of schools only. See: *Navolaru, Ion, 1985, Radev 1984, Raffai 1983, Uchyla 1982*). The conditions of implementation differ significantly.

3.4.1 What the Romanian experiment needs is a set of textbooks that are available in schools. Important is, however, that a new set of the same textbooks is required each year since children use them as working tools. They write into them, draw their own pictures, answer the questions and the like. Teacher training is also necessary which consists of partly full-time teacher education and partly of in-service training. Nor does the Bulgarian experiment need any additional material aid. A relatively short in-service training of the teachers would secure the proper implementation of their experiment.

The Polish and the Yugoslavian experiments seem to be more sophisticated. They need special teachers trained in the field of music or linguistics. If they are not trained in these specific areas, a long and well-organised in-service training is necessary. The Yugoslavian and Polish experiments also use special instructional aids. They cannot be produced without extra money.

3.4.2 The large-scale Soviet experiments do not require any specific conditions for their implementation. A small amount of aids, however, seems to be important. The Georgian experiment, for example, uses special textbooks as means for the childrens' self-expression (diary, notices, remarks, comments, drawings etc.). They are not particular publications but can be produced by the teachers themselves (in polytechnics workshops etc.). The Moscow-Siberian experiment used mainly the libraries of schools. If Soviet schools had no libraries at all, the experiment would have been very expensive. However, in view of the extended network of school libraries in the Soviet Union, the Moscow-Siberian experiment was relatively inexpensive. Most families of the children involved in the experiment availed themselves of their own libraries. Considering the singularly low price of books the possession of own home libraries is common in

1845

the Moscow area. (In the Soviet Union, like in other Eastern European countries, cultural products are classified as art creations holding no market prices in economic terms. This is due to the fact that – for cultural-political reasons – the cultural sphere is subsidised by the state.) The implementation of the Moscow-Siberian experiment would be extremely expensive in an alternative economic-cultural setting where book production does not receive subsidies.

The Soviet experiment also requires additional teacher training. This by itself is less expensive than the intensification of the teacher's work which has to be paid for. Implementing the Soviet experiments an extra salary has to be calculated for teachers' participation.

3.4.3 The conditions of the Hungarian experiment are known in detail because they have been partly incorporated into the official curriculum. These details are as follows:

- In-service teacher training of a considerable length.
- Changes in the full-time teacher training curricula.
- Special equipment both for teacher training and school instruction (toys, tools, technical facilities etc.).
- New textbooks. Fortunately, they did not cost much. The New Math has been started in 1978 together with an overall reform of the primary textbooks. One can estimate the real cost on the base of the expenditure involved in the mother-tongue experiment.
- Both experiments have broken with the traditional structure of classroom teaching replacing it with team-work. On the other hand team-work requires a longer school-day or an extra teaching staff. In both cases additional financial means are requested.

The Hungarian case also shows the limitation and obstacles of implementation. According to the Hungarian experimentators the process of innovation takes at its minimum from 6 to 9 years, from the moment of raising a new idea to the full acceptance of a core curriculum. The process of innovation is a rugged struggle rather than a spontaneous movement. The experts involved need a high professional prestige and a profound individual commitment in defending their try-outs against outside pressures. The acceptance is also a crucial turn in the course of the experiments. The common cores initiated by experts change into curricula supervised by authorities, while the optional involvement of teachers turns into their compulsory participation. Therefore teachers change their attitudes towards these experiments (their achievement restraints are quite common an attitude of self-defence according to current sociological analyses). It is said to be inevitable that experiments, once they have been accepted for official introduction, are condemned to failure.

1916

3.5 Plans for future action

Finally a word about the perspective of the experiments. Some of them, fortunately, will be applied with regard to the renewal of primary education in their own countries. (For example the Romanian, Bulgarian or the Polish experiments, *Navolaru, Ion, 1985, Radev 1984, Uchyla 1982.*) There are two alternatives. First, the common cores and/or the instructional methods will be part of the new curricula. And second, the experts themselves become members of the education authorities. In the second case they can promote the official acceptance of the experiment.

Other experiments will be themes of the academic programme of research institutions. That is, they will be accepted and even financed as academic activities not as practical innovations. The Soviet-Georgian experiment is an example (*Amonashvili 1983*). Initiated by a team of child psychologists, the experiment produced scientific results that fit well into the series of other academic results. Of course, education authorities can use them (if they discover the existence and realise the importance of the results). But, frankly speaking, the experiment of an intra-mural kind of research has only a limited chance in this respect.

There is a third alternative, illustrated by the Hungarian experiments. They have become part of the official curricula (New Math, *Varga 1975, Balint 1984*), or an option for the teachers to choose (mother-tongue education, *Zsolnai 1981*). Both experiments are expected to become part of the renewed curricula of the Hungarian primary education in 1990. But it is a military march rather than a "royal mile". The New Math should be accepted by the teachers and the parent society. And the new mother-tongue education should gain financial aid and material resources in order to succeed.

List of documentation

Amonashvili, S.A.: Razvitie na tvortsheskite sposhobnosti na decata pri eksperimentalnoto obutshenie. Natshalno Obrazovanie (Sofia), vol.1983, no.12, pp.9-15.

Auderskiy, V.: Mezhpredmetnye svyazi literaturi i iskusstva. Narodnoe Obrazovanie (Moskva), vol.1984, no.3, pp.40-43.

Balint, L.: Változások a matematika tanításában az alapiskola alsó tagozatán. Szocialista Nevelés (Bratislava), vol.1984, no.1, pp.23-37.

1917

Dalsi rozvoj ceskoslovenskej vychovnovzdelavacey sustavy. Praha, Bratislava: Ped. Nakladatelstvo, 1978.

Das Bildungswesen der DDR. Berlin: Volk und Wissen Verlag 1979.

Education in the People's Republic of Bulgaria, 1979-1981. Sofia, Geneva: Ministry of Public Education 1981.

Forrai, T. et al.: Uj utak a matematika tanitásában hazai és külföldi kísérlet. Budapest: Tankönyvkiadó 1972.

Fundamental Modern General Education. Berlin: UNESCO National Commission 1984.

Hilyade i trista godini Blgariya i blgarskoto obrazovanie. Sofia: Narodna Prosveta 1984.

Hungarian Education of the 1980s. Budapest: UNESCO National Commission 1984.

Kondakov, M.I.: Sovershenstvovanie soderzhaniya srednego obrazovaniya v usloviyah shkolnoy reformi. Sovetskaya Pedagogika (Moskva), vol.1985, no.8, pp.10-17.

Legea educatiei si a invatamintului. Bucuresti: Consiliul de Stat 1979.

Narodnoe obrazovanie v SSSR i perspektivi ego razvitiya. Moskva: UNESCO 1984.

Nastavni plan i program za osnovno obrazovanije i yaspitanje. Beograd, Sarajevo: Prosvetno-pedagoski zavod 1980.

Navolaru, E., Ion, P.: Procedee de activizare a elevilor prin munca organizata cu cartea in casele primare. Revista de Pedagogie (Bucuresti), vol.1985, no.2, pp.32-38.

Osnovnie napravleniya reformi obsheobrazovatelney i professionalnoy shkoli. Pravda (Moskva), vol.1984, no.4, pp.1-24.

Osnovno obrazovanje i vaspitanje i SFR Jugoslavija i obavezno obrazovanije u nekim zemljama sveta. Beograd: Republicki zavod 1981.

Pecherski, M.: System oswiatowy w Polsce Ludowej na tle porownawczym. Wroclaw etc.: Ossolineum 1983.

1948

Radev, R.: Proizvedeniyata na iskustvoto v pomosht na utshebno vespitatelnata rabota po matematika. Natshalno Obrazovanie (Sofia), vol.1984, no.6, pp.33-39.

Raffai, G.: A beszéd müvelése és a beszéd fejlesztése az általános iskola elsö osztályában. Oktatás és Nevelés (Novi Sad), vol.1982, no.46, pp.19-38.

Rusu, R.: Elemente ale formarii conceptiei stiintifice despre lume si viata, la scolar, prin cunostintele despre natura. Revista de Pedagogie (Bucuresti), vol.1985, no.1, pp.37-40.

Sistema utshebno-vospitatelnoy raboti. Sofia: Ministerstvo narodno go Prosveshenie 1983.

Soljan, N.N. Education for All: Universalisation and renewal of primary education in Yugoslavia. Beograd, Zagreb: UNESCO National Commission 1984.

Stancu, I.: La loi de l'éducation et la pédagogie en Roumanie". In: L'enseignement et la pédagogie en Roumanie, vol.II, pp.23-34. Bucuresti: Bibliotheque Centrale Pédagogie 1980.

Svetlowskaya, N.N. Samostoyatelnoe utshenie mladshih shkolnikov. Moskva: Pedagogika 1980.

The Development of the Czechoslovak Educational and Instructive System under the Period 1981-1983. Bratislava: Institute of Educational Information 1984.

Uchyla, J.: Korelacja muzyki z innymi przedmiotami nauczania w klasach I-III. Wychowanie Muzyczne w Szkole, vol.1982, no.2, pp.105-109.

Varga, T.: Komplex matematikatanítás. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia 1975.

Wolf, J., Jelinkovy, J.V.: Skolstvi v Ceskoslovenske socialistiske republice. Praha: Ustav skolskych informaci 1982.

Zalozenia programowo-organizacyjne ksztalcenia i wychowania w szkole podstawowej. Glos Nauczycielski (Warszawa), vol.1983, no.2, pp.2-28.

Zsolnai, J.: Nyelvi-irodalmi-kommunikációs nevelési kísérlet, 1976-1980. Veszprém: Országos Oktatástechnikai Központ 1981.

1819

Bernhard Kraak

Urteilsfähigkeit als Aspekt der Allgemeinbildung

Urteilsfähigkeit

In diesem Text gehe ich von den folgenden Annahmen aus: 1. Urteilsfähigkeit ist eine wichtige Voraussetzung (unter anderen) dafür, daß Menschen ein erfülltes Leben führen, sich und andere vor unnötigem Leid bewahren und dazu beitragen, daß in Beruf und Politik vernünftig entschieden wird. – 2. Urteilsfähigkeit gehört zur Allgemeinbildung. – 3. Urteilsfähigkeit ist nur ein Aspekt (unter anderen) der Allgemeinbildung.

"Urteilsfähig" nenne ich Menschen, die zu folgendem in der Lage sind:

- Sich über Sachverhalte der Realität gut begründete Auffassungen (Sachurteile) zu bilden, und zwar Urteile über das Vorliegen von Sachverhalten, also "Ist-Annahmen", und Urteile über kausale Beziehungen zwischen Sachverhalten, also Annahmen darüber, welche Sachverhalte (als Bedingungen bzw. Ursachen) das Eintreten, Sich-Verändern, Erhaltenbleiben, Aufhören anderer Sachverhalte (die Wirkungen) beeinflussen, begünstigen oder hemmen, verzögern, verhindern.
- Sich gut begründete Bewertungen (Werturteile) zu bilden und Ziele nach reiflicher Überlegung zu wählen. Mit Bewertungen sind (innere oder geäußerte) Stellungnahmen gemeint, die z.B. Handlungen als mehr oder weniger gut oder mehr oder weniger böse kennzeichnen, Institutionen, Regelungen, Normen als gut oder schlecht, Menschen als sympathisch oder unsympathisch, Ereignisse und Zustände als erstrebenswert oder nach Möglichkeit zu verhindern, zu reduzieren, zu bekämpfen. Auch Ziele, kurzfristige, situative und langfristige Lebensziele gehören zu den Bewertungen, denn sie können definiert werden als positiv bewertete Ereignisse oder Zustände, zu deren Eintreten oder Erhaltung man glaubt beitragen zu können.

Zur Fähigkeit, gut begründete Sach- und Werturteile zu bilden, gehört im einzelnen, daß Informationen (Wissen aus allen Wissensbereichen, Nachrichten, Meinungen anderer, eigene und fremde Beobachtungen und Erfahrungen) daraufhin beurteilt werden, ob sie für die betreffenden Auffassungen relevant sind, welche Konsequenzen

1950

sich aus ihnen ergeben und wie hoch ihr Wahrheitsgehalt (ihre Validität) einzuschätzen ist – und zwar möglichst ohne Wunschdenken, ohne Verfälschung durch die Sehnsucht, daß die Realität so sein möge, wie man sie gern hätte.

Zwischenbemerkung über Gefühle

Der Hinweis auf Wunschdenken, das die Urteilsbildung stören kann, darf nicht so verstanden werden, als schwebe mir ein kalter Verstandesmensch vor. Zwar meine ich, daß es gut ist, Sachurteile und Werturteile mit kühlem Kopf und nüchterner Überlegung zu treffen und sich dabei nicht von Gefühlen fortreißen zu lassen, nicht von Gefühlen des Hasses und der Zuneigung, nicht von Hoffnung oder Verzweiflung. Aber das impliziert keineswegs, Gefühle gering zu achten, Leidenschaften als grundsätzlich störend zu bewerten. Überhaupt glaube ich nicht an den Gegensatz von Gefühl und Verstand. Lebhafte, intensive, dauerhafte Gefühle beeinträchtigen nicht notwendigerweise das Denken und Urteilen. Die Ausbildung von Verstandeskräften beeinträchtigt nicht das Gefühlsleben. Im Gegenteil, sie kann es bereichern und verfeinern. Systematisches und konstruktives Denken kann zur Differenzierung von Gefühlen und zur Steigerung der Erlebnisfähigkeit beitragen. Ich nehme weiter an, daß Menschen, die gelernt haben, ihren Verstand zu sorgfältiger Urteilsbildung zu benutzen, mehr Gelegenheit finden, positive Gefühle zu erleben – der Verstand als "Diener" des Gefühls –, und besser wissen, wie sie Rücksicht nehmen können auf die Gefühle anderer.

Erwartungen an Urteilsfähigkeit

Wenn Menschen in dem genannten Sinn urteilsfähig sind, dann ist davon zu erwarten:

- Ein Beitrag zu sachlicher Selbst- und Fremdkritik. Diese Aussage stellt nur eine Spezifizierung der allgemeinen Annahme dar: Wer überhaupt sorgfältig begründet urteilt, hat eine größere Chance, auch über sich selbst und andere in dieser Weise zu urteilen.
- Ein Beitrag einerseits zu standhafter Verteidigung, andererseits zu kritischer Prüfung und Revision von Werturteilen und Zielen (im Privatleben, im Beruf, in Gesellschaft und Politik). Wer seine Urteile gut durchdacht, die Urteilsgrundlagen sorgfältig geprüft hat und sich über seine Relevanz- und Validitätskriterien klar ist, ist eher in der Lage, auf seinen Urteilen zu beharren, wenn etwa

1851

Anpassungsdruck auf ihn ausgeübt wird, und ist eher in der Lage, seine Urteile zu prüfen und gegebenenfalls zu revidieren, wenn es dafür gute sachliche Gründe gibt.

- Ein Beitrag zum Erfolg von Handlungsentscheidungen. Mit "Erfolg" ist gemeint, daß zu den Konsequenzen der Entscheidungen nicht überaus unangenehme Überraschungen gehören. Selbstverständlich ist niemand sicher vor unerwarteten Konsequenzen seiner Entscheidungen, aber die Wahrscheinlichkeit, überrascht zu werden, sinkt doch mit der Umsicht und Sorgfalt der Entscheidungsvorbereitung, d.h. vor allem mit der Qualität der Sach- und Werturteile, die den Entscheidungen zugrunde liegen.
- Das gilt auch für die Selbst- und Mitbestimmung im beruflichen und politischen Raum. Wenn sie nicht zu Enttäuschung und Resignation führen sollen, erfordern sie mehr als guten Willen und Spontaneität.
- Ein Beitrag zu sinnvollem, solidarischem Handeln im Unterschied zu bedingungsloser, blinder Solidarität.
- Ein Beitrag allgemein zu verantwortlichem Handeln. Handeln kann als verantwortlich bezeichnet werden, wenn seine Konsequenzen, vor allem die Konsequenzen für andere, soweit wie möglich bedacht und bei den Handlungsentscheidungen berücksichtigt werden. Kluge Vorausschau von Konsequenzen ist das Ergebnis sorgfältiger und umsichtiger Urteilsbildung.

Für alles hier Genannte ließen sich auch die Begriffe Mündigkeit und Vernunft verwenden. Mündig oder vernünftig handeln kann nur, wer sich selbständig gut begründete Urteile bilden kann.

Vernunft ist wichtig für die individuellen Lebenschancen, für den Erfolg bei der Suche nach Lebensglück und Lebenssinn. Sie ist Voraussetzung für Menschlichkeit. Auch für die Menschlichkeit gilt, daß guter Wille ohne ausgebildete Urteilsfähigkeit leicht mehr schadet als nützt. Dasselbe ist zu sagen zum gesellschaftlichen, politischen Handeln. Daß z.B. die nationalsozialistische Bewegung so Schreckliches anrichten konnte, lag nicht nur an der Schlauheit und Brutalität ihrer Führer, lag nicht nur am Konformismus der Mitläufer und Karrieresüchtigen, sondern auch an der unvernünftigen Naivität so vieler begeisterungsfähiger Menschen. Nicht zu erkennen, daß das Naziregime gleichzeitig kriminell und töricht handelte, war ein Versagen der Urteilsfähigkeit vieler, auch vieler gebildeter Deutscher.

1952

Urteilsfähigkeit und Allgemeinbildung

Was Allgemeinbildung ist, was zur Allgemeinbildung gehören soll, darüber gehen die Meinungen auseinander. Häufig wird vor allem von dem gesprochen, was sie nicht ist, wovon sie zu unterscheiden sei. Auch in den Referaten zum Thema Allgemeinbildung auf dem Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 1986 wurde meistens nur ausgeführt, was Allgemeinbildung nicht sein soll.

Stichworte, die immerhin andeuten, worum es geht, und die ähnlich auch bei anderen Autoren vorkommen, sind die "Befähigung zur vernünftigen Selbstbestimmung" (Klafki 1987, S. 458); die Befähigung, in allen Bereichen am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen (Lexikon der Pädagogik, 1. Band, 1970, S. 27, 28).

Die Diskussion in jüngster Zeit, z.B. auf einer Tagung der Evangelischen Akademie Loccum im April 1987, verweist auf notwendige "Schlüsselqualifikationen", auf sich schnell verändernde berufliche Anforderungen und auf die sich verringernde "Halbwertzeit" des Wissens. – Das Kriterium Urteilsfähigkeit ist mit solchen Auffassungen mindestens vereinbar.

Urteilsfähigkeit wird aber auch explizit mit Allgemeinbildung in einen Zusammenhang gebracht. So spricht Pleines (1987, S. 36) von "praktisch-reflektierender Urteilskraft" und zitiert (S. 38) andere Autoren, die ähnlich formuliert haben. Von ihnen sind Begriffe wie "Orientierungs- und Urteilsfähigkeit" verwendet worden. Die Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Erzieher in Deutschland (1986, S. 117) spricht von der Fähigkeit zu selbständiger, ethisch fundierter Urteilsbildung. Der Deutsche Hochschulverband (S. XII) nennt als "Leistungskriterien" unter anderem Urteilsfähigkeit und Denkvermögen. Berchem (1986, S. 58) meint als Präsident der Westdeutschen Rektorenkonferenz, daß wir Leute brauchen, "die denken können, die Wertvorstellungen haben, die entscheiden können". Nach Geißler (1986, S. 42) gehört zur Allgemeinbildung, daß Menschen "begründet ja oder nein sagen können" und "die entfernteren Folgen des jetzigen Tuns rechtzeitig in Rechnung stellen". Wilms spricht als Bundesministerin für Bildung und Wissenschaft am 5.6.1986 von der "Fähigkeit, aus der Flut wachsender Informationen auszuwählen, veraltetes Wissen immer wieder zu ersetzen und selbständig neues Wissen zu erwerben, ... mit diesem Wissen verantwortlich umzugehen". Sie nennt weiter: "Methodisches, dispositives und planerisches Denken, Problemlösungsfähigkeit, ... sinnvoller Umgang mit Wissen". Schott (1987, S. 237) nennt als allgemeines Lehrziel das "Management der eigenen Informationsverarbeitung". – Pestalozzi hat die

1853

"allgemeine Emporbildung aller menschlichen Kräfte zu einer Menschenweisheit" gefordert (Buchenau u.a. 1927, S. 270), und Weisheit ist wohl ohne Urteilsfähigkeit nicht denkbar.

Mir erscheint es ganz naheliegend, von Allgemeinbildung zu fordern, daß sie ein hohes Maß an Urteilsfähigkeit einschließt. Es dürfte schwer fallen, Sinn in einer Allgemeinbildung zu finden, von der das nicht gilt. Was auch immer von Allgemeinbildung erwartet werden kann, ohne Urteilsfähigkeit wäre sie nicht viel wert.

Ausbildung der Urteilsfähigkeit

Urteilsfähigkeit setzt Wissen voraus. Sachkundiges Urteilen erfordert Sachkunde. Darauf werde ich noch zurückkommen. Aber vieles Wissen macht noch nicht urteilsfähig. Wer intelligent, wer vernünftig urteilen will, braucht Kenntnisse und Erfahrungen im *Umgang mit Wissen*.

Um produktiv mit Wissen umgehen zu können, muß vermittelt, muß diskutiert und muß vor allem geübt werden:

- Wie Probleme formuliert, präzisiert und klassifiziert werden können, z.B. als Subsumtionsprobleme, als Klassifikationssprobleme (Eckerle & Kraak 1988), als Erklärungs- oder Prognoseprobleme (Eckerle & Kraak 1978), als Ziel- und Wegprobleme (Kraak 1978). Die Klassifikation erschließt den Informations-, den Wissensbedarf.
- Problemrelevantes Wissen zu suchen und auszuwählen.
- Wissen zu reduzieren auf seinen wesentlichen Inhalt.
- Bei unterschiedlichen Formulierungen den gleichen Inhalt zu erkennen.
- Wissen daraufhin zu vergleichen, ob es übereinstimmt oder nicht. Wenn es nicht übereinstimmt, zu erkennen, ob es sich ergänzt oder sich widerspricht.
- Wissen daraufhin zu beurteilen, ob es zutreffen kann oder nicht, d.h. Kriterien zur Validitätsbeurteilung anzuwenden (Gellert 1974, Kraak 1987, Lindenlaub 1976, Nickerson 1986, S. 351-353).
- Wissen anzuwenden zu Problemlösungen, d.h. aus problemrelevantem Wissen logisch vertretbare Schlußfolgerungen zu ziehen.

Wenn Fähigkeiten zum Umgang mit Wissen (Eckerle 1983, Kraak 1983, 1987) ausgebildet werden sollen, muß der Wechsel auf eine *Meta-Ebene* geübt werden mit Fragestellungen wie: Was diskutieren wir jetzt mit welcher Absicht? Wie genau lautet unser Problem? Was

1954

wollen wir erklären? Welche Informationen brauchen wir? Welche Kriterien können wir heranziehen? Welche Annahmen liegen unseren Auffassungen und Bewertungen zugrunde? Womit begründen wir unsere Schlußfolgerungen: Was spricht dafür, was spricht dagegen?

Worauf es nach meiner Meinung ankommt, kann ich vielleicht verdeutlichen an Erfahrungen mit Studenten im Ausbildungsbetrieb einer Universität. – Wenn Studenten wissenschaftliche Literatur auswerten, so fällt es ihnen häufig schwer, die Hauptaussagen von Texten von ihrem Beiwerk zu unterscheiden, also zu erkennen, was den Autoren als wesentlich erschien, was im Zentrum ihrer Argumentation steht und was mehr am Rande. Sie haben auch keine Übung darin, wissenschaftliche Texte ihres sprachlichen Imponiergehabes zu entkleiden und hochgestochene Ausdrucksweise auf oft recht bescheidene Aussagen zu reduzieren, was vor allem bei Verhaltens-, sozialwissenschaftlichen, und geisteswissenschaftlichen Texten nicht selten angebracht ist. Ähnlich schwer fällt es ihnen zu erkennen, wenn sich wissenschaftliche Texte nur in ihrem Vokabular, aber nicht in ihren Inhalten unterscheiden.

Immerhin gelingt es vielen Studenten doch recht gut, wissenschaftliche Texte zu referieren. Aber wenn man von ihnen erwartet, daß sie bei Referaten und Hausarbeiten nicht von bestimmten einzelnen Texten oder einzelnen Theorien ausgehen, sondern von Problemen, so erweisen sich nicht wenige als ungeübt. Sie haben Mühe, ein Problem, das sie intuitiv empfinden, zu formulieren und zu präzisieren. Es macht ihnen Schwierigkeiten, wissenschaftliche Literatur unter dem Gesichtspunkt ihres Beitrags zur Diskussion und zur Lösung bestimmter Probleme zu sichten und auszuwerten, d.h. es fällt ihnen schwer, Relevanzkriterien zu bestimmen und anzuwenden.

Ähnlich sind Studenten manchmal hilflos, wenn sie aufgefordert werden, wissenschaftliche Aussagen danach zu beurteilen, ob sie sie eher für wahr oder eher für nicht zutreffend halten. Noch schwerer fällt ihnen, solche Validitätsurteile zu begründen. Es ist aber sehr wichtig, daß Menschen lernen, wissenschaftliche und andere Aussagen, z.B. solche des sogenannten gesunden Menschenverstandes, daraufhin zu beurteilen, ob sie sie für zutreffend halten können oder nicht. Das ist wichtig für sie, wenn sie studieren. Es ist wichtig für sie, wenn sie in ihrem Beruf handeln. Es ist wichtig für ihr privates Leben, wenn sie z.B. ihre Ernährung, ihren Umgang mit Partnern, die Erziehung ihrer Kinder planen. Die Beurteilung von Wissen ist die Basis für Verständigung und für verantwortliches Handeln.

Dazu gehört die Bereitschaft, sich immer wieder zu fragen: Stimmt denn das überhaupt, was ich meine, was ich lese oder höre? Dazu

1955

gehört die Fähigkeit, diese Frage nicht nur gefühlsmäßig zu beantworten, etwa nach dem Kriterium, daß wahr ist, was mit den eigenen Auffassungen, Interessen und Zielen übereinstimmt. Gebraucht wird die Fähigkeit zur Anwendung geeigneterer Kriterien. Ich will das verdeutlichen für Erfahrungswissen, seien es empirische wissenschaftliche Daten, seien es Lebens-, Schul- und Berufserfahrungen. Erfahrungswissen handelt sehr oft, vor allem, wenn es Menschen betrifft, von nicht direkt beobachtbaren Sachverhalten, z.B. von Fähigkeiten, von Motiven, von Gedanken. Solche Sachverhalte werden aus beobachtbaren Indikatoren erschlossen. Dazu ist dann zu fragen, zu überlegen, zu diskutieren, mit welchem Recht, aufgrund welcher Annahmen wir von bestimmten Indikatoren auf bestimmte nicht sichtbare Sachverhalte schließen (Kraak 1978, S. 20-22, 28-31).

Beobachtungen, Erfahrungen, sowohl wissenschaftliche wie nicht-wissenschaftliche, betreffen meistens Stichproben von Personen, von Situationen, von Verhaltensweisen, von Dingen, Pflanzen, Tieren, von physischen, sozialen oder psychischen Vorgängen. Zu fragen ist, ob diese Stichproben groß genug sind und ob sie repräsentativ sind. Den Extremfall der Nichtbeachtung eines Stichprobenproblems stellen Menschen dar, die sich nach einer enttäuschenden Erfahrung mit einem einzigen Mann, einer einzigen Frau, einer einzigen Schulklasse, mit wenigen Lehrern danach über Männer im allgemeinen, über Frauen im allgemeinen, über Schüler im allgemeinen, über Lehrer im allgemeinen äußern. Die Beachtung von Stichprobenproblemen (Kraak 1978, S. 20-25, 28-31) ist für die Beurteilung von Erfahrungswissen ebenso wichtig wie die Beachtung von Indikatorproblemen.

Worauf es beim Umgang mit Wissen als Basis der Urteilsfähigkeit ankommt, kann ich weiter explizieren, wenn ich von der Gefahr *dogmatischer* und *konformistischer* Urteilsbildung ausgehe. Als "dogmatisch" bezeichne ich Urteilsbildung, wenn sie vom Ziel der Erhaltung bereits bestehender Überzeugungen dominiert wird. Als "konformistisch" bezeichne ich Urteilsbildung, wenn das Ziel dominiert, Urteile zu vermeiden, die zu Konflikten mit der sozialen Umwelt führen, z.B. mit Freunden, Kollegen, Vorgesetzten, herrschenden Gruppen.

Für dogmatisches und konformistisches Urteilen kann man Verständnis haben. Man kann sich auf den Standpunkt stellen: Menschen haben ein Recht, ihre privaten, beruflichen, politischen, religiösen Überzeugungen nicht in Frage zu stellen. Es ist verständlich, daß sie es nicht gern haben, wenn sie merken, daß sie mit ihren Auffassungen allein stehen, sie möchten sich nicht isoliert fühlen, sie schwimmen

1356

nicht gern gegen den Strom, nicht einmal in ihren Gedanken. Sie fühlen sich wohl, wenn sie so denken, wie ihre Freunde denken oder wie viele denken. Man kann aber auch der Auffassung sein, und ich bin dieser Auffassung, daß dogmatisches und konformistisches Denken erhebliche Nachteile mit sich bringt. Nachteile für den Einzelnen, für Gruppen und Organisationen, für die gesamte Gesellschaft. Wenn Menschen überzeugungsdiskrepante Informationen nicht zur Kenntnis oder nicht ernst nehmen, berauben sie sich der Möglichkeit, ihre Überzeugungen zu revidieren und neues Wissen, neue Erfahrungen oder veränderte Verhältnisse zu berücksichtigen. Ihr Handeln, ihre Maßnahmen, ihre Regelungen werden öfter als unvermeidlich zu Mißerfolgen führen. Benachteiligung und Unrecht werden festgeschrieben. Dogmatisches Denken schränkt die Zahl diskutierter Problemlösungen ein und verringert damit die Chancen, brauchbare Problemlösungen zu finden. Das gilt auch für konformistisches Denken, denn es hat eine Vereinheitlichung von Auffassungen und Bewertungen, von Zielsetzungen und Methoden zur Folge und reduziert damit ebenfalls die Chancen, bessere Problemlösungen zu finden. Konformistisches Urteilen macht es leichter, Menschen zu manipulieren, sie zu verführen, macht Menschen zu geistigen Mitläufern und Nachbetern. Konformistisches Denken ist auch die Grundlage irrationaler Massenbewegungen.

Die Gefahr dogmatischen Urteilens wird reduziert, wenn Informationen überhaupt als urteilsrelevant erkannt werden. Das ist nur möglich, wenn über einschlägiges Wissen verfügt wird, das einen Zusammenhang zwischen bestimmten Informationen und bestimmten Überzeugungen herstellt. Zur Beurteilung der Relevanz von Informationen wird mindestens Hintergrunds- und Überblickswissen gebraucht. Kenntnisse erschließen neue Informationen. – Überzeugungsdiskrepante Informationen können nur dann als vertrauenswürdig (valide) aufgefaßt werden, wenn es jemand überhaupt für möglich hält, daß es zu bestimmten Überzeugungen ernstzunehmende diskrepante Informationen geben kann. Wenn Menschen zutiefst davon überzeugt sind, daß z.B. bestimmte politische oder religiöse oder wissenschaftliche Annahmen unbestreitbare Wahrheiten darstellen, können sie nicht auf die Idee kommen, es könnte sinnvoll sein, sich mit überzeugungsdiskrepanten Informationen auseinanderzusetzen. Deshalb müssen Zweifel an dem, was man für wahr hält, denkbar sein. Ob sie das sind, ist nicht nur eine Angelegenheit des Einzelnen, seiner Lebens- und Weltanschauung, das hängt auch davon ab, ob in der Gesellschaft, ob in Organisationen, ob in Gruppen, ob in Familien – und in Schulen Zweifel geäußert und diskutiert werden kön-

1857

nen. Das hängt davon ab, wie streng politische oder wissenschaftliche oder religiöse "Rechtgläubigkeit" gefordert wird.

Ob sich Menschen mit überzeugungsdiskrepanten und sozial-riskanten Informationen ernsthaft auseinandersetzen, das wird auch dadurch beeinflußt, wie groß sie die Chance einschätzen, überhaupt zu einem Urteil zu gelangen und nicht vor der Komplexität der Materie, vor der Vielfalt der Informationen und der Schwierigkeit, sie zu kombinieren, kapitulieren zu müssen. Dörner (1981) berichtet über Beobachtungen, daß Menschen, denen eine Problemlösungsaufgabe über den Kopf wächst, die Informationsaufnahme einschränken, auch im Sinne dogmatischen Urteilens. Die Einschätzung der eigenen Urteilskompetenz wird zwar nicht immer, aber doch vermutlich oft davon abhängen, ob Menschen über Strategien der systematischen Informationsverarbeitung, über Strategien des Problemlösens verfügen.

Die Gefahr konformistischer Urteilsbildung wird beeinflußt von den Folgen, die Urteilende von "unerwünschten" Urteilen erwarten. Unerwünscht können Urteile sein, weil sie die Harmonie des Zusammenlebens mit geliebten Menschen trüben könnten, weil sie, wenn ausgesprochen, Ansehen in einer Gruppe, in einer Organisation beeinträchtigen würden, weil sie berufliche Erfolge, berufliche Aufstiegschancen verringern, weil sie (in totalitären Staaten) Freiheit, Gesundheit und Leben kosten könnten. Wie negativ Urteilende die "Unerwünschtheit" eines Urteils bewerten, wird davon abhängen, wie abhängig sie sich von der geistigen Harmonie mit geliebten Menschen fühlen, wie sehr sie bemüht sind, diejenigen Meinungen zu haben, die in einer ihnen wichtigen Gruppe oder Organisation geschätzt werden, wie schlimm es für sie wäre, sich zu gefährden – und wie wichtig es ihnen ist, zu einem Urteil zu gelangen, das unabhängig von allen Folgen sachlich gut begründet ist. Sachlichkeit der Urteilsbildung kann ein wesentliches Kriterium für die Selbstachtung und damit ein starkes Motiv für die Informationsverarbeitung, für den Umgang mit Wissen werden. Schulen können solche Motivation fördern.

Wissen und Urteilsfähigkeit

Manchmal erregt es Erstaunen, wenn Menschen, die von anderen für gebildet gehalten werden, weil sie über so reiches Wissen verfügen, sich in törichter Weise äußern oder verhalten. Das erscheint uns, die wir uns mit Bildungsfragen befassen, vermutlich als naiv. Uns ist klar, daß Sachwissen zwar eine notwendige, aber keine hinrei-

1858

chende Bedingung für vernünftige Urteile ist. Zwar muß man sich in einem Lebensbereich, in einem Wissensbereich auskennen, um in diesem Bereich vernünftig urteilen zu können. Man braucht Kenntnisse, die es ermöglichen, Informationen einzuordnen, man braucht also Überblickswissen. Darüber hinaus werden Kenntnisse gebraucht, die die Basis liefern für Vergleiche und für Plausibilitätsurteile. Klar ist aber auch, daß Sachwissen allein nicht ausreicht, obwohl Pädagogen lange glaubten, daß die Ausbildung des Wissens in bestimmten Fächern wie Mathematik und Latein gleichzeitig das Denken schult und damit die Urteilsfähigkeit. Zum Sachwissen muß heuristisches Wissen kommen, die Kenntnis von Strategien des Problemlösens, allgemeiner: die Fähigkeit zum Umgang mit Wissen.

Literaturverzeichnis

Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Erzieher in Deutschland (1986): Plädoyer für Grundbildung. In: K. Gossmann (Hrsg.): Reformziel Grundbildung. Ansätze zu einem neuen Bildungsverständnis der gymnasialen Oberstufe. Münster: Comenius-Institut.

Berchem, T. (1986): Diskussionsbeiträge. In: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Allgemeinbildung im Computerzeitalter. Bonn.

Buchenau, A., Spranger, E. & Stettbacher, H. (Hrsg.) (1927): Pestalozzi. Sämtliche Werke. (1. Band). Berlin: de Gruyter.

Deutscher Hochschulverband (o.J.): Thesen zur Studierfähigkeit und zum Hochschulzugang. Bonn.

Dörner, D. (1981): Über die Schwierigkeiten menschlichen Umgangs mit Komplexität. In: Psychologische Rundschau, 22, 163-179.

Eckerle, G. (1983): Wissenschaftliche Grundbildung. Von der Notwendigkeit, mit Wissen umgehen zu können. Baden-Baden: Nomos.

Eckerle, G. & Kraak, B. (1978): Strategien zum Problemlösen. In: Mitteilungen und Nachrichten des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main, Nr. 90/91, 11-25.

Eckerle, G. & Kraak, B. (1988): Klassifikationsprobleme. In: Bildung und Erziehung, 41, Heft 1 (in Vorbereitung).

1959

Geissler, E.E. (1986): Allgemeinbildung: Grundausstattung des mündigen Bürgers. In: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Allgemeinbildung im Computerzeitalter, (S. 34-44). Bonn.

Gellert, E. (1974): Legitimation of belief. Cambridge: University Press.

Horney, W., Ruppert, J.P. & Schultze, W. (Hrsg.), (1970): Pädagogisches Lexikon (1. Band). Gütersloh: Bertelsmann Fachverlag.

Kirsch, H.-C. (1980): Bildung im Wandel. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

Klafki, W. (1987): Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 32, 455-476.

Kraak, Bernhard (1978): Soziale Praxis: Problemlösen und Entscheiden. Tübingen: Katzmann.

Kraak, B. (1983): Strategien und Kriterien sorgfältiger Urteilsbildung. In: Sozialpädagogik, 25, 98-106.

Kraak, B. (1987): Wie können Laien wissenschaftliche Ergebnisse erfahren, beurteilen und anwenden? In: G.-A. Eckerle (Hrsg.): Forschung, Wissensanwendung und Partizipation (S. 130-142). Baden-Baden: Nomos.

Lenzen, D. & Mollenhauer, K. (Hrsg.) (1983): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft (Band 1). Stuttgart: Klett-Cotta.

Lexikon der Pädagogik, 1. Band. (1970). Freiburg: Herder.

Lindenlaub, S. (1976): Theoriebeurteilung: Warum und wie? In: Sozialpädagogik, 18, 112-121.

Nickerson, R.S. (1986): In: R.F. Dillon & R.J. Sternberg (Hrsg.): Cognition and instruction (S. 343-373). Orlando: Academic Press.

Pleines, J.-E. (1987): Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik (21. Beiheft). (S. 35-40). Weinheim: Beltz.

Schott, F. (1987): Lehrzielorientierte Unterrichtspsychologie. Diskussionspapier 18. Gießen: Fachbereich 06 Psychologie, Justus-Liebig-Universität.

1960

Czesław Kupisiewicz

Das polnische Bildungssystem im europäischen Kontext

I. Die außerpädagogischen Bedingungen der Umgestaltung des europäischen Bildungswesens nach dem II. Weltkrieg

Die wichtigsten unter diesen Bedingungen scheinen die folgenden zu sein:

1. Die *demographische Explosion* beim Übergang von den vierziger zu den fünfziger Jahren sowie eine Generation später, also zu Beginn der siebziger Jahre. Sie wirkte sich zwangsläufig im Zusammenhang mit einer zunehmenden Beschulung zuerst auf die unteren Jahrgänge, dann aber auch auf den Bereich des Sekundar- und Hochschulwesens aus.

In dieser Situation gibt man in vielen Ländern für das Bildungswesen von Jahr zu Jahr mehr Geld aus, und dort, wo das unmöglich war oder [illegible], verschlechterten sich die schulischen Arbeitsbedingungen. Das konnte man zum Beispiel in den letzten Jahren besonders deutlich in Polen beobachten.

2. Die Zunahme der *beruflichen Mobilität*. Sie äußert sich im schnellen Verschwinden alter und im Aufkommen neuer Berufe, im gestiegenen Bedarf an ständig höher qualifizierten Mitarbeitern – obwohl in der zweiten Hälfte der siebziger Jahre in dieser Hinsicht auch andere Meinungen vertreten waren – und in der massenhaften Umverteilung der berufstätigen Bevölkerung vom primären Sektor (Landwirtschaft) in den sekundären (Industrie) und von dort in den tertiären Sektor (Dienstleistungen). So wird zum Beispiel angenommen, daß von den Zehn- bis Elfjährigen, die jetzt die Schule besuchen, jeder zweite in einem heute noch unbekannten Beruf tätig sein wird.

Die pädagogischen Konsequenzen dieser Erscheinung äußern sich in der Notwendigkeit einer viel stärkeren Berücksichtigung von Lehrplänen, die breiter als bisher angelegt sein müssen und deswegen eine eventuelle Umqualifizierung ermöglichen.

3. *Die Informationsexplosion*. Der heutige Mensch findet sich dem Druck einer lawinenartig anschwellenden Zahl von Wissensinhalten ausgesetzt, die einer rationellen Auslese, Verarbeitung und Speicherung bedürfen. Man begreift das Ausmaß dieser Explosion,wenn man sich vergegenwärtigt, daß jährlich in der Welt über 700.000 wissenschaftliche oder populärwissenschaftliche Bücher und Zeitschriften erscheinen, wobei deren Wachstumstendenz zwischen acht und zehn

1861

Prozent pro Jahr liegt. In Verbindung damit lassen sich sogar Meinungen vernehmen, nach denen ein weiteres "Anwachsen, Speichern, Verarbeiten und Verbreiten von Informationen den kulturellen Fortschritt hemmt, die Entwicklung der Wissenschaft erschwert und unberechenbare ökonomische Verluste verursachen kann, denn der heutige Mensch fühlt sich im Übermaß der vielen Informationen nicht selten vereinsamt und ... ungenügend informiert" (*J. Belzer*, 1970).

In diesem Zusammenhang wird von der Schule erwartet, daß sie das alte Problem des Bildungskanons auf eine neue Art und Weise löst (A Nation at Risk, 1983).

4. Die steigende soziale *Bedeutung von Wissenschaft und moderner Technik*. Diese äußert sich in der breiter angelegten und zugleich schnelleren Auswertung wissenschaftlicher Entdeckungen sowie in einer bisher nicht dagewesenen Durchdringung aller Aktivitätsbereiche des Menschen mit Verfahren der Automatisierung und Anwendung der Mikroprozessorentechnik.

Im 18. Jahrhundert brauchte man zum Beispiel über 100 Jahre, um eine Entdeckung, sagen wir die der Dampfmaschine, in eine von der Gesellschaft verwertbare Technik umzusetzen; im 19. Jahrhundert nur noch 50 bis 60 Jahre, wie das der Fall der Fotografie beweist; und jetzt braucht man dazu nur noch einzelne Jahre oder Monate (Laserstrahlen, Sonnenbatterien usw.).

Dieser Sachverhalt hat natürlich seine pädagogischen Konsequenzen: der Anteil der Mathematik und der naturwissenschaftlichen Fächer wächst ständig; die Bedeutung der Selbständigkeit, des Problemlernens und des Innovationslernens wird immer größer (No limits to learning, 1979); die Forderung nach dem Erlernen des Lernens wird zu einem pädagogischen Prinzip erhoben.

5. *Die Entwicklung der Massenkommunikationsmittel*, mit denen nicht nur die Verbreitung bestimmter Informationen, Urteile und Bewertungskriterien zusammenhängt, sondern auch die Ausweitung der kulturellen Einflüsse auf breite Gesellschaftskreise; der Ausbau einer sogenannten Fernbildung (Funkkolleg in der BRD, die polnische Rundfunk- und Fernseh-Lehreruniversität, Open University in London usw.); die Ermöglichung der direkten Beobachtung vieler wesentlicher politischer, kultureller und anderer Ereignisse für weite Kreise der Gesellschaft usw.

In dieser Situation werden die Massenmedien zu einem wichtigen Bestandteil der sogenannten "parallelen Bildung", d.h. der Prozesse, die gleichsam neben der Schule – und relativ unabhängig von ihr – organisiert und realisiert werden und heute zunehmend mehr Personen erfassen.

6. *Die Erhöhung des Freizeitanteils* als Folge des technischen, tech-

1982

nologischen und sozialen Fortschrittes sowie die Verlängerung der durchschnittlichen Lebenserwartung der Menschen als Konsequenz der Errungenschaften der Medizin und der Entwicklung der Gesundheitsfürsorge.

Im Zusammenhang damit muß die Schule die Kinder und Jugendlichen auf eine rationelle und rationale Auswertung der Freizeit vorbereiten. Ein Erziehungsproblem stellt aber auch die immer größer werdende Zahl der Erwachsenen dar, die sich im Altersruhestand befinden und viel Zeit für das Lernen haben.

7. Neben den bereits angeführten Fakten üben außerdem auch noch andere Ursachen einen wichtigen Einfluß auf die Umwandlungen im Schul- und Bildungswesen in vielen europäischen Ländern aus, so zum Beispiel *die Bedrohung der natürlichen Umwelt* des Menschen, *Zivilisationskrankheiten*, die Erhöhung der *Jugendkriminalität* und der *Drogensucht*, besonders in Großstädten, und nicht zuletzt die *Gefährdung des Friedens* in der Welt durch enorme Aufrüstungen.

Welche Bedeutung diesen Erscheinungen zukommt, wird sichtbar, wenn man nur die Folgen der Störung des ökologischen Gleichgewichts anführt. In dem UNESCO-Bericht *L'homme meurtier de la nature* (Paris, 1970) heißt es bereits im Jahre 1970, daß in der Zeit von 1945 bis 1970 eine "Reduzierung der Ackerbodenfläche als Folge der Erosion und Versalzung um rund 500 Mio. Hektar erfolgte, unwiederbringliche Verluste für Wirtschaft und Erholung im Umfang von mehr als 60 % des Waldbestandes stattfanden, das Aussterben von 150 Tierarten sowie eine ernsthafte Existenzbedrohung weiterer tausend Arten Tatsache geworden ist". Seit 1970 hat sich diese Situation in vielen europäischen Ländern dramatisch verschlechtert.

Damit hat die Schule ihre Schüler darauf vorzubereiten, daß sie nicht nur über das notwendige Wissen und Können verfügen müssen, um sich diesen bedrohlichen Entwicklungen entgegenzustellen, sondern sie soll auch den Willen bei ihnen entwickeln, das Erkannte in die Tat umzusetzen.

All das verursacht eine Lage, in der sich heute das Schul- und Bildungswesen der europäischen Länder vor *neue* und zugleich *schwierige* Aufgaben gestellt sieht. Vor *neue*, weil die Schule zum ersten Mal in ihrer Geschichte für ein Leben unter sich ständig wandelnden Bedingungen ausbilden soll; vor *schwierige*, weil sie in einer Epoche stürmischer Entwicklung der außerschulischen Erziehung auch durch Massenmedien, gesellschaftliche Organisationen, Gruppen der Gleichaltrigen, Produktionsbetriebe, Theater, Museen usw. erfolgt. Damit hat die Schule ihre Ziele, Inhalte und Methoden den neuen Erfordernissen und Arbeitsbedingungen anzupassen.

1963

II. Die pädagogischen Wandlungen des europäischen Bildungswesens in der Nachkriegszeit

Diese Wandlungen in der Pädagogik treten in zwei Gruppen auf. Die erste Gruppe umfaßt *strukturorganisatorische* Wandlungen und die zweite *inhaltlich-methodische*. Die ersteren möchte ich bezogen auf die Stufen der institutionalisierten Bildung und Erziehung – Kindergarten, Primar- und Sekundarbereich und Hochschulwesen – ansprechen.

1. *Ausweitung der vorschulischen Erziehung*. Diese fand und findet auch weiterhin ihre Begründung in der These, daß die sinnvolle Betreuung von drei- bis sechsjährigen Kindern, die für alle Bildungs- und Erziehungseinflüsse besonders empfänglich sind, eine notwendige Voraussetzung für eine spätere harmonische und möglichst vielseitige Entwicklung sei. Aufgrund von Forschungsergebnissen kann festgestellt werden, daß viele der heutigen Familien diese Art der Betreuung ihren Kindern nicht zu geben vermögen. Das gilt nicht nur für unvollständige oder zerrüttete Familien, sondern auch dort, wo beide Eltern außerhalb des Hauses ihrer Arbeit nachgehen, über keine entsprechende pädagogische Qualifikation verfügen usw. Daher hält man die Ausdehnung der vorschulischen Erziehung für einen wichtigen Ausgleichsfaktor der Bildungschancen derjenigen Kinder, die aus solchen Familien kommen. Berücksichtigt man außerdem die bildenden und gesellschaftlichen Werte des außerfamiliären vorschulischen Lebens, dann kann sich dieses gewiß als ein günstiger Faktor für die Entwicklung aller Kinder erweisen.

Welche Bedeutung die Bildungsbehörden der verschiedenen europäischen Länder der möglichst vollständigen Erfassung der Kinder beimessen, mögen einige Zahlen belegen: Danach erhöhte sich die Prozentzahl der betreuten Kinder bis 1980 wesentlich: in Polen auf 52 Prozent aller Vorschulkinder, Österreich 60 Prozent, Bulgarien fast 80 Prozent aller Kinder zwischen dem dritten und achten Lebensjahr, DDR 92 Prozent und sogar 100 Prozent in Holland.

2. *Steigerung der Abiturientenzahl* durch geeignete Maßnahmen im Primar- und Sekundarbereich. Diese äußert sich in der Hinlenkung einer immer größeren Zahl von Jugendlichen zur Sekundarstufe und damit zum Reifezeugnis und zum Recht, sich um ein Hochschulstudium zu bewerben. Als Folge dieser Erscheinung erhöhte sich in allen europäischen Ländern die Anzahl solcher Jugendlichen erheblich, und das ist eine Tendenz, die vermutlich auch in Zukunft andauern wird.

1964

Allgemein kann festgestellt werden, daß sich in dem Primar- und Sekundarschulwesen fast aller europäischen Länder seit 1945 vielerlei änderte, nämlich:

a) Die Ausbildungsdauer der allgemeinen Bildung verlängerte sich beträchtlich.

b) Den Inhalt der allgemeinen und beruflichen Bildung in den Primar- und Sekundarschulen hat man "einander angenähert".

c) Der Grundsatz der lehrplanmäßigen Einheitlichkeit der Primar- und der allgemeinbildenden Sekundarschulen wurde um die Möglichkeit einer Differenzierung der Unterrichtsinhalte erweitert. Das geschah entweder durch die allmähliche Einführung einer Folge von fakultativen Fächern, die gewöhnlich in den letzten Klassen der neunjährigen allgemeinbildenden Schulen gelehrt wurden (Schweden), oder auch durch Erweiterung der außerunterrichtlichen und außerschulischen Betätigung (Polen, CSSR, Ungarn).

d) Man hat für Schüler mit Lernschwierigkeiten verschiedene Formen der Hilfeleistung, wie zum Beispiel Ausgleichsgruppen und -klassen, individuelle Konsultationen usw. organisiert. Das geschah aus der Überzeugung heraus, daß dies im Sinne der Öffnung einer ursprünglich elitär konzipierten Sekundarstufe hin zu einer wirklich allgemeinen Schule notwendig sei.

e) Es wurden moderne Methoden, Organisationsformen und Unterrichtsmittel in den Bildungsprozeß eingeführt, um seine Effektivität zu steigern.

f) Wenn auch nicht immer erfolgreich, unternahm man doch verstärkt Anstrengungen, um das Sekundarschulwesen so zu gestalten, daß die Jugend auf das Leben, die Berufstätigkeit und das Hochschulstudium im Sinne einer Mehrfachqualifikation vorbereitet wird.

3. *Expansion der Hochschulbildung.* Infolge der wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Veränderungen, die sich nach 1945 in den europäischen Ländern vollzogen haben, wandelte sich das Hochschulwesen *erstens* stark quantitativ. Das Ausmaß dieser Wandlungen verdeutlicht die Tatsache, daß in den Jahren von 1960 bis 1973, d.h. zu Beginn der Öl- und Energiekrise, sich das Hochschulwesen von einem elitären Bildungsbereich zu einer Masseninstitution gewandelt hat. Mit dieser sprunghaften Ausdehnung sind natürlich viele Probleme verbunden. Beispielsweise: Was soll man tun, damit zu den Hochschulen wirklich die begabtesten Abiturienten des Sekundarschulwesens gelangen? Wodurch soll man die schon aufgegebene Strategie der quantitativen Erweiterung des Hochschulwesens ersetzen? Was soll man tun, um die Diskrepanz zwischen dem Bedarf des Arbeitsmarktes an hochqualifizierten Fachleuten einerseits und der

1965

Unpopularität mancher Studienrichtungen, zum Beispiel Mathematik und Physik, in Polen andererseits zu mindern? Usw.

So weit die strukturorganisatorischen Wandlungen. Im Gegensatz zu ihnen betreffen die inhaltlich-methodischen vor allem Ziele, Inhalte und Methoden der Bildung und Erziehung und äußern sich in Erscheinungen und Prozessen, die – obschon qualitativ wie quantitativ bedeutend – kaum zahlenmäßig zu erfassen sind. Aus diesem Grunde werden in den weiteren Ausführungen ihre Grundtendenzen hervorgehoben.

Die erste Grundrichtung weist auf die Notwendigkeit der *allseitigen Entwicklung* der Schüler hin. Unter den sich rasch verändernden ökonomischen und kulturellen Bedingungen, und zwar in einer Zeit, da die Schule zum ersten Mal in ihrer Geschichte auf ein Leben vorbereiten soll, dessen Konturen ihr nicht einmal genügend bekannt sind, wird ein so konzipiertes Bildungs- und Erziehungsziel zu einem allen anderen übergeordneten und zugleich allgemeinverbindlichen Ziel hervorgehoben.

Was die Reform der *Unterrichtsinhalte* betrifft, d.h. die zweite der erwähnten inhaltsmethodischen Veränderungstendenzen, so verliert heute das bislang im Schulsystem dominierende enzyklopädische Lehrplanmodell endgültig seine Daseinsberechtigung und muß einem anderen Modell Platz machen, einem Modell, das nicht nur ein Wissen von der Art des *know that* , sondern auch von den Arten *know how* und *know why* fördert (*M.J. Adler*, 1982.).

Die dritte Richtung inhaltsmethodischer Veränderungen betrifft die *Methoden* der Bildung und Erziehung. Unter den neuen Bedingungen brauchen wir Methoden und Mittel, die Schüleraktivität auslösen, zur Mitarbeit anregen, an die Lösung von theoretischen und praktischen Problemen gewöhnen, zur Verwendung des erworbenen Wissens und zur Aneignung neuen Wissens und Könnens anleiten.

Allgemein läßt sich feststellen, daß die im Bereich der Methoden und Mittel auftretenden Umwandlungen dahin tendieren, das in ihnen bis jetzt vorherrschende monomethodisch-mediale Unterrichtskonzept, dessen Grundlage eine verbale Wissensvermittlung bildet, durch ein polymethodisches und multimediales Modell zu ersetzen.

III. Das polnische Bildungswesen in den Jahren 1980-1986

Die Grundlage des polnischen Bildungssystems bildet immer noch das Gesetz vom 15. Juli 1961. Nach dem Reformentwurf der Bildungsbehörden, der am 13. Oktober 1973 vom Sejm akzeptiert wurde, sollte der weiteren Entwicklung des polnischen Primar- und

1966

Sekundarschulwesens eine allgemeinbildende zehnjährige Mittelschule mit einheitlichem Lehrplan in Stadt und Land dienen. Anläßlich der Einführung dieser Schule hat man aber damals den Bildungsbehörden vorgeworfen, daß sie sich für eine Reform entschieden haben, ohne zuerst die dafür erforderlichen Grundlagen zu schaffen: Investitionsmittel, Transport der Kinder zu den Gemeindesammelschulen, qualifizierte Lehrkräfte und konzeptionelle Gestalt; man habe auch nicht präzisiert, wie die lehrplanmäßige und strukturelle Gestalt des Überbaus der zehnjährigen Schule aussehen solle.

Infolge dieser Kritik, aber auch der Ereignisse, zu denen es im August 1980 in Polen kam, wurde die Reform im Januar 1982 ausgesetzt. Und so ist man zum Ausgangspunkt, d.h. zum Stand der Dinge vom 15. Juli 1961, zurückgekehrt.

Darf man daraus folgern, daß dieser Zustand über einen längeren Zeitraum aufrechterhalten werden kann? Keinesfalls. Denn die zu Beginn der siebziger Jahre vorgetragenen Argumente zugunsten einer Reform des Schulsystems (mit dem Hauptakzent auf der Schaffung einer polytechnischen Sekundarschule) haben nicht nur ihre Beweiskraft beibehalten, sondern sind geradezu bekräftigt worden. Die Reform ist also weiterhin notwendig. Weiterhin aktuell ist auch deren Ziel, d.h. die *Verallgemeinerung der Mittelschulbildung*. Offen bleiben dagegen die Voraussetzungen, die erfüllt werden müssen, damit man mit der Reform überhaupt beginnen kann, sowie deren Konzept.

Die *Voraussetzungen* betreffen, ganz allgemein gesagt, vor allem die Höhe der für das Bildungswesen bereitzustellenden Mittel. Sobald es für die polnische Volkswirtschaft nur möglich sein wird, sollen diese Mittel nicht unter sechs bis sieben Prozent des Nationaleinkommens liegen (in den Jahren 1970, 1976, 1981 und 1985 waren sie entsprechend: 3,93%; 3,01%; 5,02% und 5,8%). Dies ist erforderlich, damit die Ausgaben für schulische Investitionen, deren Anteil sich in den letzten Jahren bedeutend verringert hat – infolgedessen fehlen jetzt in Polen ca. 3.000 neue Schulen und Kindergärten –, wieder den ihnen gebührenden Platz einnehmen, den Schülern die für einen modernen Unterricht notwendigen Lehr- und Lernmittel zur Verfügung stehen, und Lehrer ein Gehalt bekommmen, das dem sozialkulturellen Stellenwert ihrer Arbeit entspricht.

Ebenso wichtig ist, daß das *Konzept der Reform* möglichst rasch erarbeitet wird. Die gegenwärtige wirtschaftliche Krise darf kein Grund für einen Stillstand bei den Bemühungen um eine Umgestaltung des Schulsystems sein.

Bei der Vorbereitung der neuen Schulreform in Polen sollten jedoch nicht die für die Bildungspolitik der siebziger Jahre *typischen*

1987

Fehler wiederholt werden. Der Hauptfehler lag in der Diskrepanz zwischen den Zielsetzungen der Reform und den unter den gegebenen Umständen vorhandenen Möglichkeiten ihrer Realisierung. Denn was half es beispielsweise, daß das Konzept zur Errichtung der Gemeindesammelschulen zweifellos richtig war, wenn man die Voraussetzungen nicht erfüllte, um es im *ganzen* Lande und nicht nur in einigen ausgewählten Orten zu realisieren? Was half es, daß der Vorschulunterricht in den Kindergärten immer mehr Kinder im Alter von sechs Jahren erfaßte, während er auf dem Lande (wo er am notwendigsten war und weiterhin ist) sehr lückenhaft verwirklicht wurde? Das hat dazu geführt, daß sich die unterschiedlichen Startbedingungen der Kinder aus den verschiedenen sozialen Schichten eher immer mehr vertieften statt einander anzugleichen. Was half es schließlich, daß man moderne Lehrpläne für den Anfangsunterricht in der Primarstufe ausarbeitete, wenn ihre Umsetzung in die Unterrichtspraxis von Anfang an sowohl den Lehrern als auch einer Anzahl von Schülern Schwierigkeiten bereitete?

Was die *zukunftsorientierten Arbeiten* betrifft, die zur Umgestaltung des gegenwärtigen Schulsystems führen sollen, so ist eine Liste folgender *Ausgangsvorstellungen zur künftigen Schulreform* erarbeitet worden, die sich auf die neue sozialökonomische und politische Situation Polens beziehen:

1. Endziel der Schulreform bleibt die Verallgemeinerung der Mittelschulbildung. Die Ausbildung, differenziert nach unterschiedlichen sachlichen Anforderungen sowie nach den Neigungen und Leistungsmöglichkeiten der einzelnen Schüler, muß auf das künftige Leben, auf die berufliche Arbeit und auf das Hochschulstudium vorbereiten. Um den bisher scharf ausgeprägten Gegensatz zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung auszugleichen, sind Schulunterricht und Arbeit, stärker als das jetzt der Fall ist, miteinander zu verbinden.

2. Um dieses Ziel zu erreichen, ist es unbedingt erforderlich, wenn auch nicht ausreichend, das allgemeine Niveau in den Berufsschulen und Allgemeinbildenden Lyzeen in Stadt und Land sichtbar anzuheben. Das ist möglich auch unter Beibehaltung der gegenwärtigen Struktur des Schulsystems bei gleichzeitiger Umgestaltung der Sekundarschulen ohne Hochschulreife in solche mit Matura, und zwar überall dort, wo die entsprechenden personellen und materiellen Voraussetzungen dafür geschaffen werden können.

3. Eine weitere Voraussetzung für die Verallgemeinerung der Mittelschulbildung ist die planmäßige Verknüpfung der Schule mit dem Netz der außerschulischen Institutionen und Bildungseinrichtungen. Das beginnt bei den Massenmedien und modernen Produktionsbetrieben und endet bei solchen Einrichtungen wie Museen, Philharmo-

1868

nien, Theatern, Sportklubs usw., die einen Teil der institutionalisierten Bildung und Erziehung übernehmen sollten.

4. Die Verallgemeinerung der Mittelschulbildung mit Hochschulreife ist nicht möglich, wenn nicht *vorher* hochqualifizierte Lehrkräfte herangebildet werden. Die zur Arbeit in diesen Schulen erforderlichen Qualifikationen sollten an den Universitäten vermittelt werden. Von der Gesellschaft wiederum ist zu verlangen, Arbeitsbedingungen und Gehälter vorzusehen, welche die wertvollsten jungen Menschen zur Wahl des Lehrerberufs motivieren.

5. Notwendig ist eine präzise Vorbereitung des Reformkonzepts. Dieses muß an die nationalen Bildungstraditionen anknüpfen, der sozialökonomischen, politischen und kulturellen Realität entsprechen und zugleich zukunftsorientiert sein. Es soll weiterhin elastisch sein und die Rezeption eventueller Veränderungen einplanen, die sich aus der Entwicklung von Wissenschaft, Kultur und Technik ergeben können. Es muß alle Ebenen der Bildung – vom Kindergarten bis zum Doktorandenstudium – und deren vielfältige Verflechtungen – erfassen. Schließlich soll es sowohl die Bedürfnisse der Gesellschaft als auch die des einzelnen Menschen berücksichtigen.

6. Die Operationalisierung dieser Grundvorstellungen soll bis Dezember 1989 beendet werden. Diese Aufgabe hat das Experten-Komitee, das am 25. Februar 1987 vom Premierminister ins Leben gerufen wurde, zu erfüllen.

Bibliographie:

M.J. Adler: The PAIDEIA Proposal – An Educational Manifesto. 1982.

A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform. 1983.

John Belzer: Patterns for Development of Education in Information Science. 1970, S. 70.

Glavnyje napravlenija reformy obsceobrazovatelnoj i profesionalnoj skoly v SSSR. 1984.

No limits to learning: Bridging the human gap. 1979.

U-Thant:. L'homme-meurtier de la nature. Paris 1970.

1989

Louis Legrand

Ouverture et fermeture de l'école. Les problèmes de l'alternance.

De façon traditionnelle, pendant de longues années, l'école a été pensée comme un lieu clos où s'enseigne une culture intemporelle et générale par opposition au caractère fluctuant et localement marqué, pour tout dire inessentiel, de la culture quotidienne. Ce caractère fermé de l'école a étémis en cause depuis longtemps mais de façon marginale par les théoriciens et les praticiens de l'école nouvelle prońant "l'étude du milieu". Mais depuis vingt ans, les appels à l'ouverture sont devenus plus nombreux, plus pressants et plus officiels, en même temps que se développaient les accusations d'archaïsme et d'inéquation d'une école fermée, incapable de satisfaire l'intérêt des apprenants et les exigences de l'économie. C'est ainsi que sont nés, issus du colloque d'Amiens (pour une école nouvelle: 1968) puis repris sous le Ministre Fontanet par la commission dite "des sages" des textes officialisant ce qu'on appela les 10 % : 10 % du temps scolaire pouvraient être consacrés à des activités interdisciplinaires hors programme prenant en compte les problèmes du mileu proche ou du milieu lointain diffusés par les medias avec généralisation progressive de la télévision et les intérêts croissants de la jeunesse pour l'actualité. Notons en passant que cette ouverture avait déjà fait l'objet de dispositions officielles dès 1963 dans les instructions qui régissaient les dites "Classes de Transition" réunissant dans les collèges les élèves jugés incapables de suivre l'enseignement général normal des classes de sixième et de cinquième.[1] Les 10 % cédèrent ensuite la place aux Projets d?Action Educative (P.A.E.), instaurés par Christian Beullac, repris par Alain Savary[2] comme un moyen de démocratisation, repris également par J.-P. Chevènement tout en leur donnant une orientation plus technologique. Ces projets d'action éducative ont les mêmes caractéristiques que les 10 % bien qu'il ne s'agisse plus d'une ponction sur le temps scolaire normal mais d'actions ajoutées pour l'essentiel à ce temps scolaire et rémunérées comme telles en heures supplémentaires. Les textes récents enfin, tout en maintenant les P.A.E., incitent dans le cadre des horaires disciplinaires du collège à organiser des activités transversales ouvertes sur le milieu et de nature interdisciplinaires.

Ces orientations somme toute timides vers l'ouverture de l'école et la prise en compte du milieu dans des actions optionnelles interdisci-

plinaires concernent l'enseignement général. L'ouverture dans les enseignements technologiques apparait dès 1972, dans les classes préprofessionnelles de niveau où sont affectés dans les collèges les élèves en grande difficulté à la sortie des classes de cinquième avec l'organisation de stages en milieu professionnel principalement artisanal. Le secteur d'apprentissage à partir de 16 ans se développe en entreprise avec une systématisation de l'alternance. L'action dite 16-18 ans engagée par la gauche après 1981 sous l'impulsion de Bertrand Schwartz donne une place prépondérante à l'alternance, une partie importante du temps de formation se passant en entreprise, la formation générale devant s'articuler avec la formation professionnelle. Les établissements d'enseignement technique sont invités à développer les P.A.E. et surtout à passer contrat avec les entreprises pour mieux articuler l'enseignement qu'ils dispensent avec les besoins et les contraintes du milieu du travail. Les lycées d'enseignement général et les colléges sont également invités à passer de tels contrats. L'exemple allemand est souvent cité, l'apprentissage ayant de tout temps conservé dans ce pays une place importante.[3]

Ajoutons que, dès l'origine, et pour des raisons fondamentalement idéologiques, les pays de l'Est, l'Union Soviétique et ses satellites, ont introduit dès la troisième année d'enseignement élémentaire un enseignement polytechnique associant les établissements scolaires aux entreprises locales et incluant dans l'emploi du temps des horaires importants de contact avec le travail productif en situation réelle. En R.D.A., 144 heures annuelles en entreprises en classe 7 et 8, 192 heures en classe 9 et 10.

On se trouve donc actuellement devant un effort tout nouveau en occident européen et particulièrement en France pour "ouvrir" l'école et la rapprocher du milieu professionnel, amorçant ainsi une mutation encore timide et souvent très marginale qui semble dépasser les clivages politiques classiques. En effet, ces tendances, inaugurées par les gouvernements conservateurs et dénoncés à ce moment par la gauche comme une "subordination du service public au capitalisme" ont été reprises et développées par la gauche venue au pouvoir et reprises également à son tour par la droite revenue aux affaires, sans susciter cette fois les critiques oppositionnelles antérieures.

Il est intéressant de bien comprendre cette évolution et de la situer dans le débat fondamental sur les finalités de l'école et partant sur l'orientation des politiques éducatives.

En première approche, l'activité scolaire et la vie active apparaissent comme très différentes. Un livre écrit par un médecin, ayant suivi la formation académique classique mais connaissant par son milieu familial la nature du travail industriel nous offre de façon imagée une opposition révélatrice.[4]

1971

"Une machine nouvelle arrive à l'atelier. L'ouvrier la déballe, la palpe, la retourne, démonte tel ou tel organe. L'étudiant va d'instinct à la notice, au plan, au mode d'emploi. Le premier cherche d'abord son information dans le contact avec l'objet; le second s'adresse au signe qui le symbolise, le résume, le réduit. Parlant d'un levier, l'ouvrier voit un pied de biche et se rappelle un camion embourbé: l'étudiant voit un dessin: une droite, un point d'appui triangulaire, quelques flèches et se souvient qu'il peut relier ces éléments par une formule mathématique. Le souvenir est particulier et subjectif, la formule a valeur génerale et objective. Mais le premier fournit à la pensée un aliment complet, la seconde un principe sans valeur nutritive faute d'être engagé dans une combinaison plus complexe." (Cador, 1982, p.47,49)

Cette opposition illustrée par un aspect technologique a valeur générale. Le contact avec le milieu de vie relève d'une toute autre dynamique que celui avec les contenus et les démarches scolaires. Entre "la vie dans une ferme Vosgienne" et le "calcul des gains attendus d'un élevage en étable" il y a une distance considérable qui peut s'analyser à la fois du point de vue des contenus et de celui des attitudes.

Une série d'oppositions caractérise cette distance.[5]

Les connaissances scolaires s'opposent au savoir pragmatique commun comme le pur et l'impur. Dans les manuels, le réel n'apparaît que sous forme de schémas, de tableaux numériques, de lois. Dans la vie, il est toujours noyé dans de mutiples à côtés: l'accès est malaisé, le contact est salissant, l'environnement humain est chaleureux ou hostile, l'instrument de mesure est dérèglé, l'ordinateur se refuse à obéir à une consigne mal introduite, etc...

Les connaissances scolaires sont organisées dans le cadre de disciplines qui structurent temporellement et spatialement un domaine cognitif: il y a un ordre d'accès, une rationnalité de l'avant et de l'après, un cheminement du simple au complexe. Le vécu se présente toujours au contraire comme syncrétique, et immédiatement complexe, résistant à l'analyse, surdéterminé de données pratiques ou affectives qui font obstacle à la compréhension. Entre la moule que je dois disséquer et le schéma de son système nerveux il y a les obstacles tout simples de l'ouverture du mollusque, du scalpel mal aiguisé, de la gluance des chairs, etc...

Le savoir scolaire est conçu: il est abstrait, général, intemporel. Le savoir vécu dans le milieu de vie est concret, valable ici et maintenant, intuitif.

C'est pourquoi le savoir scolaire peut etre communiqué et appris verbalement. Le savoir vécu ne peut l'être que par imitation et

1872

imprégniation au sein de la pratique, et reste lié au contexte de son apprentissage.

Ces caractéristiques antinomiques correspondent à des attitudes différentes. Le savoir diffusé par l'école est gratuit. Il ne répond à aucune urgence pratique. Les motivations qui y conduisent relèvent par nature de la vérité. Certes, l'école ne se cantonne pas dans cette espace éthéré. Les motivations à l'étude relèvent d'autres vecteurs mis en oeuvre par l'institution: la réussite aux examens, la bonne opinion des professeurs, voire les punitions encourues en cas de mauvais travail. Mais ces conditionnements affectifs demeurent eux-mêmes scolaires, même s'ils peuvent, à l'occasion, affecter grandement l'apprentissage et atteindre l'élève dans sa personne. Mais dans le milieu extérieur, le savoir prend une autre dimension beaucoup plus tendue. La réussite ou l'échec techniques conduisent nécessairement à des responsabilités autrement contraignantes: l'outil détérioré, la pièce ratée entraînent des sanctions pécunières. L'ouvrier maladroit risque la perte de l'emploi. Les relations interpersonnelles impliquent sanctions positives ou négatives atteignant nécessairement l'image de soi, le bien – être ou le mal – être. Par ailleurs, l'apprentissage scolaire comporte nécessairement l'erreur et le temps nécessaire à sa rectification. Le travail social exige au contraire le rendement. La perte de temps y est sanctionnée. La vie dans le milieu extérieur est sérieuse. Celle de l'école relève de la simulation et du jeu.

Dans ces conditions on comprend facilement pourquoi le temps de l'école est classiquement considéré comme un temps de préparation à l'insertion ultérieure dans la vie active, et pourquoi on a pu comme Alain, considérer l'ouverture de l'école comme une erreur[6]. Les raisons d'une telle fermeture ne sont pas à négliger. Le milieu, dans sa richesse foisonnante, ne peut être maîtrisé qu'avec les instruments intellectuels, abstraits et généraux, que des millénaires ont accumulé dans la mémoire de l'humanité. Ces instruments, pour être dominés, demandent du temps et de la méthode. L'immersion dans le milieu ne peut que brouiller la perception et faire obstacle à une compréhension véritable. Ce qui était vrai, il y a cent ans, l'est plus encore aujourd'hui. La "nature", dans une civilisation rurale primitive, pouvait être comprise de façon rudimentaire à la lumière des "on dit" et des traditions. Les métiers faisaient une place fondamentale aux tours de mains et aux recettes. Aujourd'hui l'univers technique est partout présent. Son usage demande la maîtrise des connaissances qui le fondent. Or ces connaissances relèvent d'un savoir construit et théoriquement organisé. Par ailleurs l'omni-présence des media et de la télévision constituent aujourd'hui le véritable milieu par opposition

1873

à l'univers naturel. Or ce milieu nouveau est celui du spectacle et de la culture qu'on appelle mosaique. L'enfant et l'adolescent y puisent un savoir superficiel non fondé en raison et non critiqué. Il en résulte une inculture à laquelle l'école se doit de résister par des apprentissages rationnels et désengagés de l'urgence et de l'utilité.[7]

Pourquoi, dans ces conditions, cette vogue de l'ouverture que j'évoquais plus haut. Plusieurs raisons, pas nécessairement cohérentes, la justifient aux yeux de ceux qui la prônent.

– En premier lieu, et depuis longtemps déjà, les théoriciens et les praticiens des méthodes actives ont dénoncé le caractère sclérosé du savoir habituellement diffusé par l'école. Les contenus disciplinaires enseignés constituent un ensemble détaché de la science en acte et constitués en vue d'une exposition déductive qui n'a plus rien à voir avec la démarche tatônnée qui les a produits. Or l'essentiel du savoir n'est pas dans cette science oficielle mais dans la démarche productive qui, partant des faits, cherche l'ordre rationnel par analyse et recomposition synthétique. La pédagogie de la redécouverte est la seule apte à développer l'esprit scientifique chez l'apprenant et cette redécouverte doit partir du milieu dans sa complexité.[8]. L'art du pédagogue, dans cette perspective, n'est pas celui de l'exposition mais celui de la création de situations d'apprentissage permettant l'analyse du réel et de la recherche des constantes permettant de l'expliquer.

– Une deuxième raison est liée aux préoccupations de démocratisation. L'appartenance aux classes sociales défavorisées est liée chez l'élève à un désintérêt pour tout ce qui n'est pas concret, pratique ou affectivement vécu. La culture scolaire est dans cette perspective l'expression d'une culture de classe: celle liée à la gratuité, au loisir, au jeu et c'est la raison pour laquelle l'école ne réussit bien qu'avec ceux que le milieu familial prédispose à cette culture. Des études psychosociologiques récentes ont cherché à expliquer ces faits,par référence à la psychologie génénetique.[9]. S'il en est ainsi il parait nécessaire d'ouvrir l'école pour permettre aux enfants de ces classes sociales de retrouver une assise naturelle et par là une motivation à l'étude abstraite, dans tous les cas indispensables. Ici encore le milieu de vie, et plus particulièrement le milieu technologique, peut offrir le point de départ d'activités intellectuelles conduisant aux concepts et aux lois, propre de la culture intellectuelle. Tel est du moins l'espoir des pédagogies et des politiques qui ont incité à cette ouverture. La reprise en compte et la systématisation des P.A.E. par la gauche en 1981 ne s'explique pas autrement. De même, le développement de l'alternance en matière de formation professionnelle, passé et dépassé le temps de la constestation pour subordination de l'école aux intérêts du capital.

1874

– Enfin une troisième raison est avancée de façon toute différente par certains tenants de la droite libérale. Le système éducatif classique est inadapté aux enfants des classes sociales défavorisées par son abstraction ludique mais également par les attitudes qu'il entraîne chez les adolescents: habitude de l'irresponsabilité, absence de respect pour la hiérarchie, goût pour la farniente. L'insertion professionnelle demande de toutes autres compétences. L'école est donc jugée inapte à créer chez les futurs travailleurs les attitudes requises pour la responsabilité. De là l'idée de confier leur formation aux entreprises elles – mêmes, sinon à temps complet comme dans les centres de formation des apprentis, du moins à mi-temps en jumelage avec le système éducatif public. On retrouve ici les vertus de l'alternance.

Il est clair que l'ouverture de l'école acceptée et prônée par tous est pensée très différemment selon les choix politiques qui y conduisent. Les préoccupations de démocratisation ne sont pas de même nature que celles relatives au rendement. On trouve ici un optimisme généreux et que d'aucuns taxeront d'irréalisme, là un réalisme pessimiste quant aux possiblilités de la nature humaine. Le "concret" n'a pas le même sens non plus dans les deux cas: ici, point de départ à dépasser, là nécessité inéluctable et indépassable.[10]

L'ouverture au milieu a donc pris en France au cours des dernières années des formes variées: 10 %, P.A.E., stages en entreprise, alternance. Il est possible, à la lumière des analyses qui précèdent, de classer ces diverses initiatives selon la nature de la liaison introduite entre le milieu et l'école.

En premier lieu, la nature des objectifs poursuivis conduit à caractériser deux situations bien différentes.

Si l'on cherche par l'ouverture un conditionnement pour la rentabilité on sera conduit à réserver cette ouverture aux seuls élèves en difficulté scolaire, c'est-à-dire pratiquement aux enfants des classes sociales défavorisées. Dans ces conditions la tentation sera grande de limiter au maximum les apports de l'école: développer et consolider les "mécanismes de base" utiles pour l'insersion sociale et professionnelle immédiate. Ce conditionnement aux "mécanismes de base" pourra d'ailleurs facilement se couler dans le moule des méthodes impositives où l'on retrouvera les attitudes nécessaires au rendement á court terme. Ce type d'ouverture se retrouve fréquemment dans les centres de formation d'apprentis intégrés aux entreprises.

Les préoccupations de démocratisation conduiront à de toutes autres dispositions, mais également à des problèmes pédagogiques beaucoup plus difficiles à résoudre. Dans cette perspective l'objectif

final est l'accès à la pensée rationnelle. C'est dire que l'apport de l'école devra, dans tous les cas, dépasser le simple conditionnement et faire accéder l'apprenant aux attitudes de gratuité et de curiosité intellectuelle que suppose l'accès à cette pensée. Or celà ne va pas de soi. Qu'il s'agisse d'étude du milieu au sens général du terme ou de pédagogie de l'alternance au sens de la formation professionnelle, le passage du vécu au conçu pose les mêmes et redoutables problèmes. Les problèmes intellectuels rencontrés dans le milieu sont en effet "noyés" dans le contexte et ne deviennent véritablement objets d'apprentissage conceptuel qu'après analyse et transfert dans le milieu scolaire. Chemin faisant disparait la densité affective liée au milieu qui constitue l'élément principal d'intérêt pour certains apprenants. L'élève se retrouve purement et simplement dans l'atmosphère "scolaire". L'intérêt a disparu et le temps d'apprentissage intellectuel éloigne de la situation affective initiale sans compenser cette perte par l'attente d'un nouvel investissement affectif dans le milieu. Le problème pédagogique de base réside donc dans cette distance inévitable entre le milieu, point de départ et point d'arrivée, et l'école lieu d'apprentissage conceptuel.

De ce point de vue le rapport au milieu se présente de façon plus ou moins lâche.[11]

La forme la moins intéressante mais la plus facile à mettre en place est la simple juxtaposition. La formation comprend un temps scolaire et un temps dans le milieu, sans mise en correspondance de ce qui se passe ici et là. C'est le cas des formes les plus frustes de l'alternance. On espère simplement donner par là une idée plus exacte du milieu de travail que par la seule fréquentation du milieu scolaire, fût-ce celle de l'atelier de l'école. Dans l'"étude du milieu" classique cette juxtaposition peut également être présente. C'est souvent le cas dans les P.A.E. où l'action interdisciplinaire constitue un temps supplémentaire radicalement distinct du temps scolaire classique. Certes le gain peut ne pas être négligeable par les effets qu'un tel dispositif est susceptible d'entraîner sur l'équilibre de la personnalité et le développement du sens collectif, en particulier quand ces actions prennent la forme de projets.

Mais la reprise en situation scolaire traditionnelle d'éléments cognitifs ou techniques rencontrés dans le milieu constitue une forme plus intéressante pour l'apprentissage raisonné. Les "techniques Freinet" ont depuis longtemps ouvert la voie à cette interpénétration du milieu et de l'école. L'enquête faite sur le terrain est précédée d'une mise au point de questionnaires ou de fiches d'observation. Elle est suivie de la rédaction de rapports entraînant reprise et approfondissement orthographique, stylistique, arithmétique, etc... La

1976

communication finale du produit aux correspondants ou sa parution dans le journal de classe doit permettre en théorie de ne pas faire baisser la tension affective propre au milieu de vie. Dans l'enseignement professionnel cette articulation est également possible dans la mesure où telle compétence exigée ou mise en oeuvre dans la production sera reprise, approfondie ou apprise à l'école. Cela suppose évidemment que les formateurs soient présents à la fois dans la salle de classe et dans l'atelier et qu'une coordination permanente soit instaurée entre les deux instances.

C'est dans cette perspective qu'une interprénétation du milieu et de l'école peut être recherchée et atteinte dans la forme achevée que Bourgeon appelle "copulative". Dans ce cas, une analyse préalable du milieu est nécessaire en terme d'objectifs comportementaux: savoir-faire devant être maîtrisés par l'apprenant et nécessaires à l'effectuation de la tâche ou à la compréhension des phénomènes. Cette analyse est particulièrement intéressante lorsqu'il s'agit d'un poste de travail ou d'une compétence technologique concernant un métier. De tels objectifs, qui sont aussi bien pratiques que théoriques, constituent des "référentiels" susceptibles de guider l'organisation "copulative" des activités professionnelles et des activités scolaires. Encore faut-il, pour que cette articulation soit profitable, que l'apprenant soit mis en situation de responsabilité devant ce référentiel présenté dès le début comme l'objectif terminal à atteindre. Une introduction pas à pas et directive dans un tel programme analytique renforce au contraire l'aspect scolaire abstrait qui rebute bon nombre d'élèves. L'adolescent doit savoir où il va et doit pouvoir s'y engager en connaissance de cause. Ici également le projet, comme projet personnel, est la condition générale du succès sans laquelle l'introduction dans le milieu professionnel reste sans effet.[12]

Réferences bibliographiques

1) *Vial, J.*: Les classes de transition. Paris: PUF. 1966.

2) Circulaire du 24.08.1981.

3) *Tangy, L.; Kieffer, A.*: L'école et l'entreprise. L'expérience des deux Allemagnes. Paris: La Documentation Française 1982.

1877

4) *Cador, L.*: Etudiant ou apprenti. Paris: P.U.F. 1982.

5) *Malglaise et Weber:* Théorie et pratique. Approche critique de l'alternance en pédagogie. Revue Française de pédagogie. No. 61. Oct. Déc. 1982 et No. 62. Janvier. Mars 1983.

6) *Alain:* Propos sur l'éducation. 1903. Publication récente: P.U.F. 1965.

7) *Postman, N:* Enseigner, c'est résister. Trad. fr. Paris. Centurion 1981.

8) *Astolfi, J.P.;Goirdan, A.*: Quelle éducation scientifique pour quelle societé? Paris: P.U.F. 1978.

9) *Lautrey, J.*: Classe sociale, milieu familial, intelligence. Paris. P.U.F. 1980.

10) *Charlot-Figeat:* Histoire de la formation des ouvriers. Paris: Minerve 1985.

11) *Bourgeon, G.:* Socio-pédagogie de l'alternance. Mésonance No. 2, II 1979.

12) *Schwartz, B.:* Une autre école. La rose au poing. 1977.

1978

Hasso von Recum

The Values Issue

Socio-cultural change in West Germany and its impact on youth and education

I.

In most Western industrialized nations there has for quite a long time been evidence of a change – of different intensity and form – in the general awareness of social and cultural values.[1] Efforts to survey people's values, public opinion polls and empirical research into values have proliferated in the 1970s and 1980s. Comparisons show that the shift of values has been particularly marked in the Federal Republic of Germany. It has been taking place in several stages and spurts over a period of more than twenty-five years – at first scarcely consciously registered by those affected, as is frequently the case with social processes as long as they have not taken on clear contours and reached an advanced stage of development.

"Value change" means, in quite general terms, that ideas about what values are considered important, less important, or unimportant are changing, i.e., that the hierarchy of values is undergoing a redefinition. Social and cultural values are of vital importance for the functioning of societies because they offer systems for interpreting life and the world: as such they both define desired behavioral patterns and fundamentally influence actual behavior. However it is necessary to bear in mind that for values to have a real effect on society, they must be transformed via institutions, norms, role expectations and sanctions into individual values, attitudes and behavioral impulses. Proclaiming new values has little effect in itself. What is important is that the spirit of the new values is able to influence and mould the process whereby they are translated into practice. The influence of values on the steering of behavior is neither automatic nor total. Theoretical values and everyday behavior in practice are often worlds apart – we only find a perfect normative integration of the two in scientific models, not in societies which exist in reality.

Modern pluralistic society with its large degree of tolerance and latitude for values which deviate from the mainstream of norms pro-

1879

vides fertile ground for changes in the general attitude towards social and cultural values. This can result in desirable and essential impulses for the further development and regeneration of society. It is, however, essential that certain central values remain intact, since they are the precondition for a social community to be able to constitute itself as a "society." But this fundamental disposition of pluralistic societies to tolerate deviating values no longer offers an adequate explanation for the modern phenomenon of "value change". It reaches far beyond that.

II.

In the course of the long-term social and cultural changes in the Federal Republic of Germany, the values of the population have undergone successive transformations, especially as regards work, achievement and leisure, consumer habits and social demands, the relationship between the sexes, attitudes to marriage and the family, styles of education.[2] In the first phase of this social and cultural change – beginning in the 1960s – the priorities attached to values are redefined while still remaining within the given consensus-based socio-cultural framework. The aims are greater opportunities for the individual to develop and shape his existence and a fundamental liberalization of society.

It does not stop here, however. The second phase sees a reinforcement and radicalization of the desires for change.[3] The basic consensus of industrial society begins to crumble. Willingness to exercize social cohesion declines. Privatistic, hedonistic and narcissistic tendencies are registered – similar to those Christopher Lasch and Richard Sennett had diagnosed in the United States.[4] Extensive claims are made to private welfare, gratification of demands, self-fulfilment and happiness. Criticism of industrial society becomes rife. Protest groups band together in the "new social movements" (protest, counter-culture, ecology, anti-nuclear-power, feminist and peace movements and a multitude of citizen initiatives), taking up alternative positions to the majority culture, which is felt to be ossified, materialistic and meaningless.[5] A new world view is developed, with the aim of establishing a "post-materialist", "trans-industrial", "socio-ecological" society based on new principles such as "self-fulfilment", "self-determination", "self-organization", "decentralization", "participation" and "solidarity".

1980

The "new social movements" in West Germany try to gather and lump together the most widely differing "anti-industrial" tendencies and trends. The ideological spectrum combines elements derived from "grass roots" democracy, neo-Marxism, radicalism and anarchism, feminism, Luddism, romantic agrarianism, conservatism, and the ecology and life reform movements. Fragments of ideas are being reactivated, often unwittingly, which were in particular developed by Rousseau and the North American philosopher Henry David Thoreau, and also by a multifold critique of technology, industry and civilization which evolved in the course of the 19th century. In addition, some of the Utopian socialists can be counted as belonging to the tradition which provides the philosophical background of the "new social movements". Pierre Joseph Proudhon, the co-founder of theoretical anarchism and creator of the social utopia of a decentralized economic community consisting of independently organized small-scale producers is especially relevant in this context.

The emergence of the West German "new social movements" is part of current "anti-industrial" tendencies in many Western industrialized countries.[6] Under the influence of these tendencies it is expected that the industrial age comes to an end and it is believed that a cultural shift to a new "paradigm", a transformation to a post-industrial "new age" has already begun. According to the philosophy of "post-industrialism" contemporary patterns of life "will change just as deeply as they changed in the course of the industrial revolution in the eighteenth and nineteenth centuries. This time the change will involve a shift of emphasis away from means towards ends: away from economic growth towards human development; away from quantitative to qualitative values and goals; away from the impersonal and organizational towards the personal and interpersonal; and away from the earning and spending of money towards the meeting of real human needs and aspirations. A culture which has been masculine, aggressive and domineering in its outlook will give place to one which is more feminine, co-operative and supportive. A culture which has exalted the uniformly European will give place to one which values the multi-cultural richness and diversity of human experience. An anthropocentric worldview that has licensed the human species to exploit the rest of nature ... will give place to an ecological worldview."[7]

The influence of the "post-materialist" current on young people in West Germany is remarkable: in a representative survey taken in 1984, 41% of young people between 18 and 29 years of age described

1981

themselves as "post-materialists". The proportion of "post-materialists" in the population as a whole is 22%. In comparison to 1980 the percentage of "post-materialists" has in both cases increased substantially.[8]

The change in values in the Federal Republic is now entering a third phase and in some respects is acquiring the marks of a crisis in values and meaning. The questioning of the legitimacy of the industrial system in all its aspects – economic, political, technical, industrial, entrepreneurial and scientific – has become more acute. Parts of the population make it clear that they no longer feel bound by loyalty to the industrial system: they demand its partial or total exchange for a new set of values. The polarization of values is exacerbated. Social and political forces which favor continuing and futhering the development of industrialized society at a higher technological level, find themselves in conflict with those who aim at transforming industrial society and with others who wish to dismantle it totally.

The radicalism with which traditional socio-cultural orientations are being questioned today in West Germany is shown in the fact that critics do not stop at the historically familiar critique and rejection of capitalism, but for the first time reject and attack the whole system of industry and technology as being no longer capable of reform. This has produced an anti-industrialist current which at the same time presents itself as a collective movement of all anti-capitalist forces.[9] In contrast to prognoses which imply a relatively uncomplicated and harmonious replacement of the traditional value system by a new "post-materialist" system, the "transformation of values" in West Germany by no means takes the form of a "silent revolution" (Inglehart) or a "gentle conspiracy". It is rather characterized by a polarization of values and ruptures in the social and cultural system. It has become increasingly clear that the process of value change represent neither a shortterm change of attitude, nor a passing fashion, nor a transitional phenomenon. Nor is it confined exclusively to members of younger age groups. Although young people are the most inclined to subscribe to "post-materialist", "trans-industrial" or "alternative" views, the conflict between the values of industrial society and those of anti-industrial countercultures cannot be reduced to the traditional generation conflict.[10] Supporters of the "countercultural critique of industrialism" are to be found predominantly amongst the better educated and members of the "new middle classes" employed in the social service sector, whereas supporters of technology and industrial

1982

society predominate in the production and distribution sectors of the economy.

III.

In order to find the causes for these changes in values in advanced industrial civilization, the interpretation developed by the American sociologist Daniel Bell provides us with a helpful approach.[11] According to Bell, industrial progress undermines the very values to which it owes its existence. On the one hand, the technical and industrial system is oriented towards virtues associated with work and achievement,which are considered indispensable for its harmonious functioning. On the other hand, however, these virtues are then undermined by the expansionary dynamic thrust of production and its market requirements, which create a hedonistic consumer culture and foster the development of socio-cultural permissiveness. This basic contradiction distorts and burdens the value and motivation structure and encourages societal disintegration.

But other forces have probably been more responsible for the most recent phase of value change in the Federal Republic. After the catastrophe of World War II, a long period of economic prosperity in West Germany made it possible to finance extensive social reforms and the expansion of the welfare state. In the 1970s, the outlook for industrial society and the welfare state started to look bleak and the perspectives for their future development narrowed considerably. This came as a shock to many people. An economic system of apparent total perfection was suddenly no longer automatically programmed towards progress, growth and success, but on the contrary had to struggle with structural and economic crises and found itself producing unemployment. At the same time the environmental issue and the nuclear energy issue emerged and – politicized by the new social movements – mobilized public opinion.[12] The Green Party, affiliated to the new social movements, on the basis of electoral successes became an important political factor changing the structure of the conventional West German Party system.[13] The Greens diagnose a global crisis of our civilization. In the words of Fritjof Capra, cult figure of the New Age movement: "The starting point of Green politics is the recognition that we find ourselves in a multifaceted global crisis that touches every aspect of our lives: our health and livelihood, the quality of our environment and our social relationships, our econ-

1983

omy, technology, our politics – our very survival on this planet."[14]

In parts of the population of West Germany, especially the younger generation, growing fears of an ecological catastrophe and an atomic holocaust exacerbated the general mood of pessimism and triggered off a crisis in the acceptance of the system of industrial society. According to a survey conducted by the Jugendwerk of SHELL, Germany, in 1984 74% of young people asked were of the opinion that technology and chemicals would destroy the environment and 39% thought that the world would be annihilated in a nuclear war. In 1981 these figures were even higher.[15]

IV.

The processes of value change in Western Germany foster a disintegration of society. Two opposing societal fronts develop: one continues to accept and reinforce the goals and norms of industrial society, while the other is oriented towards post-material and socio-ecological, alternative principles. In between there is a large middle ground occupied by numerous different hybrid forms. Out of this potentially explosive interplay of ideologies there emerges a transitional society which is typical for the present: it is no longer the "old" society, but not yet the "new".

These developments give further impetus to the fragmentation of society which has long since been diagnosed by sociologists. Advanced industrial society can no longer be adequately described by the term "pluralist society". As René König shows, in the past decades "the complexity of industrial societies has multiplied in geometric progression." Industrial society "is developing into relationships of such total opaqueness and intricacy that the term 'pluralism' serves to obscure the phenomenon rather than to clarify and explain it."[16] The high degree of social differentiation in advanced industrial society leads to the collage-like juxtaposition of a large number of social subsystems with normative structures which deviate from one another. At the same time, values and norms which are no longer robust enough are released from their original contexts and objects, fragmented and reassembled to form a collage of new and usually unstable forms. Because of this characteristic, advanced industrial society seems to be particularly appropriately defined by the term "collage" society.[17]

1984

The "collage" principle has been familiar in the world of art, fashion, theater, film and literature for a long time. It emerges especially clearly in the modern pop culture and the world view communicated by the mass media and is now making rapid inroads into other areas of life too. The "collage" principle is increasingly becoming the world view of a "post-industrial" society, which – as sociologists have described – is splitting up more and more into a "collection of minorities", in which different "life style" groups exist side by side, presenting a jamboree of contrasting styles, ideas and opinions.

The structure of the "collage" society is defined by its very lack of structure. It is largely characterized by the disintegration and erosion of structures, forms and principles. Traditional class and social principles by which people used to be classified become increasingly irrelevant. The same goes for he great political ideologies and the traditional political left/right divide. Proteus is hero of the new era.[18] Social roles lose their clear contours and become interchangeable. Heterogenous phenomena are combined and superimposed on top of one another. Large social systems become suspect. The specific takes precedence over the general. Traditional beliefs tend to dissolve into a diffuse religiosity, accompanied by growing mysticism. The preferred model for determining the perception of reality is a "situational rationality" (H. F. Spinner) which is not determined by principles, but according to the situation and conditions of a particular occasion. In the sphere of education, an established canon of education is replaced by a process of education consisting of the chance summation of arbitrary elements.

The "collage" society produces a state of permanent dynamism. The "modern" is constantly being superseded by a new sort of "postmodernism" (J.-F. Lyotard).[19] The fundamental principle is "arbitrariness". Anything goes, everything is possible. Society becomes one great "supermarket of opportunities". Lack of rules becomes the rule, unambiguity vanishes, ambiguity takes over. An ideology of incompleteness prevails: people want to retain the possibility of constantly starting anew, of keeping all their options open, and reject anything which smacks of finality. Due to this prevalence of arbitrariness and incompleteness and the kaleidoscopic alternation of interests, needs, information, opinions and standards, new value structures have very little chance to become firmly established. They roam aimlessly about and combine with similarly disoriented fragments of destructured old values to yield the components from which new – but only short-lived and vague – collages of values are assembled.

1885

V.

The influence of the change in values in society as a whole on the development of values and world views among young people in West Germany has not yet been subjected to systematic investigation. However, certain aspects of the findings of a large number of studies of youth today do provide significant indications.

According to the SHELL study *Jugend 81* (*Youth 81*)[20], the majority of young people no longer have any faith in the large-scale designs for contemporary society, no matter from what ideological tradition they derive. Industrial civilization has lost its appeal for them and they distrust any form of authority.

It is primarily young people with a higher school education who tend to protest against the "conventional" life project. Their protest does not, however, take the form of a unified and cohesive opposition – indeed, it remains a moot point whether young people actually have a unified counter-cultural life project. If so, it is relatively seldom that it is consistently practiced in real life. More commonly, isolated aspects of the conventional life design are selected and undermined.

The places where young people would preferably choose to live are situated outside industrial civilization or in the historical past, seldom in the future. The goal of their dreams is an "alternative" life-style: they dream of a life close to nature in a village community or of a lonely log cabin in the forest.

The study by the SINUS-Institut,*Die verunsicherte Generation* (*The Insecure Generation*)[21], draws particular attention to the symptom of ?Angst'. The study claims that this is the basic psychological impulse underlying the way in which the majority of the young people and young adults between 15 and 30 years of age questioned in the survey perceive and deal with the major problems confronting them today. Two thirds of the persons questioned feel personally affected by the destruction of the environment, almost half by the arms race and the threat of war.

A little more than half of these young people said that they were "on the whole dissatisfied", and the other scant half "on the whole satisfied" with the political system in the Federal Republic. For the time being it appears that the traditional patterns of participation in representative democracy have lost none of their relevance. But new

1986

forms of exercising political influence are seen as being no less legitimate than the "classical" forms of political participation. Those political organizations and groups which stand outside the mainstream of the established political structure, articulating political protest and forming the backbone of the "new social movements", find a high degree of support among the majority of young people.

Young people continue to ascribe to their work and profession an important significance in their life. However a clear change is evident in the fact that in addition to the material orientations, post-material orientations are becoming increasingly visible. 59% of the respondents consider a good salary important in their job, but 41% do not consider this material aspect to be of prime importance. A third of the respondents are prepared to give up their career goals in favor of goals related to self-fulfilment. The ideal sort of work seems to be that which gives the individual the opportunity to put into practice his own social and political commitment.

A large number of young people experience the adult world as unwelcoming, cold and hostile. As the study *Jugend ohne Zukunft?* (*Youth With No Future?*) by Allerbeck and Hoag shows[22], many young people have little contact with adults apart from their parents. They do not, however, count their parents as part of the adult world in general but place them in a special category of their own. Since young people have little access to the adult world, it remains foreign and unfamiliar to them, which fosters the development of negative prejudices towards adults. While the relationship of young people to adults in general is rather fraught, their relationship with their parents tends to be largely unproblematic: the majority of young people claim that they get on well with their father and mother. Conversely, while parents will hear nothing against their own children, they often show reservations and hostility towards young people in general. Both sides find themselves entrapped in a circle of mutual prejudice.

As the SHELL study *Jugend und Erwachsene '85* (*Young People and Adults '85*)[23] shows, styles of education are also judged and perceived differently by parents and children. Influenced not least by the change in values, parents are increasingly granting higher priority to the new values related to the "self-fulfilment" of the child, relegating to the bottom of their list of priorities those educational goals which are oriented towards authority and convention. The children of

1987

these parents, however, often perceive the direction of this parental education in quite the reverse light.

Modern industrial society tends to reinforce social relations between members of the same age-group and reduce those between people of different ages. This is a trend which fosters the social isolation of the various age groups. Since the 1960s young people in the Federal Republic have increasingly been banding together to form a "peer society" of cliques and sub-cultures. Membership of informal groups of young people rose from approximately 16% to almost 57% between 1962 and 1983.[24] These figures reflect a socio-cultural change of considerable proportions with important ramifications for the socialization of young people and the development of value structures. With the help of peer groups young people try to solve on their own those tasks which either apparently or in fact have been neglected or only inadequately solved by the classical agents of socialization, the family and the school.[25] The emancipation of the young person from the parental home takes place within the peer groups. Peers play a central role in the development and socialization of consumer taste. They convey influences and standards which serve the young person as a means of orientation in the field of entertainment and consumption. Products of the consumer world and of the entertainment industry are used in the demonstrative presentation of an individual and personal image or life style.

But this apparent self-determination is frequently regulated by the trends of the market and of fashion, i.e., it is de facto controlled and exploited by the adult world.[26] The media market may serve for an example. The listening media, especially radio, to a more limited degree records and cassettes too, are the real youth media.[27] Use of the television in West Germany declines greatly during adolescence, due to the loosening of family bonds and the pursuit of leisure activities outside the home. When the individual founds a family and starts a job, the significance of television as a leisure activity increases again.[28] The listening media are regarded particularly highly by young people primarily because of the extremely important role which listening to music plays in their lives.[29] For young people today, television too has already to a large degree become a medium for purveying music. This interest in music is a component of the modern rock and pop culture, which on the one hand originated from the search by young people for a medium which permits them to express their specific feelings about life and, on the other hand, from the efforts of the music industry to create new markets. In the meantime this has devel-

1988

oped into a extremely profitable international business with highly efficient marketing strategies and manipulatory techniques. The modern music scene plays a not unimportant role in the process of value change. The themes of the song texts do not just evoke the usual desires and problems of young people, they also encapsulate the "Zeitgeist" with its fashions and ideologies in pregnant formulae and inject it in this way into the youth scene.

The function and role of peer groups are judged with increasingly greater scepticism in West Germany today than in the 1960s and 1970s. Hermann Giesecke, for example, comes to the conclusion: "The socialization which takes place in the peer group is not work- but leisure-oriented, contains no important perspectives for the future either in terms of the individual's personal biography or of society in general ..., but splits life up into a collection of present moments which always remain identical. This socialization ... remains entrapped in personal social and emotional concerns, not interested in the rules and institutions of larger societal organizations."[30]

VI.

With the change in values and the trends towards a "collage" society, the socio-cultural parameters of the educational system are undergoing a change of a new sort and of an unprecedented intensity. These changes influence its viability, and especially its educative functions.[31]

School is meant to convey values, to familiarize young people with basic cultural standards by which they may orient their values and conduct. By virtue of this task, education depends on principles. The social context within which the school operates is, however, characterized by an increasing insecurity as regards values and an increasing tendency to relativize principles.

This raises the question: how can schools fulfil the educative task entrusted to them in these conditions, for what can and should it educate? How should the school behave in a transitional society which is no longer the "old" and not yet the "new" society? What values can be expected to find a consensus at all, given a social differentiation which is moving towards the point where the central norms stop possessing general validity for the sub-collectives of society? And beyond this: how will teachers and schoolchildren, both caught between the

1889

old and the new values, resolve personal value conflicts? How will they behave, if, for example, they sympathize with post-material values, but educational policy requires educational institutions to restore traditional values? Under the influence of the rapid inroads made by new technologies, such as microelectronics and automatization, and the ensuing changes in economic structure, the objectives of educational policy in the Federal Republic of Germany, as in other countries, are increasingly directed towards creating a more technologically oriented educational system and developing a new "ethic" appropriate for technologically oriented thought. What sort of conflicts will this create when these efforts clash with orientations which are critical of technology and reject the industrial system? It is not yet possible to give satisfactory answers to these questions.

The ability of the educational system to react to the challenges of value change is limited. On the one hand, competing "fellow educators" – the family, peer group, mass media, ideological community – frequently exercise a greater influence than the schools. On the other, experience has shown that the power of social forces to determine the educational system is far greater than that of the educational system to influence and shape society.[32] It is only in part that society exercises its influence on the educational system directly, through consciously applied processes of change. Far more often than through deliberate political actions, society influences the structures and contents of the educational system indirectly, through processes which resemble osmosis.

In this situation voluntaristic appeals to West German educators to have "more courage to educate" are of little use: pedagogic means cannot remedy the situation, much less provide a cure for the general crisis of confidence in the direction and meaning of society, as those who use this slogan hope.[33] There is no doubt that "emancipatory education" and the "educational revolution" play no small part in preparing and supporting what is today called a "value transformation". After all, it was not exactly the aim of these reform movements to preserve traditional values, but on the contrary to criticise and relativise values, norms and institutions. The role of "emancipatory education" in the process of social change was frequently overrated, however, both by its supporters and its opponents, the former hoping and the latter fearing that education could radically change the world. In this respect, disillusionment has now set in, which should allow a more ojective assessment of the potential of education to change society.

1980

The value problems cannot be effectively solved by imposing, prematurely and administratively, a canon of values, of whatever political hue, on the schools. First it is necessary to discuss objectives in order to carefully prepare the ground.[34] The crisis in values is a matter to be dealt with in the context of society as a whole: it is asking too much of the schools to leave them alone to solve this problem.

Despite problematic trends in the development of West German society, there is no cause for cultural pessimism and resignation. That people, institutions and values change is nothing new. Critical challenges are a normal part of societal development.[35] West German society is currently poised in a state of transition in which nothing has as yet been decided. The shaping and stabilization of the system of values is a task for the coming years or perhaps even decades. The central task within the context of a policy of rapprochement of "old" and "new" values consists of preserving a basic consensus of values which precisely a highly differentiated pluralist society needs.

References

1) See: *H. de Jouvenel*: Evolution of Values and Ways of Life in Western Europe. In: FUTURES, April 1986, pp. 274 ff. – *J. Stoetzel*: Les valeurs du temps présent. Paris 1983.

2) See: *H. Meulemann*: Value Change in West Germany, 1950-1980: integrating the empirical evidence. In: Social Science Information, 22(1983)4/5, pp. 777 ff. – *H. Klages/P. Kmieciak*: Wertwandel und gesellschaftlicher Wandel. Frankfurt/New York 1979. – *P. Kmieciak*: Wertstrukturen und Wertwandel in der Bundesrepublik Deutschland. Göttingen 1976.

3) See: *H. Klages*: Wertorientierungen im Wandel. Frankfurt/New York 1984. – *H. Klages/W. Herbert*: Wertorientierung und Staatsbezug. Frankfurt/New York 1983. – *E. Noelle-Neumann/B. Strümpel*: Macht Arbeit krank? Macht Arbeit glücklich? München/Zürich 1984. – *E. Noelle-Neumann/R. Köcher*: Die verletzte Nation. Stuttgart 1987. – *K.-H. Hillmann*: Wertwandel. Darmstadt 1986.

4) *Ch. Lasch*: The Culture of Narcissism. New York 1979. – *R. Sennett*: The Fall of Public Man. New York 1977. – See also: *M. Kelpanides*: Zur Problematik der normativen Integration in wohlfahrtsstaatlich organisierten Demokratien. In: Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung, 2 (1985) 2, pp. 189 ff.

1891

5) See for example: *K.W. Brand et al.*: Aufbruch in eine andere Gesellschaft. Frankfurt/New York 1983. – *J. Raschke*: Soziale Bewegungen. Frankfurt/New York 1985. – *G. Langgut*: Protestbewegung. Köln 1983.

6) See *F. Capra and Ch. Spretnak*: Green Politics. London 1984.

7) Ibid., p. XXIV.

8) *H. Hagstotz*: Wertwandel. In: Die politische Meinung,30 (1985) 222, pp. 21 and 23. – See also: Statistisches Bundesamt (ed.): Datenreport 1985. Stuttgart 1985, pp. 504 ff.

9) See *H. v. Recum*: Die "Collage"-Gesellschaft. In: Die politische Meinung, 30 (1985) 222, pp. 4 ff.

10) See *H. v. Recum*: Dimensionen des Wertewandels. In: Aus Politik und Zeitgeschichte – Das Parlament, B25/84, pp. 3 ff.

11) *D. Bell*: Die Zukunft der westlichen Welt. Frankfurt 1979. – See also: *D. Bell*: The coming of post-industrial society. London 1974.

12) See *E.E. Geissler*: Welche Farbe hat die Zukunft? Bonn 1986.

13) See *F. Müller-Rommel*: Social Movements and the Greens: New Internal Politics in Germany. In: European Journal of Political Research, 13 (1985), pp. 53 ff.

14) *Capra and Spretnak*, op. cit., p. XVIII.

15) *Jugendwerk der Deutschen SHELL*: Jugendliche und Erwachsene '85. Opladen 1985, Vol. 1, pp. 116 and 117.

16) *R. König*: Der Wandel in der Problematik der sozialen Klassen und Minoritäten. In: Sozialstruktur im Umbruch. Ed. S. Hradil. Opladen 1985, p. 13.

17) See *H. v. Recum*: Wertwandel. Braunschweig 1985 (Schulleiter-Handbuch Vol. 36), pp. 56 ff.

18) See *R.M. Unger*: Leidenschaft. Frankfurt 1986.

19) *J.-F. Lyotard*: La condition postmoderne – Rapport sur le savoir. Paris 1979.

20) *Jugendwerk der Deutschen SHELL*: Jugend '81 (3 Vols). Opladen 1982.

1892

21) *SINUS-Institut*: Die verunsicherte Generation. Jugend und Wertwandel. Opladen 1983.

22) *K. Allerbeck, W. Hoag*: Jugend ohne Zukunft? München 1985.

23) Op. cit., Vol. 3, pp. 197 ff.

24) *Allerbeck, Hoag*, p. 38.

25) See for example: *Hurrelmann/Rosewitz/Wolf*: Lebensphase Jugend. Weinheim und München 1985. – *K. Lenz*: Alltagswelten von Jugendlichen. Frankfurt/New York 1986. – *D. Baacke*: Einführung in die außerschulische Pädagogik. Weinheim und München 1985.

26) See *I. Peinhardt/U. Sparschuh*: Einblicke – Jugendkultur in Beispielen. Baden-Baden 1983.

27) *Jugendwerk der Deutschen SHELL*, op.cit., Vol. 2, pp. 199 ff. – See also: *M. Brake*: Comparative Youth Culture. London 1985, pp. 184 ff.

28) *Jugendwerk der Deutschen SHELL*, op. cit., 1985, Vol. 2, pp. 199 ff.

29) See notes 27 and 28 and for the following: *H. Voullième*: Die Faszination der Rockmusik. Opladen 1987.

30) *H. Giesecke*: Das Ende der Erziehung. Stuttgart 1985, p. 73.

31) See *H. v. Recum*: Wertwandel, op. cit., pp. 62 ff.

32) See *H. v. Recum*: Education in the affluent society: problems and conflicts. In: International Review of Education, XXVII (1981), pp. 3 ff.

33) See for example: *W. Brezinka*: Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft. München, Basel 1986.

34) See *C. Günzler*: Zehn Jahre Werterziehung. Versuch einer vorläufigen Bilanz. In: Pädagogische Welt, 40 (1986) 10, pp. 450 ff.

35) See *R. Löwenthal*: Gesellschaftswandel und Kulturkrise. Frankfurt 1979.

1893

Susanne M. Shafer

Hochleistungsförderung und Gleichberechtigung in den amerikanischen Reformbemühungen

Die achtziger Jahre in den USA haben eine neue Kritik an der Schule mit sich gebracht. Dieses Mal geht es um die scheinbar mittelmässigen Ergebnisse der Schule. In ihr werde zu wenig erwartet, zu wenig angeboten und zu wenig erreicht. Dieses Urteil fand, entsprechend der zunehmend negativen Außenhandelsbilanz der USA, wachsende Zustimmung. Herrschte in früheren Jahren immer die Furcht vor, daß die Kinder und Jugendlichen in der Sowjetunion besser ausgebildet würden als in den Vereinigten Staaten, so scheint jetzt der gefährliche Konkurrent besonders Japan zu sein.
Die Lösung der angeführten Probleme scheint zunächst einfach darin zu liegen, die Hochbegabten unter den Jugendlichen herauszusuchen und entsprechend intensiv unter der Erwartung auszubilden, daß diese Gruppe später eine Elite bildet. Obwohl es natürlich in den USA auch Eliten gibt, ist jedoch die heutige amerikanische Bildungspolitik mehr auf die Erreichung der Gleichberechtigung eingestellt.

1 Ursprünge der amerikanischen Elite

Wie in vielen anderen Ländern gehören Familien, die sehr reich sind, zu den Eliten. Man kann dabei etwa an die Rockefeller- oder die Kennedy-Familie denken. Andere Familien, die z.B. schon lange zu den führenden Schichten einer Stadt gehören, sind dadurch zu Bestandteilen der Elite dieser Stadt geworden. Angehörige unterer Schichten denken oft, daß diejenigen, die ein College oder eine Universität besucht haben, danach auch zur Elite gehören. Das stimmt insofern, als diese college graduates, wie man sie nennt, oft später in verantwortlichen Positionen sitzen, wo sie wichtige Entscheidungen treffen müssen. Präsident Reagan kann als ein Beispiel angeführt werden, aber auch Leiter großer Firmen, Politiker wie Henry Kissinger, Mediziner wie Dr. Ted Dietrich, der Herz-By-pass-Operationen durchführt, oder Spitzeningenieure usw. Daneben gibt es Personen, die oft ohne eine College- oder Universitätsausbildung durch besondere Bemühungen und Talente in den Kreis der Elite vorgestoßen sind. Beispiele sind der Präsident Harry Truman, an den man sich in der Bundesrepublik wegen des Marshall-Plans und der Berliner Luft-

brücke erinnert, Lee Iacocca, der heutige Präsident und Sanierer der Chrysler Corporation, Chris Evert Lloyd, die Tennisspielerin, und auch Jane Fonda, die Schauspielerin. Ein anderer Teil der Elitengruppe kommt von den akademischen Berufen. Ein Beispiel aus dem Bereich der Justiz ist die Richterin Sandra Day O'Connor am U.S. Sepreme Court, aus dem Bildungsbereich Prof. John Goodlad an der UCLA oder David Gardner, Präsident der University of California und Vorsitzender der ehemaligen National Commission on Excellence in Education, und aus dem musischen Bereich ein Mann wie Leonard Bernstein, der als Komponist und Dirigent sehr beliebt ist. All diese Personen genießen einen hohen Respekt und können deswegen zu der Elite gezählt werden. Wenn man sich genau ansieht, wo alle diese Leute in der Schule waren, zeigt sich allerdings eine große Vielfalt: Der angesprochene Personenkreis kommt aus allen sozialen Schichten, allen Teilen der Vereinigten Staaten, verschiedenen Schulen und Universitäten. Ihre Kinder bleiben aber nicht automatisch Mitglieder der Elite.

2 Voraussetzungen des amerikanischen Bildungswesens

Um die heutigen Reformbemühungen richtig zu verstehen, ist es notwendig, einige Voraussetzungen des amerikanischen Bildungswesens zu berücksichtigen. Erstens ist das Bildungswesen für viele ein Instrument zur Schaffung von Gleichheit. Die erfolgreiche Beteiligung an Bildung und Erziehung soll soziale Mobilität ermöglichen. Die Schulen müssen demnach für alle gleichermaßen offen sein. Sie sollen sich bemühen, allen Jugendlichen einen nahezu gleichen Lehrstoff beizubringen und sie müssen versuchen, das Bildungsniveau aller Schüler anzuheben, was auch bedeutet, daß kein Schüler vom Lehrer vernachlässigt werden darf. Das impliziert, daß der Lehrer besonders den Kindern aus benachteiligten Schichten im Unterricht helfen soll.

Die zweite Voraussetzung des amerikanischen Bildungswesens liegt darin, andererseits auch die Begabten in dieses System zu integrieren, da die Gesellschaft die Hochbegabten braucht; diese aber sind oft im normalen Unterricht unterfordert.

Eine dritte Voraussetzung liegt darin, daß der Bürger das Recht besitzt, seine Kinder auf eine private Schule zu schicken. Die Kosten dafür muß er allerdings selber tragen. Verschiedene Bürger tun das (1) aus religiösen Gründen, (2) um ihre weißen Kinder von schwarzen zu trennen, besonders im Südosten der Vereinigten Staaten und in

1985

Innenstädten, (3) um einen höheren sozialen Status zu erreichen oder (4) weil sie die öffentlichen Schulen schlecht finden. Private Schulen haben eine sehr große Freiheit in ihren Zielsetzungen und ihrem Unterricht. Wenn eine solche Schule allerdings zu weit von den Normen öffentlicher Schulen abweicht, schicken die Eltern ihre Kinder nicht mehr zu dieser Schule. Eine Ausnahme sind heute die Christian Schools, wo aus religiösen Gründen die Eltern und Kinder eine oft ganz ungewöhnliche Weltanschauung vertreten.

3 Erziehungssorgen in den USA

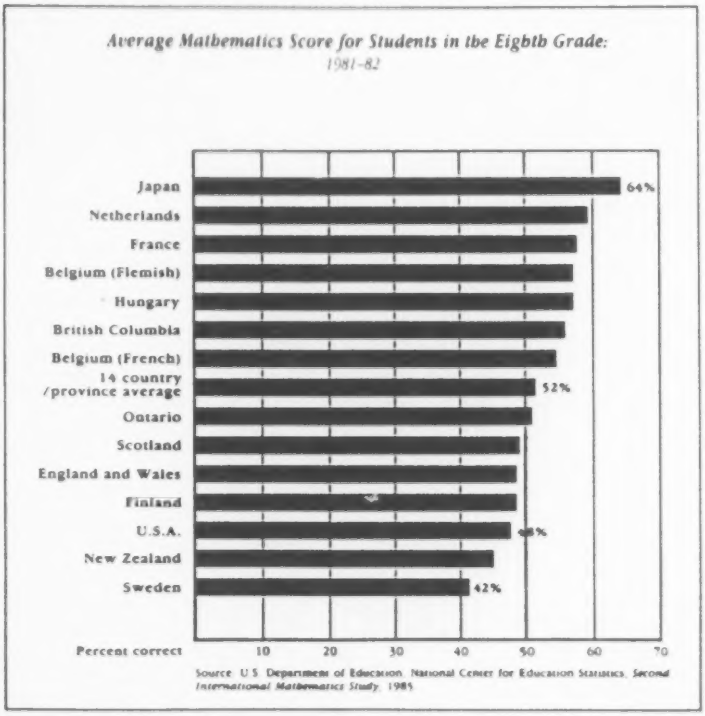
Unser dritter Präsident, Thomas Jefferson, der sich für Bildung und Erziehung interessierte, sagte einmal: "If a nation expects to be both ignorant and free, it expects something that never was nor ever will be." Das heißt, eine Nation kann nie erwarten, die Freiheit zu behalten, ohne daß ihre Bürger gebildet und gut ausgebildet sind.
Man weiß jetzt, daß in den Vereinigten Staaten leider ein Teil der Bevölkerung Analphabeten sind (13,2 % oder 20 Millionen; jeder fünfte ist schwarz) und daß nur drei bis vier Millionen von ihnen Hilfe bekommen, um diese Benachteiligung zu beseitigen (Jennings). Ungefähr 25 % der Amerikaner verlassen die Schule ohne Abschluß der *high school* (Jennings). Das betrifft vor allem die Minoritäten, besonders die Schwarzen und die *Hispanics*, die oft in den Großstädten wohnen. Hauptsächlich diese Gruppen sind von Arbeitslosigkeit betroffen und erhalten oft keine Berufsausbildung.

Auch andere Schüler erreichen nicht, was man von ihnen erwartet. "Die Leistungen von über der Hälfte der Hochbegabten entsprechen keineswegs ihrer geprüften Fähigkeit." (A Nation at Risk, p. 8). Bei vielen 17-Jährigen ist ein Mangel an geistigem Training festgestellt worden: Sie können schlecht Folgerungen ziehen oder Aufsätze schreiben, die andere überzeugen können. In der Mathematik brauchen sie Nachhilfeunterricht, wenn sie zur Hochschule kommen (A Nation at Risk, p. 9). Im Vergleich mit Schülern anderer westlicher Staaten stehen die amerikanischen Dreizehnjährigen in ihren Mathematikleistungen fast am Ende der Liste (*vgl. Tabelle S. 176*).

Eine besondere Sorge bereitet den USA die wirtschaftliche Konkurrenz mit Japan und den Mitgliedern der Europäischen Gemeinschaft sowie, mehr im Sicherheitsbereich, die Konkurrenz mit der Sowjetunion. Hier kommen wir zu der Begabtenförderung zurück. Der Bericht von der National Commission on Excellence in Education

1996

bejaht in einem Vorwort die Gleichberechtigung, aber der eigentliche Text beginnt mit der folgenden Mahnung:
"Our nation is at risk. Our once unchallenged preeminence in commerce, industry, science, and technological innovation is being overtaken by competitiors throughout the world. ... The educational foundations of our society are presently being eroded by a rising tide of mediocrity that threatens our very future as a Nation and a people." (A Nation at Risk, p. 5). In diesem Dokument werden die Amerikaner also vor der Gefahr gewarnt, von den Ländern, die mit den USA konkurrieren, überholt zu werden, weil das eigene Bildungswesen im ganzen gesehen nur mittelmäßige Ergebnisse produziere. Nun wäre zu fragen, auf welche Art und Weise die Reformbemühungen in den USA diese Mittelmäßigkeit überwinden sollen.



1997

4 Reformbemühungen

4.1 Vorschläge der Interessengruppen

Die Vorschläge, vielleicht auch angeregt durch die unbefriedigenden Ergebnisse in den SAT-Tests, welche von Schülern abgelegt werden, die ein *college* besuchen wollen, wurden 1983 publiziert. Sie stammten von Interessengruppen, Stiftungen und auch einzelnen Pädagogen. Ihre Basis waren empirische Forschungen, die John Goodlad und Ernest Boyer in vielen Schulen unternommen hatten, wissenschaftliche Referate von Spezialisten, die von der National Commission on Excellence in Education mit Stellungnahmen beauftragt worden waren, Ideen von führenden Leuten an Universitäten, in der Politik und Industrie sowie relevante Dokumente. Die Berichte kamen von der National Commission on Excellence in Education (A Nation at Risk), der Education Commission of the States, der Twentieth Century Fund (*Making the Grade*), der National Science Board Precollege Commission, der Carnegie Foundation (Ernest Boyer's *High School*) und zwei anderen Pädagogen, John Goodlad (*A Place Called School: Prospects for the Future*) von der UCLA, und Theodore Sizer (*Horace's Compromise*), jetzt Professor der Pädagogik an der Brown University.

Auf eindrucksvolle Weise waren die verschiedenen Vorschläge für eine Verbesserung des Bildungswesens sich ähnlich. So liest man in *A Nation at Risk*, daß Schulen ein hohes Niveau haben sollen und daß Eltern die Begabungen ihrer Kinder fördern sollen (p. 13). Theodore Sizer schreibt, daß die Schüler ihre geistige Gelehrsamkeit vergrößern sollen. Goodlad kritisiert, daß die Lehrer normalerweise immer noch Frontalunterricht durchführen, daß sie ihre zentrale Rolle nicht gern aufgeben wollen und daß die Stimmung im Klassenzimmer doch meistens eine langweilige und nicht so sehr freundliche ist (Goodlad, p. 108). Unter diesen Umständen ist es nicht überraschend, daß begabte Schüler nicht mehr lernen als die übrigen Klassenkameraden.

Die Vorschläge darüber, was gelehrt werden soll, sind auch übereinstimmend. Man liest immer wieder, wie wichtig der Unterricht in Englisch und im Lesen und Schreiben ist. *A Nation at Risk* z.B. schlägt vor, daß die Schüler in jedem Jahr Englisch als Fach haben sollen (p. 24). Englisch in der *high school* soll sie befähigen zum verständnisvollen Lesen, zum Schreiben von klaren, wirksamen Refe-

1998

raten, zum effektiven Zuhören und gescheiten Diskutieren über Ideen und Erkenntnisse der Literatur und darüber, wie die sich entwikkelnde Vorstellungskraft und die Ethik mit der eigenen Kultur verbunden sind (p. 25). Auch diesbezüglich muß man bedenken, ob die nach Leistungen und Fähigkeiten schwächere Hälfte der Schüler ein solch anspruchsvolles Programm verkraften kann. Sind nicht diese Ziele vornehmlich nur von den Begabten erreichbar?

Andere Fächer, die verbessert werden sollen, sind Mathematik und die Naturwissenschaften, *social studies*, und die Fremdsprachen. Bekanntlich beherrschen viele Amerikaner nur Englisch. Auch die Begabten lernen oft keine oder nur eine Fremdsprache in der *high school*. Die National Commission for Excellence in Education schlägt daher vor, daß jeder Schüler eine Fremdsprache erlernen soll und daß man damit schon in der *elementary school*, d.h. in der siebenjährigen Grundschule (Kindergarten – grade 6) anfängt. Sollen unsere Begabten weltweit konkurrenzfähig sein, so müssen sie Unterricht in einer Fremdsprache über die gesamte high school-Zeit erhalten und zusätzlich eine zweite Fremdsprache wenigstens über einige Jahre hin angeboten bekommen. Durch Ernest Boyer schlägt die Carnegie Stiftung vor, daß Akademien für Mathematik und Naturwissenschaften gegründet werden. Sicherlich wird damit an die Hochbegabten in diesen Fächern gedacht. In derselben Publikation wird angeregt, für die Begabten prinzipiell besondere Kurse und Fördermaßnahmen einzurichten.

Andere Vorschläge zielen auf die Berücksichtigung der Begabungsdifferenzierung. In *A Nation at Risk* wird die Notwendigkeit von Schulbüchern für unterschiedlich Begabte hervorgehoben (p. 28). Die Education Commission on the States fordert, daß Probleme stellen, analysieren, interpretieren und danach darüber schreiben in die Didaktik des Unterrichts eingebaut werden solle. Jeder Schüler muß die Möglichkeit haben, in einer Fremdsprache kompetent zu werden, heißt es in *Making the Grade*, dem Bericht des Twentieth Century Fund. Sizer schlägt vor, daß schriftliche Prüfungen (*tests*) das Konzept einer Beweisführung einschließen, so daß der Schüler zeigen kann, was er versteht und was und wie er denkt. Noch ein anderer Bericht erwähnt, daß Hochschulen einen vorausgegangenen vierjährigen Unterricht in Mathematik und Naturwissenschaften fordern sollten.

Zu diesen Vorschlägen kamen dann noch einige über die Lehrerausbildung, wonach weniger Didaktik, dagegen eine Stärkung des

1999

jeweiligen Wissenschaftsstudiums in den Vordergrund gestellt werden sollte. Gegebenenfalls könne man den Schultag verlängern, aber auf jeden Fall solle das Schuljahr länger werden. Wiederholt wurde die Mahnung ausgesprochen, daß man auch den schwächsten Schülern helfen müsse. In allen Stellungnahmen kam zum Ausdruck, daß eine Verbesserung des ganzen Bildungswesens eine Verbesserung der Bildung und Erziehung für alle sein müsse und dies eine nationalpolitische Aufgabe sei, die der Prosperität der USA zugute komme.

Die genannten Reformbemühungen haben zu dem Ergebnis geführt, daß in vielen Staaten der Schüler der *high school* mehr Unterricht in Mathematik, Naturwissenschaften, Geschichte und Englisch erhält. Manchmal kommt eine Fremdsprache als Pflichtfach hinzu. Obwohl diese Veränderungen sicherlich den Begabten etwas bringen, sind sie doch für die Schüler mit schwachen Leistungen ein Hindernis, das sie nicht leicht bewältigen können. Viele von ihnen geben auf und verlassen die high school ohne Abschluß.

4.2 Identifizierung der Begabten durch Gleichberechtigung

Die amerikanischen Schulen versuchen, auch Reformen zu initiieren, die eine Realisierung des Postulats der Gleichberechtigung voranzutreiben versprechen. Auf entsprechende Gesetze des Kongresses und des U.S. Supreme Court in Washington gestützt, müssen Schulen jetzt folgende Prinzipien beachten: (1) Eine zweisprachige Erziehung oder mindestens Englisch als zweite Sprache muß den Kindern angeboten werden, die zu Hause eine andere Sprache sprechen. (2) Die Schüler müssen ohne Rücksicht auf ihre Rasse, ethnische Abstammung oder Geschlecht gleich behandelt werden. Jeder Kurs oder jedes Fach kann von allen Schülern gewählt werden; der Berufsberater z.B. darf keinen Unterschied zwischen Weißen und Schwarzen, Mädchen und Jungen machen. (3) Behinderte Kinder dürfen in dem normalen Unterricht bleiben, wenn sie dort Fortschritte machen und mit den anderen Kindern lernen. Aus diesen Forderungen entsteht die Möglichkeit, daß Begabte der verschiedenen Gruppen als solche erkannt werden und ihre Leistungen in der Schule wesentlich verbessern können.

1960

4.3 Eine didaktische Lösung

Ein Teil der Reformbemühungen bezieht sich auf die Unterrichtsdidaktik. Professor Madeline Hunter von der UCLA hat den Lehrern ein Schema vorgelegt, das ihren Unterricht verbessern soll. Er soll gut geplant sein, soll klare Ziele haben, soll die Schüler motivieren, sie genug üben lassen, was sie lernen sollen und ihr Denken erweitern. Am Ende des Unterrichts kann der Schüler das Gelernte dann auch behalten und wieder in anderen Bereichen nutzen. Dieses Schema heißt *Mastery Teaching*. Bei diesen Anleitungen denkt man unwillkürlich an die Nachfolger Herbarts, die ebenfalls ganz genaue Richtlinien an die Lehrer gaben, um den Unterricht zu organisieren und zu effektivieren. *Mastery Teaching* wird jetzt den Lehrern in vielen Schulbezirken vorgeschrieben. Oft akzeptieren sie das als mechanisches Muster, von dem sie dann in ihrem eigenen Unterricht nicht mehr abweichen.

In ihrem Buch erklärt Madeline Hunter, wo man als Lehrer mit der Arbeit in einer Klasse anfängt. Man fragt sich, "was soll ich lehren?" Dann muß man bestimmen, was die Schüler von einem Thema schon wissen. Man fängt im Unterricht mit dem Einfachsten an, d.h. den einfachsten Ideen und dem einfachsten Verhalten. Danach kommt der Lehrer zu dem einfachsten Handeln und erst dann zu den komplizierteren Zusammenhängen (p. 4). Diese Erklärung der Didaktik des Unterrichts kann allerdings zu einer allzu großen Vereinfachung des Unterrichts führen, schon deswegen, weil die Hochbegabten meistens gleich mehr wissen und ein größeres Verständnis von einer Sache oder einem Thema haben als die weniger Begabten, die durchschnittlichen Schüler. Nur daß ein Lehrer sich seinen Unterricht entsprechend sorgfältig und je nach konkreter Gegebenheit überlegt, kann das Ergebnis bringen, daß er seine Klasse entsprechend aufteilt, um die verschiedenen Leistungsebenen der Schüler zu berücksichtigen und zu fördern.

4.4 Private versus öffentliche Schulen

Ein beträchtlicher Teil der privaten Schulen fördert die Begabten. Beispiele sind die Phillips Exeter und Phillips Andover Akademien in Massachusetts, Choate, in Connecticut, die von Präsident Kennedy und seinem Sohn besucht wurden, oder Lawrenceville in New Jersey. Man könnte auch andere, ähnliche Einrichtungen besonders im Nordosten der USA nennen. Diese Schulen ähneln kleinen *colleges* und

1961

sind oft idyllisch gelegen. Zunehmend sind diese Institutionen zum Prinzip der Koedukation übergegangen. Auch sind an ihnen Schüler von Minoritätengruppen vertreten, und zwar solche mit exzellenten Leistungen, was die Rekrutierungsmöglichkeiten der etablierten Eliten erweitert.

In diesen privaten Schulen, die für die Eltern sehr teuer sind, ist jede Klasse ungefär halb so groß wie in den normalen öffentlichen Schulen. Sie bereiten die Schüler ausschließlich auf eine weitere wissenschaftliche Ausbildung vor. Die Schüler arbeiten häufig allein oder in Kleingruppen. Sie schreiben und lesen durchschnittlich mehr als das gewöhnlich für die Schüler in den öffentlichen Schulen der Fall ist. Die meisten Schüler sind ganz zufrieden, in einer privaten Schule mit einem guten Ruf zu sein. Andernfalls, oder wenn ihre Leistungen nicht befriedigen, müssen sie die Schule verlassen. Manche kehren auch vorzeitig mit dem Einverständnis der Eltern in eine öffentliche Schule zurück. In den privaten Schulen gibt es dieselbe Auswahl von Fächern wie in den öffentlichen Schulen, allerdings ohne berufsbildende Fächer.

4.5 Secretary of Education William Bennett

Seit wenigen Jahren ist William Bennett sozusagen der Kultusminister der USA. Er selber hat klassische Philologie studiert, war früher Lehrer und später der Vorsitzende des National Endowment for the Humanities in Washington. Da Erziehung und Bildung jeweils Angelegenheit der 50 Staaten der USA sind, kann ein Kultusminister lediglich Anregungen geben; über den Kongreß kann er versuchen, besondere Erziehungsmaßnahmen finanziell zu unterstützen; außerdem soll er sicherstellen, daß der gesetzlich vorgeschriebenen Forderung nach Gleichberechtigung im Bildungswesen überall genüge geleistet wird. Mangels direkter Eingriffsmöglichkeiten hat William Bennett sich entschieden, das Bildungswesen durch öffentliche Auftritte, Reden und Schulbesuche zu beeinflussen. Während einiger seiner Schulbesuche hat er erfolgreich den Unterricht von Klassen übernommen. Im Fernsehen trat er zur besten Sendezeit – den abendlichen Nachrichten – mit kompetenten Stellungnahmen an die Öffentlichkeit. Ebenfalls im Fernsehen (CBS – "Sunday Morning") äußerte er sich zum Grundschulunterricht. Er nannte als dessen Ziele:

1992

- Förderung des Selbstbewußtseins der Kinder;
- Patriotismus;
- gut und mit Freude Lesen lernen;
- Lehrer und Rektoren sollten ihre Aufmerksamkeit auf die Unterschiede zwischen den Kindern lenken und entsprechend jeden einzelnen fördern;
- Zusammenarbeit mit den Eltern.

Ganz generell erklärte er (1), daß man kompetente Schulrektoren braucht, die genau wissen, was in den jeweiligen Klassenzimmern passiert; (2), daß im Mathematikunterricht Probleme aus der Umwelt gelöst werden sollen; (3), daß Naturwissenschaften das Abenteuer der Entdeckungen nachvollziehbar machen sollen; (4), daß Gesellschaftslehre, Geschichte und Geographie zu der Grunderziehung und -bildung gehören; und (5), daß jeder ein Gefühl für Kunst bekommen soll. Ein solches Programm für eine Grundschule ist natürlich eine gute Basis für die weitere Erziehung und Bildung. Kinder, die hervorragende Leistungen in den verschiedenen Fächern erreichen und auch ein besonderes Interesse an einem bestimmten Fach haben, entwickeln möglicherweise ihre entsprechenden besonderen Begabungen.

4.6 Lehrerbildung

Ob die Reformvorschläge für die Begabtenförderung sich allerdings ohne 'begabte' Lehrer realisieren lassen, weiß man nicht genau. Vor allem, wie kann man solche potentiellen Lehrer für die Schulen gewinnen? In den verschiedenen Berichten der amerikanischen Reformbemühungen plädiert man oft für höhere Lehrergehälter. Nur dann, so nimmt man an, würden zum Beispiel weniger Mathematiker von der Universität in die Industrie anstatt in die Schulen gehen. In der Industrie jedenfalls ist ihr Gehalt oft zweimal so hoch wie im heutigen Schulwesen.

Dieselben Berichte enthalten auch den Vorschlag, daß die Lehrer nicht nur Pädagogik, sondern auch spezifische Fächer studieren sollen. Dieser Hinweis gilt nur für die Grundschullehrer, da die Sekundarschullehrer von Anfang an Fachlehrer sind. Die Carnegie Foundation, eine sehr bedeutende Stiftung, hat einen Ausschuß von Wissenschaftlern und anderen führenden Experten zusammengestellt, um in einem Bericht Vorschläge für eine verbesserte Lehrerausbildung zu machen. In diesem Bericht wurde darauf hingewiesen, daß Lehrer

sich oft aus den am wenigsten begabten Schichten der Studenten rekrutieren (p. 29). Wenn der Lehrernachwuchs auf solche jungen Leute begrenzt ist, dann steht zu befürchten, daß diese später im Unterricht ihre begabten Schüler nicht genug fördern werden oder auch nur, selbst wenn sie wollen, fördern können.

Solche Lehrer sind auch wahrscheinlich nicht imstande, die sogenannten *Advanced Placement*-Klassen in unseren *high schools* zu begleiten. Ich betone 'begleiten', da solche Klassen nur für Schüler eingerichtet sind, die sehr gute Leistungen und Interesse an selbständigem Weiterlernen aufweisen. Wenn sie z.B. in einer *Advanced Placement*-Klasse in Chemie oder amerikanischer Geschichte sind, dann lernen sie dort das, was ein *freshman*, ein Anfänger an einer Universität oder einem *college*, in seinem ersten Jahr dort lernt. Auch der didaktische Stil ist anders als in den gewöhnlichen Klassen der *high school*, da die Schüler mehr allein arbeiten, relevante Quellen benutzen oder ihre eigenen empirischen Forschungen machen, natürlich doch noch mit Hilfe des Lehrers. *Advance Placement*-Programme gibt es in vielen Schulen; die Voraussetzung ist aber, daß Lehrer vorhanden sind, die eine solche Klasse führen können. Wenn die Schüler später auf eine Universität gehen, erhalten sie für das *Advanced Placement*-Fach gleich einen Schein bzw. im *college* einen *credit*. Ihre Lehrer und sie müssen gleichermaßen ausgezeichnete Leistungen vorzeigen, um in diesem Programm mitmachen zu können.

5 Hochleistung (excellence) und Gleichberechtigung an den Hochschulen

Das Prinzip der Gleichberechtigung und die Versuche ihrer Realisierung in der Erziehung und Bildung in den USA habe ich bereits erwähnt. Das Stichwort *excellence* wird von der National Commission on Excellence in Education bezogen auf den einzelnen und seinen Versuch, sich in Schule und Beruf ständig zu verbessern und immer höhere Leistungen zu erreichen. Für das Bildungswesen heißt *excellence*, daß Schulen und Hochschulen große Erwartungen an Schüler und Studenten haben und daß sie ihnen helfen, ihre hochgesteckten Ziele zu erreichen (*A Nation at Risk*, p. 12). Diese Beschreibung von *excellence* scheint besonders auf die Hochbegabten und nicht auf die Mittelmäßigen ausgerichtet zu sein. Das bejaht auch Daniel Tanner in seinem Kommentar in der Zeitschrift *Education Leadership*. Die Frage ist demnach, ob die Reformbemühungen sich wirklich nicht doch nur für die Hochbegabten einsetzen (p. 5).

19?4

5.1 Finanzielle Unterstützungen

Schon seit langer Zeit gibt es an den amerikanischen Hochschulen Stipendien für hochbegabte Studenten. Sie kommen teilweise von Stiftungen oder Privatleuten und teilweise vom Staat oder von Interessengruppen in der Gemeinde. Auch die Regierungen in Washington haben seit dem "Krieg gegen die Armut" (War on Poverty), der Kampagne Präsident Johnsons, Stipendien für Studenten von Elternhäusern mit kleinerem Einkommen gegeben. Damit waren ja auch schon hochbegabte junge Leute erfaßt worden, die über dieses Programm überhaupt zu einer Hochschulbildung gelangen konnten. Diese Stipendien wurden lange kontinuierlich angehoben, aber in den letzten Jahren sind sie eingeschränkt worden.

5.2 Die Grundausbildung für Studenten

Zur gleichen Zeit, als der Unterricht in den höheren Schulen der USA verbessert wurde, hat man auch an den Hochschulen das allgemeinbildende Grundprogramm revidiert und die Anforderungen hochgeschraubt. Für die Zulassung zu den meisten Hochschulen müssen Studenten nun erhöhte Leistungen in Englisch, Mathematik, Naturwissenschaft, Gesellschaftswissenschaften und oft auch in Fremdsprachen von ihrer *high school* mitbringen. An der Arizona State University z.B. müssen die jungen Studenten darüber hinaus neue Kurse in Mathematik, Statistik, computer science, in den Geisteswissenschaften und in Kunst, in den Gesellschaftswissenschaften und Geschichte belegen. In dem College of Liberal Arts and Science muß der Student für einige Fächer eine Fremdsprache belegen. Alle Studenten müssen zwei naturwissenschaftliche Kurse (einschließlich Laborübungen) besuchen. Dadurch sollen sie lernen, in ihrem Fach analytisch und kritisch zu arbeiten und allgemein mehr von der Welt außerhalb der USA zu erfahren. Auch ihr Verständnis für die Vergangenheit soll durch diese Grundausbildung gefördert und vertieft werden.

Das Programm sieht gut aus, ist sogar beeindruckend. Die Frage ist hier aber – wie insgesamt in dem amerikanischen Bildungswesen – die richtige Ausbalancierung zwischen Elite- und Breitenförderung. Wird das Programm nicht vielleicht die Tür zur Universität für die weniger Begabten oder die mit nur durchschnittlichen Leistungen eher schließen als öffnen? Oft gehören zu den letzteren an den US Universitäten Angehörige der Minoritäten. Für sie besteht das Pro-

1985

blem jedoch nicht in einer minderen Begabung, sondern in sprachlichen Hindernissen oder anderen externen Faktoren. Auf jeden Fall scheint eine solche vertiefte Grundausbildung als Allgemeinbildung heute die notwendige Grundlage für Berufe zu sein, deren Vorbereitung sich auf den Hochschulen abspielt. Die Hochbegabten werden sicherlich davon profitieren. Andere müssen entweder schon in der *high school* schwer arbeiten oder sich ein anderes, nichtakademisches Berufsziel erwählen. Gleichberechtigung ist nicht automatisch Gleichheit.

6 Verbindung zwischen Hochbegabtenförderung und Gleichberechtigung

Offensichtlich gibt es keine einfachen Lösungen für den Versuch, einerseits die Hochbegabten in den USA mehr als bisher zu fördern, um die amerikanische Position in der ganzen Welt zu verstärken, und andererseits der heutigen Verpflichtung, die Gleichberechtigung zu garantieren, nachzukommen. Manche sehen die Lösung dieses Problems darin, das Bildungswesen Japans zu übernehmen. Die Reagan-Regierung hat ein Buch über die Bildung und Erziehung in Japan zusammengestellt, *Japanese Education Today* (1987). Darin kann man lesen, daß dort von jedem Kind erwartet wird, daß es die gesetzten Bildungsziele erreichen kann (Dorfman, p. 26), daß die Stunden im Klassenzimmer besser genutzt werden als in den amerikanischen Schulen (p. 27), daß die Lehrer auch in ihren Ferien etwas für ihren Unterricht tun (p. 26), die Eltern, besonders die Mütter, den Kindern helfen, um immer für die Schule vorbereitet zu sein (p. 21) und jedes Kind einen Schreibtisch zu Hause hat (p. 32). Ergeben sich für einen Schüler Schwierigkeiten mit dem Lernen, so schicken ihn seine Eltern in eine *juku*, in der die Lehrer ihm beibringen, was er im normalen Klassenunterricht nicht verstanden hat (p. 33). Schließlich: "Fast 90 Prozent der Schüler absolvieren die *high school*" (p. VII).

Japan steht jetzt an der Spitze der industriellen Länder der Welt. Auf der einen Seite geht jedes Kind lange in die Schule, wo der Lehrer sich um es kümmert; auf der anderen Seite werden die Begabten augenscheinlich so gut gebildet, daß sie später eine effektive, führende Rolle in der Industrie, der Forschung und der Regierung spielen können. Der US-Kultusminister (Secretary of Education) hat all das in seinem Nachwort in dem Buch über das japanische Bildungswesen heute zugestanden:

19 6

> "Japanese education *works*. It is not perfect, but it has been demonstrably successful in providing modern Japan with a powerfully competitive economy, a broadly literate population, a stable democratic government, a civilization in which there is relatively little crime, or violence, and a functional society wherein the basic technological infrastructure is sound and reliable. (Bennett 1987, p. 69)

In demselben Nachwort betont Bennett, daß das japanische Bildungssystem zeige, daß praktisch alle Kinder eine umfassende Allgemeinbildung bekommen könnten, in die Geschichte, Naturwissenschaft, Kunst und Musik, Sport, praktisches Lernen und ein Fremdsprachenstudium eingeschlossen sind (Bennett 1987, p. 70). Diesem Bericht über Japan nach scheint es dort gelungen zu sein, sowohl die Hochbegabten zu fördern als auch gleichzeitig allen anderen eine gute Allgemeinbildung zu vermitteln. Andererseits bleibt – und das gilt auch für die USA –, wenn man Bildungssysteme anderer Länder unter ihrem möglichen Modellaspekt sieht, immer die Frage, inwieweit gerade die jeweiligen kulturellen Einflüsse, die ja nicht einfach übertragbar sind, auf ein Bildungssystem einwirken.

Literatur

Arizona State University: General Studies Program. The University Committee on General Studies (ed.). Tempe: February 18, 1986.

Bennett, William J.: First Lessons, Report on Elementary Education. U.S. Department of Education. CBS, "Sunday Morning", September 28, 1986.

Bennett, William J.: Implications for American Education. In: Japanese Education Today. Cynthia Hearn Dorfman (ed.). Washington D.C.:U.S. Goverment Printing Office 1987.

Bernick, Michael: Illiteracy and Inner-City Unemployment. Kappan, Vol. 67, No. 5, January 1986, pp. 364-367.

Boyer, Ernest: High School: A Report on Secondary Education in America. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. New York: Harper & Row 1982.

Cárdenas, José A.: The Role of Native-Language Instruction in Bilingual Education. Kappan, Vol. 67, No. 5, January 1986, pp. 359-363.

Carnegie Forum on Education and the Economy: A Nation Prepared. New York 1986.

Coleman, James S.: Public Schools, Private Schools, and the Public Interest. American Education. U.S. Department of Education, Jan./Feb. 1987, pp. 17-32.

Congressional Research Service, The Library of congress: Comparison of Recommendations from Selected Education Reform Reports. Washington D.C.: September 23, 1983.

Dorfman, Cynthia Hearn (ed.): Japanese Education Today. Washington D.C.:U.S. Goverment Printing Office, January 1987.

Education Commission of the States: Action for Excellence: A Comprehensive Plan to Improve Our Nation's Schools. Denver: Task Force on Education for Economic Growth 1983.

Epstein, Joyce L.: Our Nation's Schools: Four Major Reports on Policy and Practice. American Educational Research Association 1984.

Goodlad, John I.: A Place Called School. Hightstown, N.J.: McGraw–Hill Book Company 1983.

Hunter, Madeline: Mastery Teaching. El Segundo, CA: TIP Publications 1983.

Jennings, Peter: At a Loss for Words. ABC, September 3, 1986.

National Commission for Excellence in Education: A Nation at Risk. Washington D.C.: U.S. Department of Education 1983.

Sizer, Theodore: Horace's Compromise. Boston: Houghton Mifflin 1984.

Tanner, Daniel: The American High School at the Crossroads. Educational Leadership, Vol. 41, No. 6, March 1984, pp. 4-14.

Twentieth Century Fund Task Force: Making the Grade. Paul Peterson (ed.). New York: Twentieth Century Fund 1983.

Witold Tulasiewicz

The Development of the Education System in England and Wales under the Conservative Administration of Mrs. Thatcher

I. Introduction

For the generation growing up in post war Britain the 1944 Education Act was an educational watershed. It brought in a new nation-wide education system in England and Wales (the Scots had introduced theirs in 1918), limiting the influence of the established Church, making free secondary education available to all, paving the way for a modern socially fairer pupil centred comprehensive school system and a clearer recognition of the roles of the different partners involved in the service. This Act was the achievement of a coalition of the main political parties and the social consensus of the nation. Some forty three years later at the end of 1987, a new Education Act is in active preparation which with the multiplicity of far reaching innovations and changes proposed can certainly be described as another educational watershed abolishing a number of the 1944 agreed features and institutions and upsetting the peculiarly British partnership responsible for the national education system. The new Act is the work of only one political party, the Conservative with most of its proposals opposed by educational and indeed public opinion.

In a meeting addressing right wing government supporters in May 1987 the education junior minister Mr. Robert Dunn said that "for 40 years the Conservative party has been a knee jerk reaction party to the educational policies of other parties. For the first time since 1944 we are choosing policies that any subsequent non-conservative government could not undo". It is this new kind of educational climate in the country which has been called "Education under Thatcherism".

The definition of the English system has been that of a "partnership between interested parties rather than control by one", the interested parties being the providing agencies which had come into being over the years and allowed to control various parts of it. The successive education acts and circulars seem to indicate state involvement only of a supervisory kind in a service which had been provided by someone else: The local authorities, the Churches, endowments and various

1989

overtly commercial agencies. However, the system is a national one if one considers its nation-wide features such as its fixed terms of compulsory school attendence, teachers' numbers, their pay and conditions of service, rate assisted secondary education (only since the late 1960s), and Whitehall approval necessary for building schemes and adjudication for closing a local education authority (LEA) school. The financial support given to education out of public funding which one hundred and fifty years after the first Treasury grant of £ 20,000 has reached the staggering total of over £ 13,000 million is a clear indication of national involvement in a "vital public service" rather than a deserving charity described as such in the *Handbook for the consideration of teachers in public elementary schools* [1].

What this essay will emphasize is the change from a partnership of interested parties to something more like central control by the state, and the tightening up of the administration of education. This of course is not by itself a conservative feature, what is distinctively conservative or more correctly Thatcherite Conservative is the application of market forces to it, which has likened the education service to a supermarket, the role of headteachers to that of managers, and given unprecedented power to the consumer.

This essay will identify the partners in the system, and look at the nature of central and local control (II); examine the new socio-political climate against which the changes in the curriculum, the shifting powers of the education partners are occurring and the implications for the service mainly in England and Wales (III). These can be characterized as a drive for accountability for the funds received from the public purse, which under the present government is assuming its distinctively populist-conservative, consumer-consumption orientated features (IV).

It has been customary to call the educational system one of a partnership to emphasize the existence of clearly identifiable parties to it and the generally reasonable and amicable relationship between them, but especially to highlight the role of the "local" interest, to distinguish it from the strong central governments influence on education, to be found, so it is believed, in most other European systems. A closer examination of course reveals the badly delimited responsibilities and division of functions of the various partners in the British enterprize, which has made it possible to see the service variously as one largely controlled by the teachers [2] or the Department of Education and Science [3] or indeed to comment on its *laissez faire* approach [4]. To be sure, the structural, curricular and financial control changes occurring despite efforts to stop or slow down the process of innovation, with the large number of parties involved bound to

1910

make any change difficult [5], had begun to make themselves felt well before the advent of the 1979 Conservative administration. Indeed commentators have seen the change as occurring already under the Labour Government of Mr. Callaghan in the seventies [6], although the distinctive state involvement with commitment to the equal advancement of the individual dates from the 1940s with the emergence of the welfare state . The notion of a strong minister of education as the agent charged to bring this about has met with a good deal of criticism and resistance in Parliament and the country at large from the beginning [7].

II. The Partners in the education service after 1944

The partnership of central government and local education authorities together with the schools traditionally constitutes the English national education system, which is said to be "locally run, but centrally controlled". Less clearly identified as partners certainly before the 1977 Taylor Report [8] and the 1980 Education Act [9] have been the professionals (ie the teachers and the inspectors), and the consumers of education (ie the parents and groups representing the community, which includes the economy interests and above all the largely disenfranchized pupils). The system of tensions caused by the interrelations of the partners existed when support grants were first made for the education service in the nineteenth century but it has become more complicated by the entry of the new partners who in fact combine to prevent outsiders from exerting influence [10].

The present section analyzes the functions of all the major partners in the system: (A – C).

A. Central Government:

Ministry of Education (1944). The Department of Education and Science (DES) (1964). In 1964 all ministerial duties were transferred to the Secretary of State at the Department of Education and Science, one of a number of super ministries which in addition to previous Education Minister's duties also assumed responsibility for the universities and civil science. The Education Minister's role goes beyond that of his predecessor, the President of the Board of Education's of superintending and coordinating Local Education Authority (LEA) activities at county and city level. The Secretary of State is concerned with the "promotion (of) the education of the people of

1911

England and Wales". (In Scotland a similar reorganization at the top had happenend several decades earlier). He sees to it that school pupils are taught according to age and ability and cares for the effective execution by the LEAs (their work can be inspected) of the "national policy" which is "under his control and direction" for "providing a varied educational service in every area" of equal benefit to all. The Minister has powers to issue regulations to settle educational policy by confirming or rejecting LEA policy, though he does not provide schools, employ teachers or prescribe curricula. His own powers to implement the 1944 Education Act derive from Parliament, before which all new legislation has to be laid. Though the Schools General Regulations in Scotland (1975) provide more opportunity for the form of leadership of direct government from above, as in continental Europe, there is no doubt that in England too the Minister presides over a system of education the national outline of which he has the power to determine. Central policy as such stems from political party or pressure groups commitments to education, for example comprehensive school reorganization, which the government of the day may or may not take on board [11].

However, although educational change in Britain does not necessarily originate with central government, ministers can hasten its arrival by means of inquiries or by commissioning Her Majesty's Inspectors'(HMI) reports on important matters. Ministry circulars issued to the LEAs require the Local Authority to implement such policy. If they do not produce results an Education Act which requests action, follows. Both types of measure were taken by both main political parties in England over comprehensivization, and the 1976 and 1979 Education Acts must be mentioned in this context. Once introduced, a measure can outlast the government which had put it on the Statute Book in the first place. This happened in the case of withdrawal of free milk provision to school pupils in 1972. Even more easily 'educational thinking' too can outlive one government, as in the case of concern with curriculum standards by Labour and Conservatives in the 1970s and 1980s.

Although the Minister controls the allocation of resources (he can withhold a grant for inadequate execution of a duty, even if no definition of standards of provision has ever been issued by the Ministry or DES) the financing of education is only indirectly the responsibilty of DES. Indeed only a minute percentage goes on direct grants, for example to the Open University, or more recently in 1984(/86) on the Education Support Grants which finance 0.5 percent of the expenditure on specific DES projects. The bulk of central money allocation comes from the Treasury *via* the Department of Environment, since

1912

1981 in the form of a block Local Rate Support Grant paid to LEAs each year. Since the late 1960s the planning of all public expenditure has been subject to an annual presentation and review of estimates.

Because the amount disbursed has been growing each year, to stand at over 60 percent of resources, this vast allocation of money has been eyed critically by Central Government authorities since it is the LEAs which alone are responsible for spending most (some 86 percent) of it. The Block Grant was intended to reduce expenditure as paid under the former grant system. As the DES has immediate responsibility for key sectors of capital expenditure (eg buildings or computers) only, so as to ensure standards and national coordination, the Rate Support Grant cannot be used to decide on priorities. Moreover, not all capital expenditure is subject to central control in this way, and all resources expenditure is outside it. There have therefore been moves to change this by making education a "national service" paid out entirely of central government funds. In the event the Layland Committee on local government did not recommend this change.

Even so control over the building programme of schools and colleges has been used by DES to promote comprehensive reorganization by its refusal to sanction LEA loans for selective (grammar and secondary modern) schools building up to 1976, when an Education Act made comprehensive reorganization mandatory. There are other areas of the education service, such as teacher training and supply which although jointly financed by the Ministry (DES) and LEAs are firmly under ministerial control. Thus, since teachers are not central government employees, their salaries have been paid out of local funds with help from the Rate Support Grant, however after a prolonged strike the 1987 Education (Teachers' Pay and Conditions) Act [12] has amended this by giving the DES Secretary of State power to determine teachers' salaries and conditions of service.

As far as the curriculum is concerned, secular instruction (the Churches have freedom to instruct in religious doctrine in their denominational schools) is not a matter for central government. Since the 1944 Education Act (section 23) the LEAs have had responsibility for the curriculum which they pass on to individual schools. Again, in Scotland the system is more centralized, with the Scottisch Education committee vested with curricular powers devolved *via* its inspectorate. However, in the curriculum area since the 1970s there have been important changes in England also, with central government acquiring powers to make its own curricular priorities known directly or *via* Her Majesty's Inspectorate (HMI) or the Schools Council for Curriculum and Examinations. After the latter's abolition, the DES also increased its direct influence over examinations. Though ministerial advice may

1913

in theory be ignored, the LEAs are legally expected to obey DES regulations. It is the DES too, which approves articles given to local school governing bodies, as in the latest 1986 Education Act on their composition and duties [13].

The DES services a number of advisory bodies, such as the now defunct Central Advisory Council Committees (CACs) – which reported on development and of course prevented the DES from engaging in undue policy making of its own. The present government has set up a comprehensive system of Parliamentary Select Committees, including the one on Education, Science and Art which is intended to reflect the voters' views and opinions better than the CACs had done.

The ever rising expenditure has led to a distinct shift in the relationship between DES and the LEAs which may lead to conflict, as over comprehensive reorganization. This is particularly likely if different political parties are in control at the two levels as in the Inner London Education Authority (ILEA) case [14], whose financial and organizational plans were drastically curtailed in 1987.

The Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) in a 1975 report criticized the planning procedures of the DES for its failure to take a wider view of education in society by reacting to events rather than taking the initiative. Thus it was the Department of Employment (DOE) which *via* the Manpower Services Commission (MSC) took over the vocational preparation of young people still of school age, not against the wishes of those partners in education who did not wish the DES to concern itself with curriculum details. As this survey shows the DES has important functions to fulfil in the education service, it gives the lead in sponsoring experiments and new educational practices, indeed since the 1970s its powers have significantly increased. Not surprizingly therefore for unduly belittling its powers, it was accused of "secrecy" in the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) report mentioned [15].

B. The Local Education Authorities:

The British education system is not local in the sense of encouraging purely regional (except in Scotland, Northern Ireland and to a lesser extent in Wales) interests to develop. There are few entirely regional features if the new combined further education and sixth form colleges or the surviving grammar schools can be called that. Measures on nursery schools or school closures apply to the country as a whole and

1914

make LEAs dependent on DES approval. In the case of policies for Educational Priority Areas, for example in primary provision in the 1970s (The Plowden Report), central government regulations and powers were not relinquished and did not divert funds to needy regions, with the result that only some individual LEAs bid for the funding in the end. More local autonomy with increased school governors' powers in matters of curriculum and finance for individual schools is on the way.

It is the LEAs which are responsible for "contributing towards the spiritual, moral, mental and physical development of the community" and thus under section 7 of the 1944 Act for actually providing the colleges and schools in their areas within the framework of national policy in existence at the time. They are also intended to be responsible for the secular curriculum, delegated to individual schools. Although LEAs work within a central financial and statutory framework, (all development plans must be submitted to DES) the system is not centralized to the extent of depriving LEAs of all decision as to school types or age of transfer between junior and middle or secondary schools. There are still a few authorities maintaining grammar schools. LEAs also provide full and part time further education and leisure facilities. But the provision of school meals by the LEAs was modified in 1972 by the withdrawal of school meals subsidies and the supply of free milk to older pupils, also altered again in the 1980 Education Act, as has control over opening and closure of schools.

The LEAs vary in size; the desire to keep a close link between the providers of the education services and the consumers has tended to favour the small unit, although after the 1972 Local Government Reforms, they are now similar in size, but considerably larger. Education is the single most important indicator of Local Authority status, one third of their education funds consists of locally raised rates income revenue, and two thirds of all their expenditure is spent on education services. Central financing of LEAs depends on their size, especially their wealth/poverty factors and the proportion of children and old people in the population. The proportion of central/local government expenditure in recent decades has ranged from 45 to 81 percent of the total.

Policy committees which have controlled finance since 1972 limit the freedom to encourage expansion of individual services like education. While in 1983/84 only 51 percent of local revenue came from central funds, as a result of cuts in educational finance resources have been redeployed, giving more opportunities for central intervention. We have mentioned that the Manpower Services Commission, which has a more efficient system of central implementation of policies than the

915.

DES, was made responsible for vocational training of pupils and school leavers already under the Labour Government 1974-1976, a policy resented as anti-educational and anti-democratic, since it is the LEAs which represent local democracy in education and meet local community interests and needs. The administration of their services is controlled by elected members of the LEA staff, who are mostly party political affiliates. Predictably, since Labour supporters are found in the cities, the present Conservative administration has abolished the large metropolitan authorities, and at the time of writing the ILEA too is under threat. The professional officers, advisers, psychologists, architects and others are accountable and may be consulted by schools and the public. Local Government committees deal with schools, special education and other services. Like central government, LEAs in turn work largely through financial control by allocating resources to schools and services and by delegating authority and supervising activity. However, because spending arises from central government legislation over which Local Government has no control of standards, this procedure while ensuring democratic participation has not given equality of status.

Like the DES many individual LEAs are known for their own educational innovations, of which the Cambridgeshire Village Colleges, the Leicestershire Community Education and indeed several comprehensive reorganization schemes, which others may follow and central government encourage are well known. The ILEA has pioneered anti-sexist, anti-racist teaching materials as well as standardized achievement testing. Such developments have been argued in favour of referring to the system as a "national one locally administered". It would seem that powers over the curriculum, employment of teachers, local school inspections and various mandatory grants paid by LEAs do in fact give the authorities a not inconsiderablbe stake in the education service, despite the growing interference from DES and HMI, especially since 1981 in the shape of curriculum guidelines, and since the 1983 White Paper: *Teaching Quality* [16] in teacher competences. Further important changes curbing LEAs' powers will be recorded in Part III.

C. The Schools:

The LEAs impinge on the other partner of the education service: the schools, with teachers, governors and pupils, and indeed parents, also acting as partners within them. Until the forthcoming legislation to be discussed in part IV they control the maintained schools through

1916

resource allocation, the numbers of teachers employed, buildings and plant, for which they are in turn answerable to the DES.

The schools represent the most heterogenous element of the service as they vary in size, sex, age level (primary, secondary), and status ((maintained by the LEA with central funding support, voluntary (variously supported denominational schools), or entirely private)), as well as in their internal organization, pupils' pastoral care arrangements, relations and the distribution of powers as between headteachers and the rest of the teaching staff or school governors. What is more the *per capita* financing of them varies as between different LEAs. Traditionally the headteacher has enjoyed much autonomy in decision making, although the larger schools (now much affected by falling rolls) are more directly governed by the LEA. However there has been until recently relatively little room for the individual school and its headteacher to manoeuvre in budgetary matters. With private financial help increasingly being sought for schools, especially for the run down or indeed excellent ones, including the 'specialist' City Colleges of Technology, the consumers and beneficiaries of the service in the community will become more involved and assume more influence. In matters of the curriculum the headteacher too must work with the others, now especially the governors although, in the hierarchical structure of the education system, he may still enjoy a fair amount of freedom. The headteacher is selected, not appointed (but cf the 1987 Act in Part IV), in the case of most maintained schools by the governors. The articles of government suggest that the headteacher shall control the internal organization, management and discipline of the school – its day to day running, but not the curriculum. He is expected to work together with the governors "in the general direction", thus in determining the curriculum also.

a) *The Teachers*: As the professional element in the schools they should by rights be the first, indeed perhaps the only equal partner to be considered. However, though they are still said to be the people in charge of the curriculum and masters in their classrooms their prestige compared with the expansionist immediate Post-War era has diminished. Though the time when they used to be seen as servants rather than partners, a view which goes back to the "payment by results" schemes in the nineteenth century which had made their livelihood depend on narrow success criteria, has gone, the existence of several sectional teacher unions, rather than a single General Teachers' Council (like the Educational Institute in Scotland), has not helped their professional status. Attempts to establish a Teachers' Council failed in 1970 when the largest trade union, the National Union of Teachers (NUT) could not agree on the system of electing or nominat-

1917

ing members of the proposed Council and the subscription rates. In the event teachers voted in favour of a trade union style rather than a professional strategy for advancement, which after the anti-union legislation of the present Conservative administration, has contributed further to the erosion of their status. The Minister has ever since 1961 (when he agreed to higher differential salaries) tried to control salary negotiations and in 1987 obtained the powers already mentioned. Parliament in fact could overturn salaries agreed, leaving the teachers as the only professional body with this handicap. Their numbers and training details too are entirely within the DES's decision. Though the all graduate profession since 1980, when all qualified teachers have been receiving a University or Council for National Academic Awards (CNAA) degree has improved the teachers' image, they still are accused of discussing salaries rather than professional matters, such as sidestepping the comprehensive reorganization issue at the time.

Teachers have been acknowledged as being influencial in pedagogy, matters of syllabus rather than the curriculum as a whole. The introduction of a teacher designed Mode 3 Certificate of Secondary Examination (CSE) syllabus in the sixties increased their say in matters of examining. This field however, has in the last few years come under the control of examining boards and central government, while the voices of consumer interests desirous of good results [17] have also become louder. The setting up of the Assessment of Performance Unit (APU) which monitors pupils' progress must be seen as a check on quality as must the abolition of the teacher dominated Schools Council. The DES involvement in the General Certificate of Secondary Education (GCSE) examination with its national criteria is a further restriction of what used to be seen as the teachers' domain.

The teachers' representation on school governing bodies, since 1980 has decreased in proportion to that of other groups.

b) *The Inspectors (HMI)* also represent the professional element but as civil servants with rather more power and prestige. They started the criticism of the teacher centred classroom strategies as early as 1911 with far reaching results. It is they who inspect teachers' performance, and who see the work of pupils. In times of increasing economic constraints HMI were widely believed to assist the Central Government by keeping an eye on the efficacy of the curriculum, and the yet to be determined national standards. Working with LEAs they have produced a number of national school surveys, eg in 1978 (primary schools) and 1979 (secondary). Though they have no executive authority over curriculum their subject guidelines *Matters of Concern* have been largely in support of the curriculum policies of DES.

1918

They also have extended their concern with teacher training by gaining access to its previously autonomous university sector: The Postgraduate Certificate in Education (PGCE). HMI's watchdog image was confirmed by their publishing all their school visit reports, commenting on the quality of product and resources. In their 1981 and especially the 1984 *Education Observed* reports [18] they have been openly critical of the shortages of resources, not the supporting arm of the DES [19]. Local inspectors who have been more active in the assessment of probationery teachers for example, collaborate closely with HMI.

c) *The Governors* elected or nominated, represent the different kinds of consumer of the services provided; (the community at large, the parents, local industry and economy interests), the teachers and the political parties in the school. Pupils as consumers except in further education institutions have consistently failed to gain acceptance as governors. The governors are accountable locally, that is to the LEA responsible for the school mainained by it, whose interests they support and over whose affairs they have acquired increasingly more rights of decision. The LEAs in fact delegate the interpretation of their ultimate control and promotion of an individual school to the governors, who in turn delegate it to the headteacher. Under the terms of the 1944 Education Act and the Minister's model articles, the governors' powers, who are neither employers nor employees, were not very clear. They are left at the moment with the "general direction of the school" including the curriculum, however this will be considerably changed in the 1987 Education Act.

The 1977 Taylor Report [20] suggested wider decision making powers for the school governors in the name of accountability, but no clearer definition of their responsibilities emerged. Ten years later, the Conservative Government in the 1986 Education Act [21] gave governors an important say in the curriculum of schools including decision on sex education. The curriculum is thus shared by several parties, and has indeed been an area of increased LEA activity recently. The promise of important financial powers to governors by the Conservatives in March 1987, has been criticized by teachers.

d) *The Parents* are required to send their children to "full-time education comensurate with their age and aptitudes" (1944 Act section 39) but have been able to withdraw them from religious instruction and controversial subject lessons. They have been able to extend their right over the choice of the school for their children, a right which they have exploited in litigation over comprehensive and grammar school education access in the 1970s [22], although zoning policies of LEAs to ensure a balanced intake have diminished this

1919

choice. The 1980 Education Act (section 8) [23] which requires LEAs to produce full details of their schools such as admission procedures, examination results, philosophies of education, and appeals committees in case of dispute has however improved the choice for parents. As consumers they have increased their power and influence also by their representation on governing bodies, in matters of the curriculum, as watchdogs over the 15 to 16 curriculum guidelines [24] which they are to ensure their schools will keep to. Even if hopes for parents in the 1980 Education Act described as the parents' charter, fell short of expectations, since they are not involved in their children's progress and welfare [25], the 1987 Education Act will improve their rights further. The new respect for them as consumers is seen also in the recent privatization of education schemes, the Assisted Places Scheme (1980) and the abolition of LEA designed intake limits in schools proposed in the 1987 Education Bill. The Assisted Places Scheme with the education of the gifted child being paid for by LEAs in prestigious public schools and the just starting selective-intake City Colleges of Technology (announced at the 1986 Tory Party Conference and which are not the responsibility of the LEAs but the DES), are indicative of the strong individual consumer interests, as opposed to those of the totality of parents. The National Association of Parent Teacher Associations (PTAs) and other education pressure groups, the growth of which is also a feature of the times, were not anxious for parents as "inexperienced lay people" to be given the newly found wide powers.

e) *Pressure groups*: Representing and supporting a large variety of educational interests, causes submitted to local and central authorities for consideration or legislation, pressure groups thrive in the murky areas of ill defined responsibilities. They range from local authorities' (county and metropolitan councils) associations opposed to the concentration of money at the centre, eg in the form of special grants dispensed for industrial training mentioned above, teachers' unions furthering the professional partners' interests and associations of school governors and managers, (all of which can be said to be "inside the system") to outsider consumer interest groups devoted to the preservation of maintained schools against the encroaching privatization or comprehensivization, Confederation for the Advancement of State Education (CASE), or the abolition of physical punishment by teachers, Society of Teachers Opposed to Physical Punishment (STOPP). The last groups's campaign was rewarded by the final abolition of physical punishment by Parliament earlier in 1987 [26]. Their role in the system as pressure groups differs from that of the partners each with a clearly identified place in it.

1990

The distribution of partners' powers described above held firm until about the mid 1970s, when major changes began to occur. We have indicated some of these above, in particular the shift towards more Central Government control. Obviously there is much opportunity for clashes between the partners in their bids for power in priority decision making which the practice of "working by ear" does not do much to resolve [27]. A smoothly working partnership on the other hand must be regarded as highly desirable for the promotion of the well being of the individual by the education service. That is why eminent educationalists like Lady Plowden or Lord Alexander have expressed concern about the polarization of educational policies by the main political parties as upsetting the balance in partnership. The changes did not occur in the increased bureaucracy in the administration of education alone, but had ideological as well as socio-political causes. They will be further considered in the following part.

III. Changes in the relations of partners and their causes

Ever since 1945 the influence wielded by the different partners in the system has shifted in different directions on several occasions. In 1964 the Minister refused to accept teachers' salary recommendations, 23 years later the Inner London Education Authority introduced standard achievement testing without waiting for DES directives in the matter. However, the earlier clashes were infrequent and minor in scope, since the values of social equality and individual autonomy enjoyed acceptance and support by the major political parties and social groups, reflected in consensus on education provision [28]. Changes which were to prove more lasting started in the late 1960s triggered off by the breakdown of consensus prompted by a greater concern with economic profitability in the wake of the socio-economic crises. The Labour Government's comprehensive reorganization was an ideological commitment to a Labour dogma, which still has its critics. It may have succeeded if the escape route provided by the public schools had also been eliminated, as the Direct Grant schools had been in 1975. The call for accountability for the quality and availability of the services provided in the 1970s on the other hand had predominantly economic performance causes, which even with the upsurge in the British economy still prevail.

Well into the 1970s the LEAs seemed to be succeeding against the DES regardless of the political party in power, as when several took court action against plans for comprehensive reorganization of schools. The borough of Sutton after the publication of a critical

1991

report of its educational activities ("narrow, examination oriented curriculum") by HMI continued its policies because: "this (= examination successes) is what the local people (= consumers) want". In the 1980s however the DES could reject LEAs plans for the reorganization of schools in Manchester, thus favouring a solution suited to a largely middle class area of the city. The DES eventually had its way in most cases, such as over the withdrawal of the supply of free milk and others.

As the Sutton case is revealing for parent pressure being applied at local level, so the voter's power as consumer as a factor in central government policy changes must be considered crucial. The Assisted Places Scheme or the support of the public school system though not directly attributable to parent pressure action would appeal to Tory voters. The public as consumer reflect a more conservative educational view when compared with the progressivism of the professional partners whose power is considerably weaker as they only staff the service paid for by someone else. In the curriculum dispute at the William Tyndale School in London, the Auld Judgement (1984) showed that curriculum control ultimately resided with the LEA and the governors, both more easily identifiable with consumer interests than the teachers. In turn when inadequate local funds for financing education schemes make the use of central money necessary, it is a blow to local democracy since local government must become accountable to central government rather than its own electors. The education service in particular is vulnerable, accused of maintaining inequality of standards; and failing to meet the curricular and accomodation requirements of local diversity. Conversely, when Parliament released the LEAs from the statutory obligation to provide subsidised school meals in 1980 only Labour controlled LEAs retained the service.

The well documented educational changes of the 1970s and the 1980s show increasing Central Government influence in the partnership. The Callaghan administration had to agree to cuts, including educational ones, as a condition of the IMF loan, with fierce competition from claimants for the dwindling resources. The changes had to be made in response to economic recession (poor industrial performance against rising inflation) growing unemployment especially amongst the young, falling rolls in schools and political pressures, coupled with calls for greater efficiency and accountability of the service for the quality and price of its product in the new conditions.

Was education meeting the nation's needs and was it doing it for a reasonable financial outlay? Salter and Tapper's theory of educational change at the DES is underpinned by an economic ideology –

1922

increased DES powers have become necessary because of worsening economic conditions which make cuts in the service provided inevitable [29]. Since then all parts of the educational service have had to justify themselves not only in educational but also in economic terms.

The maintained system of education in particular had come in for criticism. The Black Papers [30] castigated the fall in standards, accusing teachers of incompetence and of resorting to indoctrination in their classrooms. The unprecedented personal intervention of the Labour Prime Minister with his Ruskin College speech in October 1976 on new curriculum needs and responsibilities started the "Great Education Debate" during which the educational service as a whole and its individual agents were called to account. At the same time Central Government began to exert its own pressures to bring about an improvement [31]. Measures taken immediately before: the setting up of the Assessment of Performance Unit (APU) in 1974 for long term monitoring, on a national scale, of pupils' performance and the assumption by the Manpower Services Commission of the task of providing teenagers with the experience and training relevant to their future employment and the needs of the national economy: Youth Opportunities Programmes (YOP) and Technical and Vocational Education Initiative (TVEI) in the same year, were examples of central supervision of education and linking it with employment and the economy.

Government took action in the expected form of financial and organizational control over spending and the structure of the school system, as well as in the less expected area of the curriculum. It further improved consumer supervision of the entire service of education.

a) *The financial situation*: The Treasury fixed resource parameters and the DES and the MSC had to set their policies accordingly. Thus the 1980 Local Government Planning and Land No. 2 Act brought in provision for financial penalties affecting local authorities overspending, followed in 1984 by the 'Rate Capping' Act directly limiting local rate rises if the money was intended for educational expenditure and bringing in specific Education Support Grants for DES priority projects spending. This threatens the traditional constitutional relationship between central and local governments, because LEAs can no longer use rates to increase educational spending. The biggest financial blow came in the White Paper: *Public Expenditure Plans 1984/85 – 1986/87* which had allegedly allowed more spending money, but by taking the money estimated rather than that actually spent, the latter being the higher amount – as the base, it brought in less than had

1993

been expected. This was followed by the Chancellor's latest Autumn 1987 Statement outlining the 1988/89 financial provision, which uses the same calculating base. Such policies have serious implications for national educational standards and needs [32]. The Confederation of British Industry (CBI) and the MSC, as well as the Trade Union Council (TUC), became the new 'partners' in education and since the "Great Education Debate" have increasingly intervened in it.

b) *The curriculum*: The intervention in that traditional LEA preserve, the curriculum, by the DES, is perhaps the most notorious example of growing central involvement, because it is so un-English. Even if the attack itself on the professionals was expected, because of the suspicion of that group who had increasingly come to control the curriculum, the outcome, central control, with local control the English norm, was not. Criticism of the Schools Council followed by its abolition in 1984 and replacement by the directly nominated Secondary Examinations Council and the partly nominated School Curriculum Development Committee, splitting the two linked areas of curriculum and examinations in the process are further examples confirming the trend. The curriculum debate leading to the publication of the DES document *A Framework for the School Curriculum*[33] and the amended *The School Curriculum*[34] showed the recommended approach, spearheading a return to more traditional, but also more divisive learning, believed however to be more likely to deliver the educational goods necessary for economic growth.

The Labour Government (1974-1979) to be sure trod more warily, apparently respecting LEA autonomy of interests and professional teacher sensitivity. "The DES Secretary does not wish to determine in detail what schools should teach or how it should be taught" [35]. Though the DES was willing to provide leadership, their Circular 14/77 asked the LEAs for their curriculum arrangements, to find out how they were meeting national needs. In this indirect way DES was reminding LEAs of their legal responsibility for education going beyond the simple provision of resources. (Circular 6/81 asked for a review of policy, Circular 8/83 followed with the summing up [36]).

The change of government in 1979 had aggravated the situation in respect of the curriculum. The Conservatives not only stopped Labour's comprehensive reorganization plans. When in turn the Inspectorate (HMI) followed the DES document with their own *A view of the Curriculum* [37], the central lead meanwhile was shown to be much stronger. This was confirmed by 1980 when the Conservative DES Secretary of State, Mark Carlisle, spoke of "the change in curriculum" admitting to HMI "prescription of advice". The DES curriculum document was criticized for its subject centred approach and

1984

for not advocating following the pupils' areas of learning experience method, as well as the neglect of music, art and "girls' interests". Compared with the *Curriculum 11 – 16* discussion papers [38] the *Curriculum 5 to 16* document [39] is much more subject orientated. The various individual subject guidelines issued by HMI further confirm the trend [40]. The Secretary of State curbed the professionals' role in devising their own schemes of work in schools by personally advocating programmes which give "pride of place to English history", physics teaching without reference to the political and social implications of science, "the moral virtues of free enterprise and the pursuit of profit" and "the teaching of English which emphasises the rules of grammar". No Minister had intervened in this way before [41]. All this looked like a return to the 1937 Curriculum suggestions for teachers, to say the least.

c) *Examinations*: National criteria for examinations syllabuses and assessment procedures demanded for the approval of the much postponed new General Certificate of Secondary Education examination (GCSE) (1984) were achieved by a joint council of the General Certificate of Education (GCE) and Certificate of Secondary Education (CSE) boards, the examining boards bureaucracy rather than the teacher controlled Schools Council as in the past [42]. For the National Criteria see reference [43]. The criteria may prove restrictive in dominating the secondary curriculum with their "distinction" certificates and concern with the whole ability ranges. The examinations will be moderated by the new Schools Examinations and Assessment Council.

d) *Vocational Training*: The vocational training of pupils had already been given over to the control of the Department of Industry in 1974 for the sake of efficiency, with the Youth Opportunities Programme (YOP), later to become the Youth Training Service (YTS) of post school initial training experience and relevant education and the Technical and Vocational Initiative (TVEI), a four year course for 14 to 18 year olds, of technical, vocational and general education plus work experience and certification. The DES responded with its own Certificate of Prevocational Education (CPVE) which was intended as a more vocational substitute for the Schools Council's proposed rather more general education biased 16 plus examination. Schemes such as these indeed may take the less able pupils away from school after the age of 14 altogether and thus lead to the dismantling of the comprehensive school after that age, by splitting the academic education with its new GCSE criteria mentioned above, and the existing Advance Level Examination for 18 year olds, from TVEI.

1925

e) Increased *control* of the service *by the consumers of education* was accompanied by a *diminution of the professionals' influence* which shows the Conservatives as more radical in their innovations than Labour. *Parents'* representation on governing bodies of schools was already envisaged in the Labour Education Bill of 1978, acknowledging consumer interests in school government. This legitimate factor in accountability was introduced in the 1980 Education Act, however without making an allowance for the implications: Parents tend to think of their own children first and not many are interested in other people's children. They are moreover not necessarily trained to give service in this sector of education, as seen in the comment made at a National Association of Schoolmasters and Union of Women Teachers' conference (NASUWT): "How can lay people discharge this intelligently?". While conceding the governors' right of overview of all the school's activities, being accountable to the community which it serves, or parents' rights for information on schools, the isolation of schools as self contained units each one responsible for its own budgets can only lead to a fragmentation of education, hampering the organization of an efficient education system over an area, ensuring equality of provision and access. Governors are now in a very strong position as providers of the service as well as its consumers.

The predominance of the economic concerns together with the compounding demographic factor of falling rolls in schools has led to *teachers* being outflanked by the non-professionals. Their influence waned further by the Government's 1987 Trade Union legislation, envisaging protection for the individual, who might not wish to strike, while denying the same rights to a democratically arrived at Trade Union decision to do so. The prolongued (in some ways still continuing) teachers' strike led to the imposition of teachers' salaries and enforced conditions of service, such as the 1265 "directed hours" of working time in class per year, as well as the proposals to assess their performance and competence. In its aftermath the 1980 Education Act will regulate standards of entry into the profession and the development of teachers not by the teachers themselves through a professional association such as a Teachers' Council, but by the Civil Service bureaucracy which has increasingly become politically and economically prejudiced. These conditions in which erosion of the professionals' standing has been the aim are quite unprecedented.

The demise in 1975 of the Area Training Organizations which had co-ordinated teacher education, had deprived both the colleges and the LEAs which maintained them of a voice now given to the DES. The White Paper: *Teaching Quality* of 1983 [44] went into the issues of

1986

quality of preparation, leading to Circular 3/84 [45] enabling a new body, the Council for the Accreditation of Teacher Education Courses (CATE) in 1984, to approve training courses including those in the universities, over which there had previously been no direct DES supervision. Relating training courses to school subjects in particular will operate against the comprehensive trend of "integrated studies" very much developed by the child centred teaching methods of school teachers in the 1960s and the "whole primary curriculum".

Central administrative control over education was tightened up by the abolition in 1975 of the Association of Education Committees (of the local authorities) which enabled DES to deal directly with local government (itself split into shire and metropolitan authorities) without consulting the specialized education agencies first. LEAs meanwhile had also lost control over the further education sector, after it was placed directly under the DES for receipt of grants. The Parliamentary Select Committee for Education, Science and the Arts since 1979 a replacement for the CACs, has not proved the forum for consultation between parties as expected. Though responsible perhaps for the stopping of the "education vouchers scheme" it is more of a coalition device [46].

This assessment of the educational changes since the mid 1970s acknowledges the growing ascendancy of the economic factor over the social care provisions, including education, expected of the state, which resulted, with Labour still in power in a shift of both the content and the administration of education. However the shift was such as did not destroy the caring function of the system, (despite the poor economic situation the abolition of the Direct Grant Schools in 1975 was intended to safeguard the equality of opportunity for pupils of all walks of life). Also the move towards central control by the DES had no overt party political causes, rather it was a bureaucratic move.

The consensus of the 1960s started to disappear under the stewardship of Mrs. Thatcher at the DES, with economies introduced in the 1970s on a scale which would prevent those least likely to compensate for the cuts. The 1980 Education Act after the Conservatives' return to power after six years of Labour administration provided in the main only a sharper focus of the change in priorities. Thus the accountability element (e.g. parental powers) had been present in the Labour Education Bill aborted after the fall of the Calaghan administration. With the Conservative administration assuming more powers in a new style of government, it determined in 1980 to "roll back the frontiers of the state". Its main achievement was that it gave further recognition to the consumer with new selective school use opportuni-

1987

ties in the form of the Assisted Places Scheme (articles 17 – 21) in lieu of the abolished Direct Grant Schools, as well as to independent schools (section 34). Reducing public expenditure made the consumer financially more responsible for his education. The introduction of discretionary charges for physical education clothing, transport (this clause was defeated in the House of Lords), and the substitution of discretionary for mandatory powers in the provision of nursery education and school meals, brought in the element of choice into LEAs' educational planning also. The discretionary powers in particular give education a nineteenth century aspect.

IV. The new style of education

The three successive Conservative administrations as expected, firmed up on the financial and administrative response to the crises. However, in the country there developed an ideology not just of economic accountability but of hostility to the whole idea of the welfare state, of social needs taking precedence, transmitted in a peculiar "authoritarian populist" style of government [48] entirely committed to a market forces policy.

The new ideology brings to the fore elements which have little in common with traditional one-nation, caring Tory attitudes, but represent by contrast those who believe they have been levelled down in the process of helping the undeserving spendthrifts, and who intend to change their situation through their own competitive efforts, without the help of the welfare state they blame for their plight in the first place. They accept the principle and inevitability of inequality and selection for some by pointing to the excellence of others. They are not averse from receiving developmental help from the state in the form of grants to expanding industry or tax concessions [49]. This thinking has it that the welfare state is responsible not only for the economic ills, but also for weakening the moral fibre of the nation, destroying its entrepreunerial drive. The new Tories' belief is in a Friedmanite-type of capitalism, and a commercial morality, which rewards the deserving individual only and whose interests it will defend. Those in need of help from the state are in fact the irresponsible ones who do not deserve the state's concern. This has serious implications for the content of the service of education when this set of values is included in the teaching syllabuses of schools.

In this changed socio-political and moral climate the individual as the customer is supposed to be given the free choice of purchasing his

1988

schooling, health, housing, all services previously provided or expected to be provided entirely by the state. The scathing criticism of the LEA's responsibilities going by default in the DES's *A Framework for the School Curriculum* [50] is revealing for the new attitudes. Weakening local government and LEAs, reducing their role as providers of education, with fewer schools and further education colleges to control, all of which can be chosen or rejected by the customer, will, it is given out, improve the quality of the service. The experts (HMI) gather information to decide on the allocation of funds to the deserving parts of education. School enrolment is determined entirely by market forces, while the schools themselves encourage the spirit of competition through tests and comparison of pupils and schools. The values of the public schools of old have been rather less influential than they had before in the service of education. The proposed new selective maintained schools are proof of this new trend, their service to the nation now more technical, and influence passing away from the general education service to the city and industry [51].

Moves for new selective schools, the advocacy of physical punishment of school pupils (lost in Parliament as a result of a European Court ruling in 1987 but now being backed again by some Tory MPs); the yielding to parental wishes in proposals to teach sex education in schools or at home or not at all; the rise of groups like the "moral crusaders" seting out to clean up TV or to weed out homosexuality teaching allegedly encouraged in some schools, are symptomatic of populism with an admixture of authoritarianism. This can be seen in the contradiction between support of TV censorship by a higher moral authority, yet making the family responsible for their children's behaviour.

The Thatcherite brand of educational philosophy marks a new definition of four crucial issues: (1) the professionalism of educators, (2) the participation of parents and consumers/providers in education, (3) the role of school as a moral regenerator and (4) the rentability and justice of educational provision, which have emerged in the last eight years. So far the changes have been slow and subtle and have not led to a wholesale dismantling of the comprehensive system, for example, though there has been continuing retention of remaining grammar schools in some areas. In Gloucester in February 1987 the Secretary of State intervened against the LEA which proposed to abolish them, in other areas he refused to allow abandoning 11 to 18 school schemes for more economical combined (and comprehensive) further education and sixth form colleges. However, the pace is quickening, as can be seen by the most recent educational legislation.

1929

1. The teacher appraisal schemes by non-professionals being tried out can be used to locate and weed out those teachers considered to be unsuitable for various non-pedagogical reasons. (Mr. Tebbit's 1986 attacks on the "subversive left" activities of the Inner London Educational Authority's staff do not define teachers' competence in class).
2. Parents who prefer the common sense approach to educational theory are naturally distrustful of teachers as experts and of their progressive ideas. Consumers of all kinds have also been most critical of falling standards. The solutions proposed (eg private industry helping to finance schools and the new City Colleges of Technology while LEAs are expected to cut their expenditure) will lead to ghetto schools which few people will attend and nobody will support. The new vocational role of schools will enable them to abandon weaker pupils to schemes such as YTS, which have been extended to two years but offer little real training, while diverting diminishing resources to the able, academic pupil.

3. The new curricular initiatives supported by parts of the 1986 Education Act (about party politics in schools and freedom of speech) can be used to rid schools of "clutter" and "rubbish" (Sir Keith Joseph) where "Marxism masquerades as Third Worldism" (Roger Scruton) and the morally weakening Peace Studies courses (Rhodes Boyson). If political education is undesirable, then those areas of pupils' learning experience in the curriculum can be relegated to less prominent positions, as they have been in the *Curriculum 5 to 16* document [52], or abandoned altogether.

4. Community interests yield to forces of economic viability. Before 1958 the individual education grants favoured the liberal, spending LEAs. The new policy is no across the board equal privileges for everyone. Mr. Kenneth Baker: "The search for equality through education is over". The 1980 proposals to charge parents for school transport were only voted down by the unlikely alliance in Parliament of 'one nation' Tories, Socialists and Roman Catholics. There is little evidence that the partners in education have been brought together to sort out the mounting financial difficulties. The favoured treatment of parents or headteachers tends to separarte parties rather than bring them together. Increased DES powers however are counterbalanced by encouraging private individual interests of consumers and independent finance, a process in which the LEAs, the traditional providers of education, are being squeezed [53].

The most radical educational measure since 1944 which seeks to enshrine the educational ideology and policies outlined in this part of the paper and "which will give schools back to parents and headteachers", it may of course according to its critics "lead to the destruction

of the whole state system", is the 1987 Education Reform Bill [54], to become the 1988 Education Reform Act. It is one of a series of measures of the third successive Conservative administration overtly intended to dismantle the welfare state, and which includes Health, Housing as well as Social Security. Its 147 clauses, to be debated in Parliament from December 1987 onwards, make it a massive bill, which has largely ignored the 16500 objections made in the all too short a time available for consultation with partners, a few weeks during the summer break, apart from giving way by not specifying the exact percentage of school time the common curriculum must take up in detail [55]. Pressure is mounting however, and it is expected other proposals will have to be revised as well, especially the testing of pupils clause at the age of 7.

The Bill is the administration's response for more accountability, devolution, higher standards, a new moral climate and above all: choice. Some of its clauses, the national curriculum and achievement tests for pupils, may indeed be seen as an attempt to raise the level of education of the people. However the curriculum proposals are not to apply to the independent "non LEA funded" schools, and pupils will be tested against a national standard some of which are bound not to reach. There are furthermore clauses, which are difficult to recognize as educational, their general anti-welfare state, consumer – populist intentions being only too obvious: a simple majority of parents voting will be able to take a school out of the LEA system and apply for a state grant, thus disturbing balanced education provision in a given area – while individual boroughs seceding from ILEA thus leading to its demise, must be seen as a punishment of the high spending Labour controlled authorities.

Each one of the main clauses of the Bill can be seen as responding to Thatcherite ideological demands: headteachers and governors to be given control of their schools' budgets and staff appointments, which allow for all kinds of educationally harmful economy measures to be applied, leading to inequality of provision – with the simple capitation allowance per pupil representing the total sum of each school's disposable income. Parents to have the right of sending their children to schools of their choice (up to 1979 capacity which had meant overcrowding in that year). This is a flawed concept of choice circumscribed by geography, reinforcing the difference between schools in the same area or across the country which will leave many parents without effective choice. Will selection be applied in cases of oversubscription thus reopening the struggle between grammar and comprehensive schooling? It will likely also lead to racial and religious segregation. (An inquiry showed that 40 percent of white parents would choose

1931

racially segregated schools, but only 17 percent of Sikh parents would do so, presumably for the sake of their children's advancement!). The opting out of individual schools from LEA systems by simple majorities of parents voting will lead to similar outcomes. The new funding proposals will encourage business and commercial interests to sponsor education provision (including universities). This will have the effect of making courses more industry related, making grants being selectively applied to desirable areas and types of courses sponsored. This will certainly leave schools in many areas with less cash than under the present system. Expecting parental contributions for a school's extra facilities is an equally flawed idea. They may bring in from £ 138 to £ 16,000 per annum, (random samples), which proves the inequality of provision likely to occur when this principle is applied to the size of an entire school budget. Essential 'extras', like swimming lessons and field trips will be denied to those families who cannot exercise choice of moving house or job.

The Secretary of State, Mr. Kenneth Baker, has made his promises with little consideration for the dangers to national resource (teachers and curriculum) planning, the unpreparedness and lack of qualified experience and expertise, indeed unwillingness of most parents to act as governors for children other than their own. The result, which will give choice to the wealthy and articulate, depriving the poorer sections of their already meagre resources, closing their schools, is undemocratic, and putting children at risk.

The socio-political implications of an imposed national school curriculum, in itself perhaps the least controversial proposal of the Bill, in the hands of irresponsible or biased authority (the decision on whether to introduce sex education is left to parents who can overrule the professionally guided LEA, they may also take steps to advance certain political and social views while suppressing others in the name of a new moral education) become serious. The hastily drawn up proposals for the curriculum have already been amended, a clear sign that professional advice was lacking in drawing it up in the first place. Its subject centredness and its potential use to inculcate particular views through subjects to the exclusion of others, eg the social sciences in which questions are asked rather than answers given however has not. Curriculum control extends into syllabus control, seen in the subject working parties set up by DES, for example in English and History, defining content and standards. Section 4 of the new Bill leaves standards of attainment to the Secretary of State's decision. The fear of the professional is once more in evidence in the clause which disallows any examination courses to be taught in schools, unless approved by the DES.

1932

The abolition of university teachers' tenure will lead to the erosion of academic freedom in the universities, which with business influence over grants regardless of their social and educational merits and university teachers liable to be dismissed for reasons of 'expediency', will alter the character of British universities, once the envy of the world.

The individual clauses of the Bill confirm the trend of the 1980, 1981 and 1986 Education Acts of the Conservative Governments, but add new powers in each of the areas surveyed here, the governors obtaining wide financial powers in addition to the curriculum, parents given extra choice over curriculum and budgets. Unrestricted opting out by simple majority vote will lead to fragmentation which as pointed out in the Church of England Assembly in November 1987 will depress standards all round. Fears were also expressed about the fate of religious education in schools in view of the allocation of fixed percentage of time to subjects in the National Curriculum.

An interesting result of the insistence on consumer choice has been Labour's reaction to the proposed changes. The Shadow Minister of Education has approved testing, and magnet schools in principle in order not to alienate the competitive parents' favour. This reaction shows the compounded dangers of a segregated society, arising from so-called popular choice, with effects on pupils who fail or whose parents cannot afford the choice. The welfare state for all its shortcomings, tried at least to make people see beyond their own immediate interests. The testing of pupils at four key stages of their school careers in particular is a clear departure from the child centred approaches to an externally determined appraisal by results, with its strong competitive pupil against pupil and school against school implications.

The considered reactions to the Bill have been almost universally hostile except from those who wish education to become a commodity delivered to market forces. The other innovation is the vast number of new powers acquired by the Secretary of State. The Labour Shadow Education Secretary, Mr. Jack Straw, lists the Secretary of State's 175 unprecedented powers, such as appointing governors in state grant maintained schools or setting attainment targets for study. It is revealing that research grants vetting will be intensified. Ironically, the Secretary of State is to be advised externally (not independently!) by a National Curriculum Council and a Schools Examinations and Assessment Council whose members will be appointed by himself (clause 7 of the 1987 Bill).

1933

V. Conclusions

The question must be asked: what sort of society is the new Education Act intended for? The 1944 Butler Act stood for a more equal society[56], Mr. Baker by contrast emphasizes better quality of provision. In the competitive conditions of today can present inequality be eradicated? Mr Baker's view quoted above, was that this was not the task of education.

The Bill enshrines the new Conservative ideology. This can be seen in the wording of the curriculum and consumer clauses of the 1987 Bill which repeats the phrases used in the documents issued during the previous ten years. The linking of education with the economy in the 1970s provided the DES with impulses to take the initiative in its control wresting exercise in the knowledge of being supported by large sections of the consumers, industry and business, as well as political opinion in the country not confined to one political party. (In the time between 1977 and 1987 there were both Labour and Conservative governments in office). This tremendous advantage enabled the DES to take the further initiative not to leave it to the other partners to develop initiatives of their own. This was achieved by preempting the debate and outcome with documents like *Educating our Children* [57] and *Education in Schools* [58] built on the support of the alliance of economy and education ideology. The short period of time allowed for consultation in 1987 is further proof of the determination to win one's case.

The initiatives will enable the DES with its powerful resources to develop something like a national system of education and to control it by setting up its own objectives and bringing in a new breed of partners and ideologies (governors, inspectors and above all priority of economy interests) into the game. DES initiatives reflect genuine concern for the quality of education in this country and the need to overhaul it, all this achieved by a growing more efficient bureaucracy. The skilful tactic was to use existing partnerships and machinery where possible, above all not to introduce untraditional objectives overmuch which would have alienated public opinion. This phase was however likely still to reflect the policies of the 1970s, when there was no overt Labour aim radically to control and change the system. The situation has changed in the 1980s when the Conservative Governments began to create educational policies emphasizing market values not in existence before and to superimpose them on those likely to find favour more widely and left over from the previous period.

In the process the principles of equality and compassion have yielded to the demands of a market economy in education, when "you

1984

almost believe you can take a child back to a shop like some faulty merchandise". These demands have increasingly come to characterize the new national system of education, whose continuation they will attempt to ensure by the new structures and curricula, centrally administered, whose syllabuses will proceed to teach the new morality to pupils and indeed to their parents.

The attempt was made in this essay to analyze the educational situation under the premiership of Mrs. Margaret Thatcher, herself a former Secretary of State at the DES. This can be seen as achieving its highest point when it enshrines the new Tory dogma. But it must be stressed that some of the policies now being implemented were in fact beginning to emerge under the last Labour administration of Mr. Callaghan, when the demands of the economy were allowed to dictate educational priorities. Mr. Callaghan's speech at Ruskin College already referred to in the earlier part is worth quoting again. "There is no virtue in having socially well adjusted members of society who are unemployed because they do not have the skills". The two mutually exclusively juxtaposed elements have become awfully dominant and influential under the Tories, when social adjustment was assumed possible only for the price of jobs. The socially selfish, the maladjusted and the mistreated individuals who have been taught the new values under the system have increasingly taken to crime spurred on by their own indifference to others and that of others to them and to their environment. In their pursuit of gain and status they can hide behind the selfishness of choice and justify their own reaction by blaming the system.

While there may indeed be some fresh economic growth in the country, the policies will leave the nation socially and morally impoverished. It will be divided too, since the new economic growth is unlikely to be such as to ensure an equal rise in standards for everyone, with sufficient jobs to go to even with the new economic orientation emphasis of education.

The hallmark of Thatcherism in Education is that the kind of hope of the 1944 Education Act is altogether absent from the 1987 Bill. Its proposed solutions are narrowly objective instead of being broadly human. The 1944 Act was born after a period of trial suffered by the entire nation, the difficulties facing the nation at the present time are not so widely shared. The realignment of the partners in the changed educational climate are evidence of it, contributing to a vision of society bent on immediate economic gains forgetting the human beings in the process. The role of Tory education as a weapon of the state in the process of changing society is all too apparent. The very choices being offered to individuals confirm the general aim, exposing

1935

the different purpose of education services now intended by the state, the different views of society, seen in the Education Reform Bill of 1987 when compared with those of the 1944 Education Act.

Bibliography

1) Board of Education: Suggestions for the consideration of teachers and others concerned in the work of public elementary schools. London: HMSO 1905.

2) *Cox, C.* and *Marks, J.*: The right to learn. London: Centre for policy studies 1982.

3) *Salter, B.* and *Tapper, T.*: Education, politics and the state. London: Grant McIntyre 1981.

4) *Nicholas, E. J.*: Issues in Education: A comparative analysis. London: Harper and Row 1983.

5) *Shipman, M.*: Education in a public service. London: Harper and Row 1984.

6) *Fenwick, K.* and *McBride, P.*: The government of education in Britain. Oxford: Martin Robertson 1981.

7) *Alexander, Sir William*: Education in England. The national system – how it works. London: Newnes 1954.

8) *Taylor Committee*: A new partnership for our schools. Report of the Taylor Committee on school management and government. London: HMSO 1977.

9) Great Britain, Education Act 1980. London: HMSO 1980.

10) *Fowler, G.*: The changing nature of educational politics in the 1970s. In: Broadfoot, P., Brock, C., and Tulasiewicz, W. (eds.): Politics and educational change. London, Canberra: Croom Helm 1981.

11) The Open University, Educational studies: Education, economy and politics. (E352). Bletchley: The Open University Press 1973.

1936

12) Great Britain, Education No. 2 Act 1986. London: HMSO 1986.

13) Great Britain, Education Act 1986. London: HMSO 1986.

14) *McNay, I.* and *Ozga, J.* (eds): Policy making in education. The breakdown of consensus. Oxford: Pergamon Press 1985.

15) OECD: Educational development strategies in England and Wales. Paris: OECD 1975.

16) Great Britain, White Paper: Teaching Quality. London: HMSO: 1983.

17) *Lawton, D.*: Curriculum and assesment. In: Ranson S. and Tomlinson, J. (eds.): The changing government of education. London, Boston, Sydney: Allen & Unwin 1986.

18) DES. (HMI): Education observed. London: HMSO I 1984, II 1984, III 1985.

19) *Lawton, D.* and *Gordon, P.*: HMI. London and New York: Routlegdge and Kegan Paul 1987.

20) Taylor Report, op. cit.

21) Education Act 1986, op. cit.

22) *Fowler, G.; Morris, V.; Ozga, J.*: Decision making in British education. London: Heinemann 1973.

23) Education Act 1980, op. cit.

24) DES.: The curriculum from 5 to 16. Curriculum matters 2. London: HMSO 1985.

25) Compare the Education Act 1980 section 2/6 and the Taylor Report ch. 5.

26) Great Britain, Education No 2 Act 1986, op. cit.

27) *Nicholas*, op. cit.

28) *Kogan, M.* (ed.): Politics and education. London: Penguin 1971.

29) *Salter and Tapper*, op. cit.

30) *Cox, C., B.* and *Dyson, A., E.*: The Black papers on education. London: Critical Quarterly Society 1971, also: *Cox and Boyson, R.*: 1975 Black Paper, 1977 Black Paper.

337

31) *Raison, T.*: The Act and the partnership. An essay on educational administration. London: Bedford Square Press. Doughty Street Paper No. 3, 1976.

32) *Hunter, C.*: Education and local government in the light of central government policy. In: Ahier, J. and Flude, M. (eds.): Contemporary education policy. London and Canberra: Croom Helm 1984.

33) DES.: A Framework for the school curriculum. London: HMSO 1980.

34) DES.: The school curriculum. London: HMSO 1981.

35) DES.: Local authority arrangements for the curriculum. Report on circular 14/77. London: HMSO 1981.

36) DES.: Circulars and administrative memoranda. London: HMSO 1980.

37) DES. (HMI): A view of the curriculum. London: HMSO 1980.

38) DES. (HMI): Curriculum 11-16. Working papers by HMI a contribution to the current debate. London: HMSO 1977.

39) Curriculum 5 to 16, op. cit.

40) DES. (HMI): Curriculum matters an HMI series. London: HMSO 1985 foll. (no's 1,3,4,5,6,7).

41) *Lawton, D.*: The tightening grip growth of central control of the school curriculum. London: Bedford Way papers 21. Institute of Education 1984.

42) DES.: Examinations at 16 plus a statement of policy. London: HMSO 1982.

43) DES.: GCSE – A general introduction. London: HMSO 1985, also: The national criteria (for individual subjects) 1985.

44) Teaching quality, op cit.

45) DES.: Circulars and administrative memoranda. London: HMSO 1985.

46) Part Four: Conclusions. In: Ranson. S. and Tomlinson J., op. cit.

47) Education Act 1980, op. cit.

1938

48) *Hall, S.*: Thatcherism a new stage. In: Marxism today, January 1979, and February 1980.

49) *Dale, R.*: Thatcherism and Education. In: Ahier, J. and Flude, M., op. cit.

50) A framework, op cit.

51) *Wilkinson, R. H.*: The prefects. Oxford: Oxford University Press 1964.

52) Curriculum 5 to 16, op. cit.

53) *Ranson, S. and Tomlinson, J.*,op. cit.

54) Great Britain, Education Reform. A Bill. London: HMSO 1987.

55) Education Reform 1987, op. cit.

56) *Dent, A. C.*: Education Act 1944. London: University of London Press 1984.

57) DES.: Education in Schools: a consultative document. London: HMSO 1977.

58) DES.: Educating our children four subjects for debate. London: HMSO 1977.

1939

Panos Xochellis

Geschichtsunterricht im griechischen Sekundarschulwesen

Ein bildungspolitisch akzentuierter Forschungsbeitrag zur Fachdidaktik

I. Ausgangspunkt und Zielsetzung

Ein entscheidender Abschnitt in der neugriechischen Bildungsgeschichte[1] begann mit der Schulreform vom Jahre 1964[2]. Es wurde die Lernmittelfreiheit auf allen Schulstufen eingeführt, die Schulpflicht von sechs auf neun Jahre verlängert, die Sekundarschule in zwei dreijährige Stufen aufgeteilt, die Reifeprüfung bei gleichzeitiger Abschaffung der Hochschuleingangsprüfungen eingeführt und die Volkssprache "als Mittel und Gegenstand des Unterrichts" abgesichert.

Diese wichtigen bildungspolitischen Maßnahmen konnten jedoch wegen der Diktatur der Jahre 1967 bis 1974 nicht voll realisiert werden, wurden aber in die Schulreform von 1976/77 integriert[3]. Außer den bereits genannten Punkten wurden durch die neue Schulreform das technische und berufliche Schulwesen als gleichwertig mit dem allgemeinbildenden anerkannt, die sog. "Panhellenischen Prüfungen", d.h. allgemeine Prüfungen auf nationaler Ebene für die Zulassung zu den Hochschulen, eingeführt und neue Lehrpläne sowie Schulbücher verfaßt[4].

Die Schulreform von 1976/77 bildete den Ausgangspunkt eines Forschungsprojekts, das von 1980 bis 1985 unter meiner Leitung durchgeführt wurde und mit folgender Feststellung begann:
Jene Schulreform bildete zwar einen entscheidenden Schritt zur Erneuerung des griechischen Schulwesens, es handelte sich jedoch um eine "äußere Schulreform" des Sekundarschulbereichs, d.h. daß sie trotz des damals bestehenden allgemeinen Konsensus[5] nicht zur Umwandlung der Lehrpläne und Unterrichtsmethoden sowie der Leistungsbeurteilung, der Lehrer-Schüler-Beziehungen und der Lehrerbildung und -fortbildung führte.

Die Dichotomisierung des Sekundarbereichs in zwei völlig selbständige und autonome Stufen (Gymnasium und Lyzeum) deutete jedoch Unterschiede in der Unterrichtsmethodik[6] an.
Insofern stellte sich das Forschungsprojekt[7] folgende zwei Ziele:
a) zunächst die gegenwärtige Situation in der Unterrichtsmethodik

der Sekundarstufe zum ersten Mal auf wissenschaftlich gültige und zuverlässige Weise zu beschreiben und
b) bestehende Unterschiede zwischen den beiden Schulformen festzustellen und zu erklären.

Die Ausgangshypothese lautete: Gymnasium und Lyzeum müßten sich in unterrichtsmethodischer Hinsicht aus folgenden Gründen unterscheiden:
a) Es handelt sich um zwei verschiedene Schulformen, d.h. das Gymnasium bildet eine Pflichtschule in Gesamtschulform, und das Lyzeum bildete damals eine Selektionsschule mit äußerer Differenzierung (Allgemeines, Technisches und Berufliches Lyzeum).
b) Diese zwei Schulstufen haben unterschiedliche Aufgaben, d.h. das Gymnasium schließt die Allgemeinbildung ab und führt die Schüler, die nicht zum Lyzeum gehen, direkt an den Arbeitsmarkt, während das Lyzeum die Schüler auf das Hochschulstudium und dann für den höheren Dienst selektiert und vorbereitet. Als "Filter" dafür gelten allgemeine Examina sowohl für die Zulassung zum Lyzeum (damals) als auch für die Zulassung zu den Hochschulen; vor allem die Zulassungsprüfungen für die Hochschulen prägen den Charakter des Lyzeums zum "Repetitorium" ("φροντιστήριο") für den Eingang in die Hochschule und werden zum entscheidenden Faktor des didaktischen Geschehens in dieser Schulstufe.

Während der Durchführung dieses Projekts änderte sich jedoch die Schulpolitik mit dem politischen Machtwechsel vom Oktober 1981. Die wichtigsten diesbezüglichen Änderungen waren auf der einen Seite die Abschaffung der Zulassungsprüfungen für den Eingang ins Lyzeum und somit seine formale Umwandlung zur Gesamtschule (das Lyzeum war allerdings in der Tat auch vor 1981 Einheitsschule, da ein nur sehr geringer Prozentsatz der Gymnasiasten die Hürde der Zulassungsprüfung nicht nahm) und auf der anderen Seite die Beschränkung der auf nationaler Ebene geführten Zulassungsprüfung für die Hochschulen auf die dritte Lyzeumsklasse (bisher zweite und dritte), bei gleichzeitiger Mitberücksichtigung der Schülerleistung in sämtlichen Lyzeumsklassen (langjährige Leistungskontrolle). Diese Reformmaßnahmen veränderten allerdings kaum das genannte entscheidende Merkmal des Lyzeums: Vorbereitungsanstalt für die Hochschulen ohne eigenen Bildungsauftrag. Im Gegenteil, der Druck der Selektionsprüfung für die Hochschulen erhöhte sich sogar mit der Einbeziehung der Schulleistung in den Auswahlprozeß.

1981

II. Methodologie

Wegen Mangels an Vorarbeiten war das methodische Vorgehen darauf abgestellt, die fehlende Deskription des Ist-Zustandes zu leisten, ohne allerdings die zu untersuchende Thematik aus ihrem Kontext, d.h. der Schule als sozialer Institution mit ihren Implikationen und Konsequenzen zu isolieren. Unser Hauptinteresse richtete sich auf Prozeß- und nicht auf Produktvariablen. Wie *Dunkin* und *Biddle* in ihrem Buch "The Study of Teaching"[8] bemerken, ist bei vielen Forschern nach dem Ende der fünfziger Jahre eine Wendung zu den Prozeßvariablen des Unterrichtsgeschehens feststellbar bei gleichzeitiger Entwicklung einer Fülle von Beobachtungsinstrumenten für die Interaktionsprozesse in der Schulklasse. Es ist ferner eine Tatsache, daß die gegenwärtige Unterrichtsforschung nicht so sehr auf Messungen mit differenzierten Beobachtungsinstrumenten,[9] sondern vielmehr auf die Anwendung von mehreren Erhebungsmethoden und -techniken zielt, um das vielschichtige Unterrichtsgeschehen umgreifend und substantiell zu erfassen[10]. In diesem Rahmen ordnet sich auch das vorliegende Projekt ein, wobei es nicht auf genau formulierte und zu falsifizierende Forschungshypothesen, sondern zunächst auf Feldaufhellung ankommt und ankommen kann.

Das Forschungsprojekt wurde in drei Phasen mit unterschiedlicher methodologischer Vorgehensweise durchgeführt. Die erste Phase hatte explorativen Charakter und wendete Fall-Studien ("case-studies") an. Während der zweiten Phase wurde versucht, das Verhalten, aber auch die Einstellungen der Lehrer in jenen Bereichen des Unterrichtsgeschehens durch eine Fragebogenerhebung an einer Zufallsstichprobe von Lehrern des Gymnasiums und Lyzeums zu untersuchen. Die dritte Phase umfaßte Beobachtungen in Klassen mit Videoaufzeichnungen sowie Tiefeninterviews mit einer kleinen Stichprobe von Lehrern, die bereits an der Fragebogenerhebung teilgenommen hatten.

1. Das explorative Vorgehen der *ersten Phase* war notwendig, weil es an empirischen Daten und Vorarbeiten über die griechische Schulwirklichkeit mangelte. Dabei wurde versucht, das Unterrichtsgeschehen als einen komplexen Prozeß von mehreren Dimensionen bzw. Variablen zu betrachten. Es wurden Fallstudien vorgenommen, wobei als "Fall" die Schuleinheit (Gymnasium bzw. Lyzeum) bestimmt wurde. Unmittelbares Ziel dieser Projektphase war die Aufhellung der Situationsbedingungen im gesamten Forschungsfeld, und

1942

insbesondere die Dimensionen Unterrichtsmethodik und Leistungsbeurteilung in der Schulklasse, die Feststellung der in diesem Prozeß wirksamen Faktoren bzw. Variablen und die Formulierung von entsprechenden Fragen ("Hypothesen").

2. Während der *zweiten Projektphase* (aus dieser wird hier berichtet) wurde unser Augenmerk ausschließlich auf die Unterrichtsmethodik und Leistungsbeurteilung der Schüler gerichtet. Als Erhebungsinstrument wurde der postalische Fragebogen verwendet, der die Möglichkeit einer großen repräsentativen Stichprobe bietet. Es wurden allerdings auch bekannte Nachteile dieser Vorgehensweise erwogen, wie z.B. die Frage, ob Dimensionen wie Unterrichtsverlauf und Unterrichtsformen unmittelbar angegangen werden können oder Ungenauigkeiten bzw. Differenzen zwischen den Aussagen der Gefragten und der Unterrichtswirklichkeit hinreichend erfaßt werden können. Auch die oft unbefriedigende Rücklaufquote sowie die begrenzte Möglichkeit, die untersuchten Variablen in Tiefendimensionen zu erfassen, sind in der empirischen Sozialforschung bekannt[11] und wurden im Stadium der Methodenauswahl erwogen. Kompensierend wirkte für einzelne dieser Beschränkungen der Vergleich der Daten aus dieser Phase mit den Daten aus den anderen zwei Projektphasen.

Bei der *Stichprobenbestimmung* wurde die sog. "Zwei-Etappen-Technik" angewandt. In der ersten Etappe wurde die Schule als Einheit bestimmt (Gymnasium oder Lyzeum). Die 1.362 von den insgesamt 1.368 Gymnasien Griechenlands (die Abendgymnasien wurden nicht berücksichtigt) wurden nach dem Zufall in fünf Gruppen eingeteilt (entsprechend den fünf ausgewählten Unterrichtsfächern): Altgriechisch, Neugriechisch, Geschichte, Mathematik und Physik. Dann wurde an jedes Gymnasium der gleichen Grupppe ein Fragebogen für das entsprechende Unterrichtsfach übersandt. Für das Lyzeum gab es allerdings acht verschiedene Fragebögen: Altgriechisch, Neugriechisch, Geschichte als Kern- und Wahlpflichtunterricht, Mathematik als Kern- und Wahlpflichtunterricht und Physik als Kern- und Wahlpflichtunterricht. Da die Zahl der Lyzeen des Landes viel kleiner als die der Gymnasien war (733), hatte die Einteilung in Gruppen zu statistisch unbefriedigenden Zahlen je Unterrichtsfach (91 Fragebögen) geführt. Aus diesem Grunde wurden an jedes Lyzeum zwei Fragebögen geschickt (182 Fragebögen je Fach): der eine betraf philologische Fächer (Altgriechisch, Neugriechisch oder Geschichte) und der zweite Mathematik oder Physik. So war es unmöglich, daß der gleiche Lehrer zwei Fragebögen beantwortet, da der gleiche Lehrer häufig mehrere philologische Fächer unterrichtet. Um

1943

eine zufällige Stichprobe zu garantieren, wurde jeweils der Schulleiter gebeten, den Fragebogen an den Lehrer der ersten Klassen zu übergeben, falls es Parallelklassen gab[12].

In der zweiten Etappe der Stichprobenwahl verlagerte sich die Stichprobeneinheit von der Schule zum Lehrer. Die Gesamtheit der Lehrer für die genannten Unterrichtsfächer in der dritten Gymnasial- und der zweiten Lyzeumsklasse bildete die Population dieser Untersuchung. Die Auswahl der genannten Klassen erfolgte aus folgender Überlegung: die dritte Gymnasialklasse bildete eine typische Klasse der Sekundarstufe I, die gleichzeitig (bis Ende 1981) an der Zugangsprüfung für das Lyzeum orientiert war, während die zweite Lyzeumsklasse alle wesentlichen Merkmale der Sekundarstufe II aufwies (die erste Klasse war nach unserer Meinung nicht so charakteristisch dafür, und die dritte Klasse war zu sehr Vorraum zur Hochschule). Wegen Mangels an bildungsstatistischen Zahlen mußte die Population erst durch die Sammlung der notwendigen statistischen Daten bei den Schulleitern nach Abschluß der Einteilung der Schulen in Klassen abgegrenzt werden. Zu diesem Zweck erhielt bei einer ersten Fragebogenübersendung (die Schule als Stichprobeneinheit) jeder Schulleiter einen "Statistikzettel" zur Ausfüllung. Die angeforderten Daten bildeten die Grundlage für die zweite Fragebogenübersendung (der Lehrer als Stichprobeneinheit). Allerdings war der Rücklauf der Statistikzettel 77 % bei den Gymnasien und 68 % bei den Lyzeen. Der sich ergebenden Gefahr der Unterrepräsentation der Lehrer der großen Schulen wurde begegnet durch die Übersendung zusätzlicher Fragebögen auch an die übrigen Lehrer, die in der dritten Gymnasial- und in der zweiten Lyzeumsklasse unterrichteten.

Für die *Konstruktion des Fragebogens* wurden Daten aus der ersten Projektphase (Fallstudien) herangezogen sowie Erfahrungen aus der einschlägigen Literatur genutzt[14]. Die Fragebögen hatten grundsätzlich die gleiche Struktur für alle Unterrichtsfächer: einen Teil mit gemeinsamen sowie einen Teil mit unterschiedlichen, der Eigenart jedes Faches entsprechenden Fragen. Die meisten Fragen zielten auf Information ("factual questions") und nur einzelne auf Einstellungsmessung ("attitudinal questions") ab. Trotz ihrer Nachteile zogen wir aus Gründen der statistischen Bearbeitung geschlossene Fragen vor. Offene Fragen wurden nur in Fällen eingebaut, wo die Gefahr, realitätsferne Angaben zu erhalten, als groß eingeschätzt wurde. Nach eingehender Diskussion des Fragebogenentwurfs – im Rahmen des Forschungsteams bei gleichzeitiger Heranziehung von erfahrenen Lehrern aus der Schulpraxis – wurden zwei Vortests (einer in Form von Interviews und einer in postalischer Form an einer zufälligen

1944

Stichprobe von 160 Lehrern) vorgenommen. Nach Auswertung dieser Vortests wurde die endgültige Fragebogenform konstruiert.

3. Die *dritte Projektphase* verfolgte die Ziele:
a) Abrundung des Bildes über das Unterrichtsgeschehen in den Gymnasien und Lyzeen,
b) Überprüfung der Diskrepanzen zwischen den Daten aus der Fragebogenerhebung und der Schulwirklichkeit (Gültigkeitskontrolle) und
c) Interpretationshilfe für die Daten der Fragebogenerhebung.

Die Stichprobe wurde aus den bereits rückgelaufenen Fragebögen gezogen, wobei der Inhalt der ausgefüllten Fragebögen sowie sozio-ökonomische und geographische Gesichtspunkte maßgebend waren. Sowohl die Art der Stichprobenwahl als auch die Größe der Stichprobe gestatten nicht, Ansprüche auf Verallgemeinerung der Befunde zu erheben. Wie bereits erwähnt, leistet diese Projektphase in erster Linie Interpretationshilfen.

Die Stichprobe für das *Unterrichtsfach Geschichte*, worum es hier geht, bestand aus 202 Gymnasiallehrern (GL) und 105 Lyzeumslehrern (LL), während die Population etwa[15] 1.933 GL und 947 LL umfaßte. Die Rücklaufquote betrug 60,9 % bei den GL und 53 % bei den LL. Die Mehrheit dieser Lehrer, über 50 % stammt aus kleinen Orten unter 50.000 Einwohnern, ist zu 70 % im Alter bis zu 35 Lebensjahren, überwiegend weiblichen Geschlechts (bei den GL 74,5 %) und hat hauptsächlich klassische Philologie (34 bzw. 44 %) oder Geschichte (33,8 % bzw. 26,9 %) studiert[16]. Sie haben zum größten Teil (80,1 % bzw. 81 %) kein zusätzliches Studium betrieben und verfügen zu 68,7 % bzw. 63,1 % über keine Repetitoriumserfahrung. Der Fragebogen bestand aus insgesamt 101 Fragen, die sich auf alle genannten Bereiche der Unterrichtsmethodik bezogen.

III. Forschungsergebnisse und Schlußfolgerungen

Die bisherigen Forschungsergebnisse könnte man folgendermaßen kurz zusammenfassen:

1. Bezüglich der *Unterrichtsplanung* steht fest, daß die große Mehrheit der Geschichtslehrer keine systematische Planung des Unterrichts in Makroebene (für einen längeren Zeitraum) vornimmt. In der Unterrichtsplanung in Mikroebene (kurzfristige Vorbereitung des Unterrichts) spielt das Schulbuch als Informationsquelle und Leitfaden eine zentrale Rolle. Soweit Unterrichtsplanung in

1945

Makroebene stattfindet, kann man zwei Formen unterscheiden: die eine mißt thematischen Aspekten (Unterrichtsstoff) großes Gewicht bei, die andere stellt den Schüler, seine Interessen und Fähigkeiten in den Mittelpunkt. Erstere Form überwiegt im Lyzeum, letztere im Gymnasium.

2. Im Bereich der *Unterrichtsdurchführung* gilt die allgemeine Feststellung, daß der Unterricht in der Struktur frontal sowie lehrerzentriert und in der Form monologisch sowie verbalistisch verläuft. Es werden generell Lehrverfahren verwendet, die dem Lehrer ein viel größeres Gewicht als dem Schüler einräumen. Für die Unterrichts- und Lernziele sind zwei Tendenzen kennzeichnend: auf der einen Seite werden sehr allgemeine und wenig konkrete und auf der anderen nationalistische und formalistische Zielsetzungen intendiert, während das Auswendiglernen und Reproduzieren von historischen Daten und Namen eine zentrale Intention darstellen.

3. Was die *Erfolgskontrolle des Unterrichts* als Leistungsbeurteilung der Schüler betrifft, ist allgemein festzustellen, daß die verwendeten Prüfungsmodi traditionell sind (mündliche Prüfungen in Form des Aufsagens, schriftliche Prüfungen in Form von Essays), die Note als Lob für den Fleiß des Schülers fungiert, und die Leistungsbeurteilung allgemein an der Wissenskontrolle orientiert ist. Die pädagogische Funktion der Leistungsbeurteilung (Information des Schülers über seinen Lernweg und -erfolg und Feadback des Lehrers über seinen Unterricht) ist peripher und konnte höchstens in Ansätzen im Gymnasium erhoben werden.

4. *Es gibt keine wesentlichen Unterschiede zwischen Gymnasium und Lyzeum.* Soweit solche überhaupt bestehen, hängen sie mit der Selektionsfunktion des Lyzeums für die Zulassung zum Hochschulstudium zusammen. Es sind aber auch keine durchgreifenden Verhaltenspositionen der Lehrer für alle Phasen der Unterrichtsgestaltung feststellbar. Gemeinsamkeiten werden nur in den einzelnen Bereichen der Unterrichtsmethodik (Planung oder Durchführung oder Erfolgskontrolle des Unterrichts) konstatiert. Das bedeutet, daß die Lehrer ihren Unterricht fragmentarisch vorbereiten, durchführen und evaluieren, was ihrer mangelhaften Aus- und Fortbildung anzulasten ist. Vor allem scheinen die Lehrer die Ziele des Unterrichts von seinen sonstigen Elementen abzutrennen, weil sie jene als Kompetenz des Staates (offizielle Vorgaben) ansehen. Außerdem wird die Leistungsbeurteilung als eine von der eigentlichen Unterrichtsgestaltung unabhängige und nur die Schüler betreffende Angelegenheit (Autonomie der Prüfungen) betrachtet, was die Umwandlung des Lyzeums zu einer bloßen Prüfungs- bzw. Repetitionsanstalt ohne Bildungsauftrag bestätigt.

1946

Als *Begründungsfaktoren* für die vorstehend genannten Befunde können allgemein der Zentralismus im Schulwesen, die unflexiblen und nicht selten auch während des Schuljahres sich wandelnden Lehrpläne, die einheitlichen Pflichtschulbücher und insbesondere die *Lehrerausbildung* sowie die *Selektionsfunktion des Lyzeums* angesehen werden. Das bedeutet, daß auch eine Schulreform jetzt und künftig vor allem an diesen zwei Stellen ansetzen müßte:
a) Reformierung der Lehreraus- und fortbildung mit dem Ziel, eine bessere pädagogisch-didaktische Ausbildung und eine stärkere Verbindung mit der konkreten Schulwirklichkeit sowie die Erweckung des Problembewußtseins der künftigen und der in der Praxis stehenden Lehrer hinsichtlich der Ziele der Schule und des Unterrichts und ihrer Implikationen zu erreichen.
b) Reformierung der Sekundarstufe II (Lyzeum) mit dem Ziel, die Wiederherstellung der Bildungsfunktion dieser Schulstufe und damit die Erhöhung der Unterrichtsqualität, die Verbesserung der Beziehungen zwischen Lehrer und Schüler sowie zwischen Schule und Elternhaus und die Schaffung von Voraussetzungen für kreatives Lernen und Selbstbestimmung des Schülers zu erreichen. Durch diese Reformmaßnahmen würde ein gutes Stück dessen Wirklichkeit werden, was man "innere Bildungsreform" nennt[17] und in der Ausgangsthese dieser Untersuchung als Desiderat – trotz der Schulreformen von 1976 und 1981 – bezeichnet worden ist.

Anmerkungen

(gr. = Publikation in griechischer Sprache)

1) Vgl. zur Geschichte des griechischen Bildungswesens: *Chr. Lefas* : Geschichte des Schulwesens. Athen 1942 (gr.). – *S. Tzoumeleas/P. Panagopoulos:* Unser Schulwesen in den letzten 100 Jahren. Athen 1933 (gr.). – *A. Dimaras:* Die nichtstattgefundene Schulreform. 2 Bde. Athen 1973/74 (gr.). – *P. Xochellis:* Das moderne griechische Schulwesen. Diss. München 1961. – *M. Kelpanides:* Griechenland. Schulsystem und Volksbildung. In: D. Grothusen (Hrsg.): Südosteuropa-Handbuch, Bd. III. Göttingen 1980, S. 448-471.

2) Nach 1950 sind Bemühungen zur Anpassung des Schulwesens an die Nachkriegsbedingungen zu verzeichnen (z.B. die sog. "Bildungskommission" sowie Gesetze über das allgemeine und berufsbildende Schulwesen), die keine wesentlichen Änderungen der Struktur des Schulwesens brachten. Vgl. *A. Kazamias*: Die Bildungsreform in Griechenland und

1947

ihre Paradoxien. Eine historisch-vergleichende Betrachtung. In: Protokolle der Akademie der Wissenschaften. Athen 1983, S. 429-434 (gr.).

3) Vgl. das Gesetz "Über Organisation und Verwaltung des allgemeinbildenden Schulwesens" (309/1976) und das Gesetz "Über das technische und das berufsbildende Schulwesen" (576/1977).

4) Vgl. *P. Xochellis:* Fragen der Schulreform. Athen 1981 (gr.). – *N. Terzis*: Meinungen über die Schulreform. In Philologos, 23 (1981), S. 272-281 (gr.).

5) Vgl. *A. Kazamias*, a.a.O. – *E. Hondolidou*: Die Diskussion über die Schulreform (1976-1981). Diplomarbeit. Thessaloniki 1984 (gr.).

6) Im Rahmen des Forschungsprojekts wurden folgende Begriffsbestimmungen vorgenommen. Die Unterrichtsmethodik umfaßt:
1. Die "*Unterrichtsplanung*", d.h. die planende Vorwegnahme des Unterrichtsgeschehens vom Lehrer in Makro- und Mikroebene mit der Bestimmung der Lernziele und der zeitlichen Verteilung der Stoffeinheiten, der Bereitstellung von Informationsquellen und Unterrichtsmedien sowie von den Mitteln und Techniken der Leistungsbeurteilung zur Unterrichtsevaluation.
2. Die "*Unterrichtsdurchführung*" bedeutet die Anwendung der organisatorischen und thematischen Entscheidungen, die in der Phase der Unterrichtsplanung in der täglichen Unterrichtspraxis getroffen worden sind. Hierher gehören im einzelnen
   a) die "*Unterrichts- und Lernziele*",
   b) die "*Unterrichtsorganisation*" als Klassenunterricht herkömmlicher Prägung (Frontalunterricht) oder als Individualisierung bzw. Differenzierung des Lernens,
   c) die "*Unterrichtsartikulation*", d.h. die Schritte, Phasen oder Stadien, die Artikulationsschemata, in denen das Unterrichtsgeschehen abgewickelt wird, sowie
   d) die *Unterrichtsformen bzw. die Arbeits- oder Aktionsformen* von Lehrer und Schüler, d.h. monologische oder dialogische Formen des Unterrichts in verschiedenen Variationen (Vortrag, Frage-Antwort-Spiel, Diskussion, freies Gespräch). Man könnte hier insgesamt von "Unterrichts- bzw. Lehrstrategien " im weiteren Sinne des Wortes reden.

3. Die *Erfolgskontrolle* als Leistungsbeurteilung der Schüler, d.h. die Prozedur, in der geprüft wird, ob und inwieweit die Lernziele erreicht werden, wobei als Maßstab die Leistung einzelner Schüler oder Gruppen von Schülern gilt.

Vgl. diesbezüglich: *K. Aschersleben*: Einführung in die Unterrichtsmethodik. Stuttgart 1974[4]. – *P. Heimann* u.a.: Unterricht. Analyse und Planung. Hannover 1970[5]. – *D. Hopf*: Differenzierung in der Schule. Stuttgart 1976[2]. – *A. Vogel*: Artikulation des Unterrichts. Ravensburg

1948

1976[3]. – *W. Einsiedler*: Lehrstrategien und Lernerfolg. Weinheim 1976. – N.E. Gronlünd: Measurement and Evaluation in Teaching. New York 1976. – *Z. Papanaum – Tzika*: Schulleistungsbeurteilung: Möglichkeiten und Grenzen. Thessaloniki 1983 (gr.).

7) Das Projekt wurde von der Stiftung Volkswagenwerk finanziert. Daran nahmen teil: der Kollege D. Hopf vom Max-Planck-Institut Berlin und die Mitarbeiter A. Frangou, Chr. Mamoglou, Ikonomou, L. Mano, A. Barbas, E. Hondolidou, S. Rassis. Geholfen haben auch die Lehrer K. Dimitriadou, N. Wannasis, N. Dapontes und Chr. Tsolakis. Näheres über dieses Forschungsprojekt in *P. Xochellis*: Der Geschichtsunterricht in der griechischen Sekundarstufe (im Druck); dort auch Informationen über den unbefriedigenden Forschungsstand in Griechenland, aber auch in anderen Ländern wie z.B. der Bundesrepublik Deutschland und England.

8) Vgl. *M.J. Dunkin/ B.J. Biddle*: The Study of Teaching. New York 1974.

9) Vgl. *A. Simon / E. Boyer (eds.)*: Mirrors for Behavior. Pennsylania 1970. –*G. Bachmaier*: Unterrichtsanalyse. Weinheim 1973.

10) Vgl. *H. Walther*: Einführung in die Unterrichtsforschung. Darmstadt 1977 (mit Literatur).

11) Vgl. z.B. *R. König* (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung. Bd. 2. Stuttgart 1973.

12) Die Einteilung der Schüler der gleichen Klasse in Sektionen wird mit zufälligen Kriterien (alphabetisch) vorgenommen.

13) Offizielle statistische Angaben dieser Art liegen bis heute nicht vor.

14) Vgl. *D. Hopf*: Mathematikunterricht. Stuttgart 1980.

15) Wie bereits erwähnt, gab es darüber keine genauen Zahlen.

16) Die erste Prozentzahl bezieht sich auf die GL und die zweite auf die LL.

17) Vgl. z.B. *E. Spranger*: Pädagogische Perspektiven. Heidelberg 1958[5]. – *M. Heitger / I. Breinbauer* (Hrsg.): Innere Schulreform: Reform für das Kind und seine Bildung. Freiburg 1981. – *N. Terzis*, a.a.O. – *P. Xochellis*, a.a.O.

1989

VERZEICHNIS DER AUTOREN
LIST OF AUTHORS

Hermann Avenarius, Prof. Dr.,
Head of Department of Law and Administration,
DIPF, Frankfurt am Main, Federal Republic of Germany

Cao Quingyang, Prof. Secretary General,
Central Institute for Educational Research;
Director, Center for National Network of Educational Information,
Beijing, China

Max Eckstein, Prof. Dr.,
School of Education, Queens College,
Flushing, New York, USA

José-Luis Garcia Garrido, Prof. Dr.,
Open University of Spain,
President of the Comparative Education Society in Europe,
Madrid, Spain

Theodor Hanf, Prof. Dr.,
Head of Department of Sociology,
DIPF, Frankfurt am Main, Federal Republic of Germany

Tetsuya Kobayashi, Prof. Dr.,
Dean Faculty of Education,
Kyota University, Kyota, Japan

Tamas Kozma, Prof. Dr.,
Hungarian Institute for Educational Research,
Budapest, Hungary

Bernhard Kraak, Prof. Dr.,
Head of Department of Psychology,
DIPF, Frankfurt am Main, Federal Republic of Germany

Czesław Kupisiewicz, Prof. Dr.,
University of Warsaw,
Head of the Governmental Expert Committee
on Educational Reform, Warsaw, Poland

1950

Louis Legrand, Prof. Dr.,
Department of Psychology and Education,
University of Strasbourg, Strasbourg, France

Hasso von Recum, Prof. Dr.,
Head of Department of Economics,
DIPF, Frankfurt am Main, Federal Republic of Germany

Susanne M. Shafer, Prof. Dr.,
Arizona State University, Division of Educational
Leadership and Policy Studies, Tempe, Arizona, USA

Witold Tulasiewicz, Dr. Senior Lecturer,
Department of Education,
University of Cambridge, Cambridge, UK

Panos Xochellis, Prof. Dr.,
Director of the Institute of Education,
University of Thessaloniki, Thessaloniki, Greece

1951

Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung

BEST COPY AVAILABLE

5. Jahrgang 1988 Heft 1

1052

Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung

Im Auftrag des Forschungskollegiums des
Deutschen Instituts für Internationale
Pädagogische Forschung

herausgegeben
von

Hermann Avenarius, Hansgeorg Bartenwerfer,
Theodor Hanf, Bernhard Kraak, Wolfgang Mitter,
Hasso v. Recum, Rolf Vente

5. Jahrgang 1988 Heft 1

BÖHLAU VERLAG KÖLN WIEN

1953

Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung

Im Auftrag des Forschungskollegiums des
Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung

herausgegeben von

Prof. Dr. Hermann Avenarius, Prof. Dr. Hansgeorg Bartenwerfer,
Prof. Dr. Theodor Hanf, Prof. Dr. Bernhard Kraak,
Prof. Dr. Wolfgang Mitter, Prof. Dr. Hasso v. Recum,
Prof. Dr. Rolf Vente

Geschäftsführender Herausgeber:	Prof. Dr. Hasso v. Recum
Redaktion:	Dr. Rosemarie Klaus-Roeder
Anschrift von Herausgebern und Redaktion:	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung Schloßstraße 29-31, Postfach 90 02 80 D-6000 Frankfurt a.M. 90

Der Jahrgang umfaßt 2 Hefte (insgesamt ca. 320 Seiten).
Manuskripte und **Rezensionsexemplare** bitten wir, an die Redaktion zu richten.
Manuskripte sind möglichst nach Anfrage, in satzfertigem Zustand, mit Textverarbeitungssystem erfaßt, einseitig beschrieben und mit Diskette zu übersenden. Für unverlangt zugesandte Manuskripte wird keine Haftung übernommen. Die Verfasser tragen für ihre Beiträge die Verantwortung. Eine Verpflichtung zur Aufnahme von Entgegnungen besteht nicht. - Die Auswahl der Arbeiten zur Rezension behält sich die Redaktion vor.
Rücksendung unverlangt zugesandter Rezesionsexemplare kann nicht vorgenommen werden.
Autorenkorrekturen gehen, soweit sie mehr als 10% der Satzkosten eines Beitrages ausmachen, zu Lasten des Verfasser.
Sonderdrucke: Jeder Verfasser erhält kostenlos 20 Sonderdrucke seines Beitrages, weitere (höchstens 30) liefert der Verlag zum Preis von DM 0,15 je Seite. Sie sind vor Drucklegung zu bestellen.
Werbeanzeigen und Beilagen besorgt der Verlag (Niehler Straße 272-274, D-5000 Köln 60).
Die in dieser Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Übersetzung, Nachdruck - auch von Abbildungen -, Vervielfältigung auf photomechanischem oder ähnlichem Wege oder im Magnettonverfahren, Vortrag, Funk- und Fernsehsendung sowie Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen - auch auszugsweise - bleiben vorbehalten. Werden von einzelnen Beiträgen oder Teilen von ihnen einzeln Vervielfältigungsstücke im Rahmen des § 54 UrhG hergestellt und dienen diese gewerblichen Zwecken, ist die dafür nach Maßgabe des Gesamtvertrages zwischen der Inkassostelle für urheberrechtliche Vervielfältigungsgebühren GmbH, D-6000 Frankfurt a.M., Großer Hirschgraben 17-21, und dem Bundesverband der Deutschen Industrie e.V., D-5000 Köln, Habsburgerring 2-12, vom 15. 7. 1970 zu zahlende Vergütung an die Inkassostelle zu entrichten. Die Vervielfältigungen sind mit einem Vermerk über die Quelle und den Vervielfältiger zu versehen. Erfolgt die Entrichtung der Gebühren durch Wertmarken der Inkassostelle, so ist für jedes vervielfältigte Blatt eine Marke im Werte von DM 0,40 (bzw. DM 0,15) zu verwenden.

© Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung,
Schloßstraße 29-31, Postfach 90 02 80, D-6000 Frankfurt am Main 90
Satz und Druck: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

ISSN-0930-9381

1954

INHALT

Erwin Stein – 85 Jahre

I. BEITRÄGE

Klaus Prange:
Bildung in dürftiger Zeit
Epochale Aspekte der pädagogischen Reflexion 1

Friedrich Edding:
Recurrent Education – Recurrent Work
Orientierungen künftiger Bildungspolitik 19

Leonid Novikov:
Anzeichen für Wertelabilität in der
sowjetischen Gesellschaft als Herausforderung
für die Erziehung 33

Henry A. Landsberger, John R. Carlson,
Richard T. Campbell:
Bildungspolitische Grundfragen in
komparatistischer Sicht
Ergebnisse einer Meinungsumfrage bei
bildungspolitischen Interessenvertretern
in der Bundesrepublik Deutschland,
Großbritannien und den USA 53

Reinhold S. Jäger:
Persönlichkeit als Prozeß
Ein Beitrag zur Anwendung
der Katastrophentheorie 95

Hermann-Günther Hesse:
Methodische Probleme des Kulturvergleichs
psychometrischer Daten und Möglichkeiten
ihrer Bearbeitung mit Hilfe von
Strukturgleichungsmodellen 119

1955

Francesc Pedró:
From Jullien de Paris to Michael Sadler: Foreign Influences on Early Comparative Education in Spain 141

Jürgen Osterloh:
Überlegungen zur Objektivität der Erziehungswissenschaft 159

Helmut Fetzer:
Pädagogische Freiheit und schulrechtliche Entwicklung 173

II. REZENSIONEN 185-227

Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band III: 1800-1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. Hrsg. von *Karl-Ernst Jeismann, Peter Lundgreen*.
(Peter Mast) 185

August Buck:
Humanismus. Seine europäische Entwicklung in Dokumenten und Darstellungen.
(Christoph Führ) 187

Wolfgang Treue, Karlfried Gründer (Hrsg.):
Berlinische Lebensbilder. Wissenschaftspolitik in Berlin. Minister, Beamte, Ratgeber.
(Christoph Führ) 191

Jahrbuch für die Geschichte Mittel- und Ostdeutschlands. Band 36. Mit Beiträgen zum Schwerpunktthema: Friedrich Wilhelm IV. in seiner Zeit. Im Auftrage der Historischen Kommission zu Berlin hrsg.von *Otto Büsch und Klaus Zernack*.
(Christoph Führ) . 192

1990

John C.G. Röhl: 194
Kaiser, Hof und Staat. Wilhelm II. und die deutsche Politik.
(Christoph Führ)

Ingeborg Weber-Kellermann: 197
Landleben im 19. Jahrhundert.
(Christoph Führ)

Cornelius Schley: 199
Die sozialistische Arbeiterjugend Deutschlands (SAJ). Sozialistischer Jugendverband zwischen politischer Bildung und Freizeitarbeit.
(Christoph Führ)

Karl-Dietrich Bracher, Wolfgang Jäger, Werner Link: 201
Republik im Wandel. 1969-1974. Die Ära Brandt (Geschichte der Bundesrepublik Deutschland in fünf Bänden. Hrsg.von Karl-Dietrich Bracher, Theodor Eschenburg, Joachim C. Fest, Eberhard Jäckel, Bd. 5/I).

Wolfgang Jäger, Werner Link: 201
Republik im Wandel 1974-1982.
Die Ära Schmidt. Mit einem abschließenden Essay von Joachim C. Fest (Geschichte der Bundesrepublik Deutschland in fünf Bänden. Hrsg. von Karl Dietrich Bracher, Theodor Eschenburg, Joachim C. Fest, Eberhard Jäckel, Bd. 5/II).
(Christoph Führ)

Hans-Ulrich Thamer: 204
Verführung und Gewalt. Deutschland 1933 – 1945.
(Klaus-Peter Horn)

Helmut Essinger, Onur Bilge Kula: 207
Pädagogik als interkultureller Prozeß. Beiträge zu einer Theorie interkultureller Pädagogik.
(Friedhelm Zubke)

19581

Martin Buber: 209
Pfade in Utopia. Über Gemeinschaft und deren Verwirklichung. Mit einem Nachwort hrsg. von Abraham Schapira. 3., erhebl. erw. Aufl.
(Friedhelm Zubke)

Wolfgang Brezinka: 211
Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft. Beiträge zur Praktischen Pädagogik.
(Werner Keil)

Michel Soëtard 213
Johann Heinrich Pestalozzi. Sozialreformer – Erzieher – Schöpfer der modernen Volksschule. Eine Bildbiographie.
(Werner Keil)

Werner Jeske: 215
Lernstörungen und Leistungshemmungen. Pädagogische Stützmaßnahmen.
(Rolf Kühn)

Urs Haeberlin u. Christine Amrein (Hrsg.): 217
Forschung und Lehre für die sonderpädagogische Praxis. Wie schlagen wir in der Ausbildung die Brücke?
(Rolf Kühn)

Helmut Schnellenbach: 220
Beamtenrecht in der Praxis.
(Helmut Fetzer)

Peter Gilles, Holger Heinbuch, Georgios Gounalakis: 223
Handbuch des Unterrichtsrechts. Schulung, Bildung und Freizeitgestaltung durch kommerziellen Direktunterricht und Fernunterricht privater Dienstleistungsunternehmen in Recht und Praxis.
(Helmut Fetzer)

1958

III. ANKÜNDIGUNGEN UND HINWEISE 229

ANSCHRIFTEN DER AUTOREN 237

MITTEILUNGEN DER GESELLSCHAFT ZUR FÖRDERUNG PÄDAGOGISCHER FORSCHUNG e.V. (GFPF)

1951
UBE

Erwin Stein – 85 Jahre

Am 7. März vollendete Professor Dr. Erwin Stein sein 85. Lebensjahr. Dies ist für das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung, eine Gründung des Jubilars, ein Anlaß zu dankbarer Mitfreude. Seiner Einladung zu einer Feierstunde in seinem Hause in Annerod (Oberhessen) folgten viele Weggefährten. Erwin Stein gab einen eindrucksvollen Rückblick auf sein Leben. In seinem Denken und Handeln sind *Freiheit* und *Verantwortung* entscheidende Richtpunkte gewesen – gegründet auf christlichen Glauben, Humanismus und demokratisches Engagement.

Erwin Steins Lebenswerk erfreut sich breiter öffentlicher Anerkennung. Die Würdigungen galten dem hessischen Kultus- und Justizminister in der Zeit des Wiederaufbaus, dem langjährigen Bundesverfassungsrichter, dem akademischen Lehrer an den Universitäten Gießen und Frankfurt und dem weitgefächerten "nebenberuflichen" Wirken zur Förderung der Wissenschaften und der demokratischen Entwicklung des Gemeinwesens.

Das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung fühlt sich Erwin Stein als seinem Gründer in besonderem Maße verbunden. Während der vergangenen Jahrzehnte hat er als Präsident des Kuratoriums und Stiftungsrates sowie als Vorsitzender des Vorstandes die Entwicklung des Instituts tatkräftig und richtungweisend gefördert. Dafür wissen wir ihm aufrichtigen Dank. Mögen uns seine Hilfe und sein Rat noch lange erhalten bleiben.
Ad multos annos.

Wolfgang Mitter

I. BEITRÄGE

Klaus Prange

Bildung in dürftiger Zeit
Epochale Aspekte der pädagogischen Reflexion

Zusammenfassung:

Das Konzept der Bildung im Sinne der Perfektionierung des Subjekts hängt eng mit historischen Umbruchepochen und institutionellen Krisen zusammen. Der Einzelne soll im Lernen vollenden, was in der wirklichen Welt nicht mehr ist und in der Zukunft wieder gewonnen werden soll. Doch die Erfahrung einer allgegenwärtigen Unsicherheit ist in der Moderne allgemein geworden. Damit hat das Bildungskonzept seine geschichtliche Basis verloren. Es kann nicht mehr als Fundus zukünftiger Vollkommenheit dienen, gewinnt aber eine neue Bedeutung als Leitlinie für den Lernprozeß. Das Lernen wird Selbstzweck und Bildung ein Mittel zu diesem Zweck. Diese Neuorientierung dürfte eine angemessene Form sein, Bildung in dürftiger Zeit zu bewahren.

Summary:

The concept of education in the sense of striving for individual perfection is closely related to periods of abrupt historical change and institutional crisis. The individual is meant to achieve within the area of learning what has been lost in the real world, in order that it may be regained in the future. In the modern world, however, this experience of an allprevailing uncertainty has become universal. As a result the concept of education has lost its historical basis; it can no longer serve as a repository for future perfection, but gains a new significance as a guideline for the learning process. The process of learning becomes an end in itself and education becomes a means to this end. Only by means of this reorientation can education retain its function in an age of permanent crisis.

1961

Der Titel der folgenden Bemerkungen enthält ein Zitat und das Zitat eines Zitats. Die Rede von der "dürftigen Zeit" geht auf Hölderlin zurück. In der siebten Strophe der Elegie "Brot und Wein" aus dem Jahre 1801 erscheint diese Formel in der Frage: "Wozu Dichter in dürftiger Zeit?" – dann nämlich, wenn sich die Götter entzogen haben; und die Antwort darauf ist: die Dichter bewahren in dieser Zwischenzeit des Mangels und der Götterferne das Gedächtnis, in heiliger Nacht die Erinnerung an "göttliche Fülle", die einst war und dereinst wiederkommt.[1] Heidegger hat in seiner Hölderlin-Interpretation diese Formel von der dürftigen Zeit aufgenommen und seinsgeschichtlich gewendet: "Es ist die Zeit der entflohenen Götter und des kommenden Gottes. Das ist die *dürftige* Zeit, weil sie in einem gedoppelten Mangel und Nicht steht: im Nichtmehr der entflohenen Götter und im Nochnicht des kommenden."[2] Nicht-Mehr und Noch-Nicht: das ist die Grundbestimmung der Gegenwart, das macht ihre Dürftigkeit aus, weil der Sinn von Sein vergessen ist, so Heidegger; weil die Götter sich zurückgezogen haben, so Hölderlin. Die Erwartung geht auf das Wiederkommen, die neuerliche Fülle der Zeiten; die Form, in der wir Sterblichen uns auf das Kommende vorbereiten können, ist die Erinnerung an das Nicht-Mehr, als Andenken des Gewesenen. So kann das, was kommt, über Erinnerung faßlich gehalten werden, eine gegenwärtige Zukunft, ohne daß wir mit Bestimmtheit wissen, wann diese als zukünftige Gegenwart eintreten wird. Ort und Stunde der neuen Zeitenfülle wissen wir nicht. Gewißheit gibt es nur hinsichtlich des gegenwärtigen Nicht-Mehr und Noch-Nicht. Bewußtsein ist Bewußtsein dieser Differenz.

In seiner Heidegger gewidmeten Aufsatzsammlung "Denker in dürftiger Zeit" hat Karl Löwith – auch im Blick auf Heideggers Votum für Hitler – diese große, universalgeschichtliche Optik auf eine zwar engere, aber genauere Perspektive zurückgeführt. Die dichterisch-mythologische und seinsgeschichtliche Rede von der dürftigen Zeit hat eine konkrete zeitgeschichtliche Bedeutung. "Daß Heidegger das 'Sein' (...) von der 'Zeit' her denkt"[3], verdankt sich keinem unausweichlich-geschichtlichen Geschick, geschweige denn dem Problemstand systematischen Denkens; es verdankt sich vielmehr der "Bezugnahme auf die Not der Zeit" (a.a.O., S. 110), und zwar "unserer eigenen und ihrer Dürftigkeit" (a.a.O., S. 111).

An diese Entzauberung der großen Optik soll hier angeknüpft werden, nicht um die universalgeschichtliche Reflexion zu banalisieren oder zu diskreditieren; im Gegenteil: das von Heidegger-Hölderlin artikulierte "gedoppelte Nicht" wird auf die jeweilige Gegen-

1962

wart bezogen, um das Zusammenspiel und den Widerstreit von Nicht-Mehr und Noch-Nicht, von Herkunft und Zukunft als die typische Konstellation für eine spezifisch pädagogische Form der Reflexion auszuweisen. Die Erfahrung der dürftigen Zeit ist konstitutiv für das Bildungsdenken. Es soll gezeigt werden, daß dies nicht nur einmal und gelegentlich der Fall ist, sondern durchgängig und immer wieder. Das Zugleich von Nicht-Mehr und Noch-Nicht ist jeder Gegenwart eigentümlich; es kennzeichnet die Zeitlichkeit des Menschen und fundiert seine spezifische Möglichkeit, auf problematische Situationen lernhaft zu antworten. Bildung ist die Antwort und das Angebot der pädagogischen Reflexion auf krisenhaft erlebte, epochale Problemlagen. Dieser Gedankengang wird in vier Schritten durchgeführt. Zunächst ist der Begriff der "dürftigen Zeit" umfänglicher zu belegen, um dabei zu zeigen, wie das Lernen auf das "gedoppelte Nicht" reagiert (I). Zweitens soll das Zusammenspiel von epochalem Krisenbewußtsein und pädagogischer Reflexion vorgeführt werden. Dabei geht es darum, die Funktion des Bildungsgedankens für eine defizitär erlebte Gegenwart aufzuweisen (II). Drittens ist die Bedeutung der Erinnerung für die inhaltliche Seite der Bildung zu erörtern (III), um schließlich viertens zu zeigen, daß es andere als dürftige Zeit für die Menschen nicht gibt, mit der Folge, daß wir unsere Situation immer auch als Lernsituation zu verstehen und zu artikulieren haben (IV).

I.

Zunächst also zum Topos der "dürftigen Zeit". Zu Recht hat Karl Löwith in dem angegebenen Zusammenhang auf andere Varianten des Krisenbewußtseins hingewiesen; so auf Max Webers These von der zunehmenden Rationalisierung und Entzauberung unserer Weltbezüge; und man könnte des weiteren auf die einschneidenden Desillusionierungen eingehen, die spätestens seit dem 17. Jahrhundert in immer dichterer Folge die alten Gewißheiten dementiert haben. Wir leben endgültig im Zeitalter der Enttäuschungen; erst sind die Offenbarungsgewißheiten außer Kraft gesetzt worden, dann die der metaphysischen Spekulation, zuletzt noch die der traditionellen Erkenntnislehre. Das moderne Bewußtsein ist zerrissenes Bewußtsein; nicht nur die Vertrautheit überschaubarer Lebensformen und gängiger Umwelten ist dahin, sondern vor allem auch die scheinbar selbstverständliche Vertrautheit mit uns selbst. Noch die selbstbewußte Vorstellung, daß wir uns selbst ganz aufklären könnten, erscheint als Illusion. Der "Zeitkern von Wahrheit" (Adorno) ist nahezu Allge-

1963

meingut geworden[4]; mit der Folge, daß das reflektierende Bewußtsein sich keine bestimmten Aussagen mehr zumutet, sondern nur noch Aussagen darüber, wie man Aussagen unter bestimmten Kautelen formulieren kann. Insgesamt sieht es so aus, als ob Bewußtsein gegenwärtig gerade dies ist: Erfahrung der Differenz von Vollbringen und Entwurf, Sein und Sollen, Praxis und Gedanke, dürftiger Zeit und Fülle der Zeiten. Wir kommen zu spät für deren im früheren vermutete Ganzheit und zu früh für ihre erstrebte Wiederherstellung. Diese läßt sich nur *denken*, und indem wir die Einheit denken, erhalten wir die Differenz.

Diese Kennzeichnung des Bewußtseins der dürftigen Zeit mag genügen. Im folgenden wird unterstellt, daß es in mannigfachen Varianten das Merkmal modernen, zeitgemäßen und zeitbestimmten Reflektierens ist. Alles könnte auch anders sein; unser jeweils erreichtes Wissen sowieso, aber auch unsere moralische Erfahrung, das ästhetische Urteil, unsere sachlichen und sozialen Präferenzen. Das Anwachsen des Kontingenten und damit die allgemeine Kontingenzerfahrung sind das Signum der dürftigen Zeit.

Die Frage ist nun, was diese Kontingenzerfahrung mit dem Lernen und insbesondere mit dem Bildungsgedanken zu tun hat. Es ist also zu zeigen, daß es eine pädagogische Dimension gerade der dürftigen Zeit gibt. Sie besteht darin, daß das doppelte Nicht die Ursprungsstelle zuerst des Lernens allgemein, dann der Bildung als Inbegriff dessen ist, was in einer Zeit zu lernen ist und schließlich zum Thema der pädagogischen Reflexion wird, in der jene beiden ersten Momente auf den Begriff gebracht werden. Das bedeutet: die Beziehung von Nicht-Mehr und Noch-Nicht läßt sich in dreifacher Hinsicht darstellen: zunächst auf der Ebene des Lernens selber, wie es sich lebensgeschichtlich zeigt; zweitens im Licht der epochal-geschichtlichen Zäsuren, wie sie in politischen Katastrophen erlebt werden; und drittens schließlich in theoriegeschichtlicher Hinsicht; d.h. auf der Ebene der pädagogischen Semantik, die jene beiden ersten Vorgänge zu verbinden sucht. Da es hier vor allem um die beiden letzten Punkte geht, kann das Verhältnis von Nicht-Mehr und Noch-Nicht im biographischen Lerngang kurz behandelt werden. Es gehört ohnehin zu den Selbstverständlichkeiten, die so offenkundig sind, daß man gar nicht weiter darüber nachdenkt. Daß Kinder noch nicht erwachsen, nicht selbständig und haftbar, eben nicht mündig sind, daß Jugendliche zwar nicht mehr Kind und schon bedingt haftbar, geschäftsfähig, verantwortlich, aber doch noch nicht erwachsen sind, das alles leuchtet unmittelbar ein. Deshalb ist das Heranwachsen Lernzeit, in der dauernd die Differenz von Nicht-Mehr und Noch-Nicht zu bewältigen ist. Der Heranwachsende muß sich lösen und neu

1984

binden, bei sich sein und sich vorweg; doch das kennzeichnet nicht nur die Kindheit und Jugendzeit insgesamt, sondern jeden einzelnen Lernakt. Indem ich etwas lerne, kommt nicht nur etwas hinzu, etwas mehr Wissen oder Können oder beides zusammen, sondern wir überformen und verlieren zugleich, was uns bisher geläufig war. Das Kind, das gelernt hat, mit dem Löffel zu essen, ist nun eben eines, das schon "richtig" essen kann und nicht mehr gefüttert zu werden braucht. Man kann diesen Akt als Umstrukturierung, d.h. als Doppelbewegung von Auflösung und Reintegration, als Negation und Synthesis beschreiben. Lernen ist, abstrakt gefaßt, die laufende Differenzierung dessen, was wir schon können und wissen, bei Gefahr des Verlusts schon gewonnener Kompetenzen und Niveaus der Identität, und es enthält die Aufgabe und Chance, diese Differenzen und Negationen durch höhere Relationierungen auszugleichen und zu überbieten.

Der lebensgeschichtliche Ort des Lernens ist deshalb in ausgezeichneter Weise die Krise, die zu einer Lernleistung nötigt, wenn anders eine problematische Situation nicht zu bewältigen ist. Umgekehrt wird der Einzelne durch Aufgaben und induzierte Problematisierungen zum Lernen provoziert, um ihn durch die didaktische Kombination von Lernaufgabe und Lernhilfe dem Noch-Nicht einer einigermaßen selbständigen Lebensführung näherzubringen. Insofern enthält die erzieherische Absicht unausweichlich immer auch einen Bezug auf die Zukunft und entwertet oder relativiert die gelebte Gegenwart, den "Lebensaugenblick", wie Schleiermacher sagt.[5] "Das ist ja die Natur der pädagogischen Einwirkung, auf die Zukunft gerichtet zu sein; sowie wir diese Richtung verringern wollten, würden wir die pädagogische Einwirkung als solche aufheben" (a.a.O., S. 48).

Unter stabilen, traditionellen Verhältnissen ist das eine sehr bestimmte Zukunft; sie ist in der älteren Generation schon gegenwärtig. Die Erziehung hat hier ein erkennbares Ziel und Ende: man kann auslernen. Dadurch ist die Relativierung, die das Kind und der Jugendliche im Lernen erfahren, durch die übergreifende Stabilität der Lebensformen gedeckt. Dem entspricht, daß sich die pädagogische Semantik gleichsam theorielos in gnomischen Formeln und Weistümern artikulieren kann; und für elaborierte Ansprüche liefern die theologischen und philosphischen Deutungssysteme das erforderliche pädagogische Wissen gleich mit. Denn das lernende Subjekt ist nur auf Zeit variabel und kontingent; die dürftige Zeit der Kindheit ist absehbar, im historischen Rückblick und im Vergleich zur Gegenwart überraschend kurz und wenig differenziert. Man weiß zwar nicht, ob Hänschen alles richtig lernt, aber der Zusammenhang, in

1988

dem und für den er lernt, ist nicht variabel und braucht deshalb auch nicht eigens für das erzieherische Verhalten problematisiert zu werden. Das geschieht erst, wenn auch die Gegenwart der Erwachsenen unsicher wird, wenn es nicht mehr nur ein individuelles Noch-Nicht gibt, vorläufig und selbstverständlich, sondern dann, wenn auch Hans sich nicht mehr auskennt.

II.

Das führt zu dem epochalgeschichtlichen Aspekt des Lernens als Ursprungsstelle für die pädagogische Reflexion in der Gestalt der Bildungsidee. Für das Kind und den Jugendlichen ist klar, daß die Differenz zur Erwachsenenwelt durch Nachlernen und Nachlese auszugleichen ist. Das ist die gängige Erwartung an jede Generation. Sie mag im kritischen Einzelfall enttäuscht werden; doch das berührt nicht die allgemeine Gewißheit, daß die Gegenwart der Erwachsenen schon die Zukunft der neuen Generation ist. Epochale Krisen sind indes dadurch gekennzeichnet, daß keiner mehr mit Bestimmtheit sagen kann, was kommt. Die kollektive Situation wird problematisch. Das manifeste Defizit hat nicht wie im Falle der unvollkommenen Jugend eine mehr oder minder bekannte Lösung, diese ist selber in der Schwebe. Es kann eben auch sein, daß es keine mehr gibt. An dieser Stelle entzündet sich die pädagogische Reflexion. Sie versucht, unter Bedingungen der Ungewißheit für alle dennoch zu sagen, was für jeden individuellen Lerngang immer noch verbindlich ist. Damit sagt sie aber zugleich auch etwas darüber, wie eine kritische Zeitlage zu bewältigen wäre. Mehr noch: einmal thematisiert, wird das Lernen zu einem eigenen Lösungsweg, auf dem die epochale Krise gemeistert werden kann.

Bevor dazu Beispiele gegeben werden, ist es angebracht, die strukturellen Möglichkeiten zu betrachten, wie Problemlagen zu behandeln sind. Was macht man, wenn man als Einzelner oder als Gruppe, als Staat oder als Volk nicht weiter weiß, wenn also die Lage grundlegend verändert, unsicher, überkomplex und kaum noch zu bewältigen erscheint? Zunächst gibt es die folgende Alternative: man kann direkt reagieren und versuchen, die Ereignisse zu kontrollieren, oder man ändert die Sinnformeln und stellt sozusagen die Mentalität resignativ oder weise auf die neue Lage um. Es ist wie bei einer plötzlich auftauchenden Krankheit: man kann sich still oder wehklagend in sein Schicksal ergeben (ändert sich also selbst und läßt dem Geschehen seinen Lauf); man kann auch weitergehen und beten, das heißt: durch

1966

eine symbolische Handlung, die an dem, was sich als Krankheit zeigt, selbst direkt nichts ändert, das gestörte Gleichgewicht wiederherstellen. Man kann aber auch eingreifen, das heißt, durch Therapie versuchen, die neue Lage technisch zu kontrollieren, indem man auf die Ereignisse ändernd einwirkt. Es gibt indes noch etwas Drittes: man kann die Lösung aufschieben, um Zeit zu gewinnen, die Krankheit zu erforschen und dann zu entscheiden, ob sie sich direkt beeinflussen, also ändern läßt, oder man sich selbst umstellen muß (gewissermaßen mit dem Unabänderlichen abzufinden hat). Mit anderen Worten: ob sich also noch etwas machen läßt oder nur das Beten bleibt.

Diese dritte, hier im Modell vorgestellte Variante enthält den entscheidenden Gesichtspunkt des Lernens. Die Alternative von Ereigniskontrolle einerseits oder Anpassung andererseits wird überboten. Die erste Variante, zu der Macht gehört, greift auf der inhaltlich-gegenständlichen Ebene problematischer Situationen; die zweite Variante bezieht sich auf die personale und/oder soziale Ebene; die dritte Variante der Pädagogisierung thematisiert die zeitliche Dimension: das Problem wird auf Dauer gestellt, eine Zwischenlösung für endgültige Lösungen.

So gesehen enthält die Umstellung von direkter Einwirkung oder symbolischer Handlung auf Lernen Elemente aus den beiden anderen Formen. Das Lernen ist der vermittelnde Umweg: Aufschub der Aktion und erinnernder Rückgriff, darin zugleich symbolisches Handeln und Prolog künftig technischer, wirklicher Lösungen und der Wiederherstellung von Sicherheit. Eben darin besteht die Antwort von Bildung auf Problemlagen. Sie offeriert Lösungen auf Sicht, indem sie eine epochale Krise pädagogisiert, d.h. so behandelt, *als ob* es eine Gegenwart des Noch-nicht-Gefundenen schon gibt, und zwar in einer Weise, die der Sicherheit von gestern, dem Nicht-Mehr entspricht. Das bedeutet für den Bildungsgedanken selber, daß er ohne epochale Krisen nicht hätte entstehen und eigens thematisch werden können. So ist unbestritten, daß die Gründung der Pädagogik zuerst in der Sophistik und bei Sokrates, dann vor allem bei Plato mit der Krise der Polis einhergeht. Ein Erwachsenenproblem, kein Kinder- und Jugendproblem, hat die pädagogische Reflexion auf den Weg gebracht und wird dann in die Erziehung der Heranwachsenden zurückgespiegelt. Die Pädagogisierung besteht mithin darin, Erwachsenenprobleme als Probleme von Heranwachsenden zu formulieren. In seiner Darstellung der "Formung des griechischen Menschen" hat Werner Jaeger ausgeführt, daß sich das pädagogische Denken, die Reflexion auf die allen Menschen gemeinsame "paideia", gerade nach der Katastrophe Athens, der Niederlage von 404, endgültig etabliert hat. Die erzieherischen Mächte, das Selbstverständliche der Polis in

1064

Kult und Lebensformen, hatten ihre Kraft verloren. Als Rettung aus der allgemeinen Not soll Erziehung helfen, die doch erst in Zukunft Ergebnisse zeitigen kann. Platons Akademie verdankt sich nicht nur lebensgeschichtlich seinem politischen Scheitern, sondern vor allem auch epochalgeschichtlich der Auflösung der Polis; an ihre Stelle tritt als pädagogisches Interim die Akademie. "Der Drang zum Erzieherischen wird durch das Problem der Gegenwart ungeheuer gestärkt und dringlich gemacht und empfängt durch das allgemeine Leiden der Menschen eine ungeahnte Tiefe. Der Gedanke der Paideia wird so zum eigentlichen Ausdruck des geistigen Wollens der kommenden Generation."[6]

Diese Beobachtung soll zugeschärft werden: gerade weil sich keine schnelle, direkte politische Lösung für die Krise der attischen Polis finden oder durchsetzen ließ, wurde das Problem aufgeschoben, gleichsam in pädagogische Quarantäne genommen. Die unerfüllte Vorstellung der Einheit von Gedanke und Wirklichkeit schafft sich eine vorläufige Bleibe, ein epochales Moratorium mit Sinnmöglichkeiten auf Abruf. Bildung soll retten, was in der sozialen, gewissermaßen empirischen Welt nicht realisierbar ist, nicht-mehr und noch-nicht.

Diese Figur läßt sich vielfältig belegen. Die großen pädagogischen Systementwürfe enthalten nie nur eine relative Defizitbestimmung des Heranwachsenden in seinem Verhältnis zu den Erwachsenen, sondern eine generalisierte Defizitbestimmung. Die Zeiten sind schlecht, die Wissenschaften heruntergekommen, die Sitten verfallen, aber eine neue Didaktik, so Ratke im 17. Jahrhundert, kann nicht nur helfen, Sprachen schneller zu lernen, sondern sie kann auch, wenn die Fürsten sich besinnen, das Reich wiederaufrichten zu alter und neuer Größe. Comenius sieht ringsum Verwilderung und Rohheit und entwirft die Panpädie als Bildungsreise durch das "Labyrinth der Welt" zum ewigen Heil. Das Nebeneinander von Kulturkritik und Erziehungsutopie bei Rousseau ist geläufig, und ebenso hat dann die schwere Erschütterung durch die französische Revolution einen pädagogischen Schub sondergleichen ausgelöst. Als politischer Aktivist gescheitert, wendet sich Pestalozzi der Erziehungsfrage zu; Fichte tritt nach der Katastrophe von Jena und Auerstedt als Reformator der Erziehung für ein neues Staats- und Kulturideal auf den Plan. Humboldt gibt in den Wirren der preußischen Reformzeit dem Gymnasium die eigentümlich neuhumanistische Gestalt mit auf den Weg; und noch einmal wiederholt sich dieser Vorgang im politischen Vormärz bei Diesterweg und Mager; dann im Umkreis der gescheiterten Revolution von 1848, der so unterschiedliche Charaktere wie z.B. Feuchtersleben, Stifter und Ziller gewissermaßen pädagogisiert.

1968

Dasselbe gilt für die kulturkritische Stimmung um die Jahrhundertwende und schließlich für die Katastrophen dieses Jahrhunderts. Ein Beleg für viele: Am 9. November 1918, als der Kaiser abgedankt hat und in Berlin die Republik ausgerufen wird, schreibt Herman Nohl noch vor seiner Rückkehr in die Heimat in dem Vorwort zu seinen Aufsätzen: "Ich möchte mir mit diesem Büchlein aber auch einen ersten Grund legen für die Tätigkeit, an die ich nach meiner Rückkehr in das Leben meine besten Kräfte wenden möchte, die pädagogische Arbeit. Es gibt kein anderes Heilmittel für das Unglück unseres Volkes als die neue Erziehung seiner Jugend zu froher, tapferer, schöpferischer Leistung."[7]

Der Größe des epochalen Desasters entspricht die Intensität des pädagogischen Impulses. Das Erlebnis der Zeitnot motiviert die Pädagogik, und zwar umso mehr, weil keine Einigkeit über reale Lösungen besteht; also soll sie über die heranwachsende Generation neu gestiftet werden. Pädagogik als Praxis im Wartestand erscheint selber schon als Lösung.

III.

Die weitergehende Frage ist nun, wie das Heilmittel, das zukünftige Lösungen ermöglichen soll, selber aussieht. Wie kann Bildung das vorwegnehmen, also als Gegenwart präsentieren, was erst noch kommt und insofern nicht gewiß ist? Die Antwort sieht erstaunlich einfach und in unterschiedlichen epochalen Kontexten bemerkenswert gleichförmig aus: Wenn die Zeit verworren, zerrissen, ungesichert, also hochgradig kontingent erscheint, wenn alles möglich zu werden droht, bleibt als feste Burg die Einheit der Person. Sie ist die Bürgschaft künftiger kollektiver Einheit und Verhaltenssicherheit. Die Perfektionierung des Subjekts soll die perfektionierte Lebensform *nach* der dürftigen Zeit antizipieren. Humboldts Formel vom "wahren Zweck des Menschen" als "höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen" artikuliert diesen Selbstanspruch des Individuums mit unübertrefflicher Einseitigkeit.[8] Die darin unausdrücklich mitenthaltene epochale Dimension läßt sich so fassen: gerade unter Bedingungen der realen, allgemeinen Unvollkommenheit wird die Vollkommenheit des Individuums zur Garantie für die erwünschte Zukunft. Diese Figur reicht von Platos Entwurf der Bildung der Denker-Herrscher über Quintilians Konzeption des "vir bonus bene dicendi peritus" bis zu den Formeln der Allseitigkeit, die den Einzelnen zum Repräsentanten einer nicht-realisierten Menschheit erheben. Er verkörpert in sich, was das uneingelöste

1969 30?

Humanum ist: er ist Gegenwart einer exemplarischen Vollkommenheit in dürftiger, unvollkommener Zeit. Was Goethe einmal für unsere Gedanken bemerkt hat, daß sie nämlich "eigentlich nur Supplemente unserer Existenz" seien[9], gilt für Bildung allgemein. Sie ist die Wirklichkeit des Menschenmöglichen in der Weise des "Als-Ob", als ob es schon wirklich sei, während es doch allgemein noch nicht realisiert ist.

Wie kann aber nun das Menschenmögliche im Bildungsgang gewissermaßen stellvertretend thematisiert werden? Auch hier ist die Form der Antwort auffällig konstant. Genötigt, das Noch-Nicht erfüllteren Sinns zu artikulieren, greift die pädagogische Reflexion auf Bilder zurück, in denen früher einmal jene Ganzheit und Einheit gegeben war, die jetzt nicht mehr ist. Dieser Rückgriff hat seinen Anhalt darin, daß das Lernen selber eine Weise der erinnernden Vergegenwärtigung ist. Der erste Versuch, das Lernen begrifflich zu fassen, hat Plato im "Menon" auf die Erinnerung geführt, auf die Anamnesis als Grundbedingung neuer Anschlüsse und Einsichten. Um etwas Neues zu erschließen, bedarf es der erinnernden Reflexion auf die präexistenten Formen des Logischen, auf das Apriori der überzeitlichen Vernunft, durch die der Mensch Mensch ist. Aber das gilt gerade auch für das Bildungsprogramm im großen. Bildung ist Anamnesis, bewahrende Vergegenwärtigung der klassischen Lebensformen und Paradigmen als Angeld künftig neuer Vollkommenheit. Man kann das auch so sagen: die Zukunft wird in den Farben von gestern gemalt. Die Vorwegnahme bedient sich einer ideal vorgestellten Vergangenheit, um überhaupt inhaltlich formuliert werden zu können. Diese Linie zeigt sich in der Kanonfrage, in der über die Wahl der verbindlichen Muster entschieden wird, an denen sich Denken und Sprache orientiert; und sie zeigt sich zugleich auch in den sozialen Modellen, die im Erziehungsprozeß die künftige Lebensform präfigurieren sollen. Plato blickt zurück auf Sparta, das gleichsam überformt im richtigen, vernunftgeleiteten Staat wiederkehren soll; Pestalozzi auf die Vorgeschichte des "ganzen Hauses", erfüllt von nunmehr aufgeklärtem Vatersinn und wahrer Mutterliebe; Kerschensteiner auf die Handwerkskultur als Muster einer Bildung im Medium sozial sinnvoller Arbeit.

Das Vergangene wird symbolisiert: als Symbol ist es bleibende und aufgegebene Erinnerung im Doppelsinn des Wortes "Erinnerung": Gedächtnis (wie es war) und Appell (wie es einmal wieder werden soll); früher einmal wirklich und in Zukunft in anderer Gestalt wieder. So spiegelt der Bildungsgedanke im Medium gelungener Formen, in einer Art "spielerischer Identifizierung"[10], noch einmal die Doppelbewegung von Erinnerung und Erweiterung nach der thema-

1781
1970

tischen Seite, von Nicht-Mehr und Noch-Nicht. Das Kommende wird unter Auspizien einer vollendeten Vergangenheit in den Blick genommen, und das zugehörige Lernen als verstehende Aneignung repräsentiert in sich dasjenige, was dereinst für alle sein wird.

Diese Doppelbewegung des Zurück und Vor im Lernen, wie sie schon Aristoteles ins Auge gefaßt hat, zeigt sich bis in die einzelnen Bestandstücke der Bildungslehre. Erst in dem Moment, da in der römischen Kaiserzeit die Rhetorik ihre öffentlich-praktische Funktion einbüßte, wird sie als Bildungsmoment frei verfügbar. Das geschieht in der "institutio oratoria" des Quintilian.[11] Diese Figur ist für die Geschichte des Bildungsgedankens kennzeichnend. Eine Gestalt des Lebens kann gar nicht genug vergangen sein, um Bildungsgut zu werden, Medium der Perfektionierung des Menschen als Prolog zu einer vernünftig-allgemeinen Praxis. Und um umgekehrt dieses Bildungs-Lernen zu behaupten, halten die Themen Abstand von jener dürftigen Gegenwart, die sie überbieten sollen, seien es nun nach Humboldt die "wechselnden Neigungen" (ebd.) der empirischen Subjekte, seien es die politisch sozialen Aufgaben des Tages oder die schlichten Bedürfnisse des Berufs. Geläufig ist die Karriere des Lateinunterrichts als Schibboleth der wahren Bildung. Als das Lateinische im 18. Jahrhundert endgültig seine Bedeutung als Verkehrssprache der Juristen, Theologen und Wissenschaftler verliert, kann es pädagogisiert werden (und dadurch überleben). Das geschieht in der Emanzipation der Philologie aus ihrer Dienststellung für die höheren Fakultäten, und es geschieht in der Pädagogik des Neuhumanismus. Ein Kanon vorgestellter Werte und dargestellter Vernunft steht für den ausstehenden Sinn ein, der aber von den Lernenden schon jetzt realisiert werden kann. Die pädagogische Formel für diese Bildung findet sich bei Herbart. Das gleichschwebende Interesse ist ein Interesse an Interessen, bei dem unentschieden bleibt, welches bestimmte, existentielle Interesse in bestimmten Lagen zu gelten hat. Die Frage der Existenz wird nicht, wie Heidegger mit einer Wendung gegen das Wert- und Bildungsdenken gesagt hat, allein durch das Existieren ins Reine gebracht, sondern durch das Lernen.[12]

Das Zwiespältige und tief Zweideutige der Bildung liegt auf der Hand. Der Lösungsweg erscheint selbst schon als Lösung, die er eben doch nicht ist. Selbst wenn es gelänge, die lernenden Subjekte jener Vollkommenheit anzumessen, die in den mustergültigen Repräsentationen von gestern gegenwärtig ist, bliebe alles, wie es ist. Mehr noch, diese individuelle Vollkommenheit, sie sei wirklich oder eingebildet, steht ihrer praktischen Bewährung im Wege. Das hat z.B. Leonard Nelson scharf in seiner Wendung gegen den "Bildungswahn"

1971

ausgesprochen[13]; in die gleiche Richtung zielt die bekannte Bemerkung Thomas Manns von der "machtgeschützten Innerlichkeit". Das Dilemma der Bildung besteht gerade bei ihrem Gelingen darin, daß sie als Fertiges nimmt, was doch nur Vorspruch sein kann: in dürftiger Zeit spiegelt sie Fülle der subjektiven Eigenzeit vor und beteiligt sich so an der Fortschreibung jener miserablen Zustände, auf die sie antwortet. Sie ist, um ein Wort von Ernst Bloch zu variieren, ins Mißlingen verliebt, in Defizite und Katastrophen, weil zur *ratio* von Bildung eben dies gehört: Vorschein von Zukunft zu sein. Adorno hat dieses Mißverhältnis im Blick auf die Kapitulation der Reflexion vor der Macht pointiert ausgedrückt: Bildung bildet nicht mehr.[14]

IV.

Dieses Ergebnis mutet fatal an. Was als Heilmittel einer akuten Krise gedacht ist, entpuppt sich selber als chronische Misere. In der Tat befindet sich der Bildungsgedanke selber in Not, auch wenn er immer noch einen dienstbaren Fokus für pädagogische Fragen darstellt.[15] Man kann sich nun fragen, wie wiederum auf diese Not zu reagieren ist, und darauf noch einmal nach dem angegebenen Modell die möglichen Antworten ins Auge fassen: direkt eingreifend, indem die Bildung durch ihre Verwirklichung aufgehoben wird; oder symbolisierend, indem ein eigenes Reich des Geistes, eine ästhetische Sphäre mit mythologischen Sonderreichen konstituiert wird; oder aber schließlich, indem die Bildungsnot noch einmal pädagogisch behandelt wird. Die beiden ersten Varianten sollen hier nicht erörtert werden, sondern der dritte Weg. So wie Bildung in epochalen Krisen eine pädagogische Antwort darstellt, so ist jetzt Bildung selber ein Teil der dürftigen Zeit und bedarf einer Antwort: das Verfahren der Pädagogisierung eines Problems wird auf sich selbst zurückgewendet.

Die leitende Frage ist: wie verändert sich Bildung, wenn sie nicht mehr die Konstante in dürftig-variablen Verhältnissen, sondern selber kontingent und variabel ist? Daraus ergibt sich die Anschlußfrage nach dem Bezugspunkt einer solcherart relativierten Bildung. Was das erste angeht, so ist klar, daß den Perfektionsformeln, den Postulaten der Allseitigkeit und exemplarischen Repräsentanz der Menschheit im Individuum die Stunde geschlagen hat. Es gibt keinen beschreibbaren Zustand des Lernenden, bei dem sich erkennen ließe, jetzt verkörpere er in sich das Ganze. Darin liegt: die dürftige Zeit läßt sich nicht überbieten; sie greift ins Herz des Bildungsprozesses selber und kommt an kein Ende. Die Not der Zeit ist kein Äußeres,

1972?0..

das uns zufällig überrascht, sondern Zeit ist selber ständig diese Not und Bedürftigkeit, das bleibende Interim von Nicht-Mehr und Noch-Nicht, der Hiatus von Willen und Vollbringen, Sein und Sollen. Einfacher gesprochen: wir lernen nicht aus, lebenslang und gattungsgeschichtlich nicht. Genau diese Erfahrung läßt sich aus der Analyse des Vehältnisses von dürftiger Zeit und Bildung gewinnen. Sie wird konstruktiv gewendet, indem nicht wie bisher das Lernen für Bildung in Dienst genommen wird, sondern umgekehrt: Bildung steht im Dienste des Lernens, sei es kollektiv oder individuell. Das ist das zweite, wenn Bildung kontingent gesetzt wird. Nimmt man sie nicht mehr als Sinnkonstante gegenüber dem Chaos der Gegenwart, nicht als bleibendes Thema und Kanon von Lösungen für die Zukunft, dann wird sie im ganzen zu einem Medium des Lernens für eine nicht absehbare Zukunft. Das Lernen selber verändert seinen Status im Zusammenhang menschlicher Haltungen, Kenntnisse und Fertigkeiten: unter den Bedingungen wachsender Komplexität wird es der universale Bezugspunkt für die Daseinsorientierung.

Das bedeutet, das Lernen wird reflexiv, wendet sich auf sich und thematisiert sich unter Zuhilfenahme dessen, was im alten Sinne Bildung war. Als pädagogische Leitidee tritt Lernfähigkeit an die Stelle von Bildung. Tatsächlich hat sich diese Blickwende in der pädagogischen Reflexion unter solchen Programmformeln wie Lernen des Lernens, Neues Lernen, lebenslanges Lernen (lifelong learning, éducation permanente), Lernfähigkeit usw. vollzogen. Wo dennoch an der Bildungsformel festgehalten wird, zeigt sich die Verlegenheit, einen überzeugenden, nicht nur politisch gesetzten Kanon der Bildungsinhalte aufzustellen oder den alten guten Gewissens fortzuschreiben. Solche Antworten wirken überholt, und das hat einen sachlichen Grund. Zur epochalen Kontingenzerfahrung gehört die wachsende Unsicherheit über Zukunft, auf die doch das thematische Lernen hingeordnet ist. Die Eltern und Lehrer wissen, daß ihre Gegenwart nach aller Wahrscheinlichkeit nicht die ihrer Kinder und Schüler sein wird; ja sie selbst müssen mit Veränderungen rechnen, auf die sie sich umzustellen haben. Allgemeiner gesprochen: keiner weiß, was alle wissen, und alle wissen nicht, was wir wissen werden. Ungewißheit ist kein vorübergehender Zustand, schon gar nicht nur eine Phase in Kindheit und Jugend, sondern sie begleitet uns dauerhaft und nötigt uns deshalb, lernhaft auf Umstände einzugehen, das heißt so, daß wir uns mit Veränderungen ändern, um diese wieder zu ändern. Zeitgemäßes Bewußtsein der Pädagogik ist demnach nicht dasjenige, das jetzt für ein konstant definiertes Endziel lernt und lernen läßt, sondern dasjenige, das Situationen so definiert, daß ihre zeitliche Dimension, die Zwischenzeit als vorlaufender Rückgriff,

1973[illegible]

Thema wird. Weder seinsgeschichtliches Andenken als Spätform der Bildungsidee noch curricularer Dezisionismus als deren Surrogat können daran etwas ändern. Es gibt keine Erlösung aus dürftiger Zeit. Wer sie ins Auge faßt, kann immer auch gefragt werden: Und was kommt nach der Erlösung?

In dieser Frage zeigt sich der eigentümlich prozessuale Charakter der Reflexion, das ihr eigene Moment des Lernens: sobald sie einmal auf den Weg gebracht und die Naivität andächtiger Vergegenwärtigung einstiger Vollkommenheit ebenso wie die Illusion zukünftiger Zeitenfülle zerstört ist, läßt sie sich nur bei Strafe ihrer Verleugnung stillstellen und für Einheitspostulate in Dienst nehmen. Reflexion und Lernen sind Wechselbegriffe, in denen sich die unaufhebbare Zeitlichkeit des Daseins dokumentiert, seine prinzipielle Vorläufigkeit, und nicht ein vorübergehender und deshalb behebbarer Mißstand. In die Rede vom Lernen des Lernens oder von der Erziehung zur Lernfähigkeit ist diese Erfahrung der Reflexion eingegangen, ohne daß es bisher gelungen wäre, diesen Formeln einen operativ-didaktischen Sinn zu geben.[16] Der Grund dafür liegt zunächst darin, daß das Lernen sich immer auf etwas Bestimmtes bezieht. Man kann sich das Lernen des Lernens nicht wie eine besondere Fertigkeit aneignen oder wie den Satz des Pythagoras lernen, eher wie eine Sprache, mehr noch wie einen Stil, mit dem Probleme, Lagen und Verhältnisse behandelt werden. Insbesondere ist zu beachten, daß das reflexive Lernen noch über das methodisch-formale Lernen hinausgeht, das an ausgewählten Themen elaborierte, übertragbare Techniken erwirkt: der Lerngang wird vielmehr selber thematisch, aber so, daß dabei das vorgeordnete positive Lernen und das methodische Lernen nicht verschwinden. Insofern bedarf auch das reflexive Lernen immer noch eines (variablen) Horizonts der Bildung, aber in anderer Funktion.

In unserem Zusammenhang betrifft das vor allem die Frage, wie sich das Lernen auf das Nicht-Mehr bezieht, wie es also mit Erinnerung umgeht. Dabei zeigt sich, daß mit der Unsicherheit hinsichtlich der Stabilität unserer Erwartungen auch die festlich-direktive Funktion der Erinnerung dahin ist. Die Berufung auf den herkömmlichen *mos maiorum* oder die Mustergültigkeit klassischer Lösungen hat ihren Adressaten verloren. Erinnerung als heiliges, mahnendes Gedächtnis ist anachronistisch, weil das Kommende unvordenklich geworden ist, außer in der angegebenen formalen Hinsicht, daß kein Vorstellen es vorweg "herausklügeln" kann.[17] Was Kant für das einmalige Ereignis der großen Revolution als positive Überraschung konstatierte, kann als Existenzial gelesen werden: die Berücksichtigung möglicher Enttäuschungen noch im Vollzug gegenwärtiger Leistungen wird allgemein erforderlich, so wie der Ingenieur, aber auch

1974

der wissenschaftliche Arbeiter weiß, daß eben das Produkt, mit dessen Planung, Herstellung und Anwendung er befaßt ist, genau dadurch überholt, verbessert und/oder aufgegeben wird, daß es fertig wird. Das ist eine neue Lage. Nicht allein das blanke Mißlingen nötigt zur Verbesserung und Innovation, sondern gerade die Lösungen werden zu Etappen der Steigerung, so wie der erfolgreiche Schüler weiterlernt und damit das eben Gelernte wieder relativiert; während derjenige, der auf endgültigen Besitz hin lernt, in der Schule und im Leben sitzen bleibt. Zur Raison des Handelns wird damit, daß es seinen Sinn auch und gerade darin hat, Durchgang für Anschluß, Folge und Fortsetzung zu sein, die selber noch unbekannt sind.

Was ergibt sich daraus für das angemessene Ethos der Lebensführung, wenn sie unter der Voraussetzung des Lernens steht? Descartes hat es an der Schwelle zur Moderne unter dem Titel der "morale par provision" gefaßt[18], noch in der Annahme, daß dieses Moratorium einmalig und vorübergehend sei, bis nämlich die Gewißheitsgrundlagen ein für allemal geklärt und anerkannt seien. In Wahrheit ist die provisorische Moral definitiv geworden. Das bedeutet auch eine Veränderung der Form, wie Vergangenes vergegenwärtigt wird; denn das Erinnern verschwindet ja nicht, es gewinnt vielmehr eine andere, gleichsam analytische Funktion anstelle einer direktiv- orientierenden. Damit ist aber auch ein Lernen ins Auge gefaßt, das sich analytisch im Sinne der Auflösung jener Bilder versteht, in deren Bann wir stehen, der Selbstverständlichkeiten und Befangenheiten, auch der Vorläufigkeiten, die wir nicht nur hinter uns haben, sondern die wir faktisch sind. Das Neue, die neue Optik und Erfahrungsweise entstehen, indem das Bisherige und Gewohnte relativiert, ja abgestoßen wird, aber nicht zufällig, sondern bewußt, gewissermaßen in Akten des methodischen Verlernens und Umlernens.

Dieser Prozeß der Selbstthematisierung des Lernens als Verlernen und Umlernen ist nicht einfach Vergessen und Liegenlassen, sondern kritische Sonderung und Aufhebung des Überkommenen; im dreifachen Sinn von Aufhebung: Änderung, Bewahrung und Steigerung. Das ist mit dem analytischen Verhältnis zur Erinnerung gemeint. Es erzeugt allererst das Nicht-mehr und macht dadurch Epoche, durchaus in dem Sinne, in dem Goethe das Wort gebraucht hat, wenn er z.B. die Begegnung mit Schiller oder den Aufbruch nach Italien eine Epoche genannt hat. Sie räumt ein Noch-Nicht ein, die Epoche im Sinne des Zeitraums, weil etwas Anderes mit dem Abschied beginnt. Man kann diesen Zusammenhang von Nicht-Mehr und Noch-Nicht auch so ausdrücken: erst durch einen Anfang reißt das Alte ab, wird es zum Vergangenen; und das Lernen ist in dieser Sicht der themati-

1975

sierte, gleichsam gestreckte Hiatus, der selber unaufhebbar ist. "In jedem Augenblick (beginnt) eine neue Zeit", sagt Robert Musil im "Mann ohne Eigenschaften"[19], in dem ja das Gedankenspiel einer hypothetisch-essayistischen Lebensweise vorgeführt wird, eine Lebensweise im Modus des Möglichen und des Lernens.

Gegenüber dieser Relativierung von Bildung als Material analytischer Selbstbesinnung ist nicht zu fragen, wie sie noch zu retten sei; vielmehr zeigt ihre Beziehung auf Lernen und auf den Primat des Lernens, daß es ohne Bildung, ohne eine bewegliche Erinnerung, nicht geht. Es ist diese Wendung auf das, was kommt und kommen soll, worin die Funktion von Bildung in dürftiger Zeit liegt. Sie ist nicht mehr Prolog von Erlösung, sondern Medium für Anfänge, die sich laufend überholen, und sie erinnert uns selber daran, daß Geschichte immer schon war, was die Pädagogik im Blick auf das Lernen der Einzelnen und das kollektive Lernen noch vor sich hat: dürftige Zeit mit Zwischenlösungen.

Anmerkungen.

1) Vgl. zu Hölderlins Deutung der Weltgeschichte als Dreischnitt von antiker Götternähe, christlicher Götterferne und neuerlicher Wiederherstellung jener mythischen Welt *W. Bröcker*: Die Auferstehung der mythischen Welt in der Dichtung Hölderlins. In: Das was kommt, gesehen von Nietzsche und Hölderlin. Pfullingen 1963, S. 29-54.

2) *M. Heidegger*: Erläuterungen zu Hölderlins Dichtung, (1951). Frankfurt 1963[3], S. 44.

3) *K. Löwith*: Heidegger-Denker in dürftiger Zeit. Göttingen 1960[2], S. 111.

4) *Th. W. Adorno*: Wozu noch Philosophie? In: Eingriffe. Neun kritische Modelle. Frankfurt 1963, S. 26.

5) *F. D. Schleiermacher*: Pädagogische Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: Päd. Schriften, Bd. I, hg. v. E. Weniger. Düsseldorf, München 1957, S. 46.

6) *W. Jaeger*: Paideia. Die Formung des griechischen Menschen. Berlin 1944, Bd. II, S. 3. – Vgl. dazu *M. Fuhrmann*, der auf die Pädagogisierung der Rhetorik nach ihrer politischen Entmündigung eingeht: "Welchen Sinn konnte es noch haben, eine Kunst zu erlernen, zu deren Aus-

1976

übung keine Gelegenheit mehr bestand? (...) Die Antwort ist nicht schwer: die Rhetorik erhielt eine andere Funktion; sie (...) wurde nunmehr zum wichtigsten Instrument der mittelständischen Allgemeinbildung". *M. Fuhrmann*: Rhetorik und Öffentlichkeit. Über die Ursachen des Verfalls der Rhetorik im ausgehenden 18. Jahrhundert. Konstanz 1983, S. 12.

7) *H. Nohl*: Pädagogische Aufsätze (1918). Berlin, Leipzig 1929[2], Vorwort. – Der Topos von der Erziehung als Heilmittel erinnert an *Fichte*: "Mit Einem Worte, eine gänzliche Veränderung des bisherigen Erziehungswesens ist es, was ich, als das einzige Mittel die deutsche Nation im Daseyn zu erhalten, in Vorschlag bringe". Reden an die deutsche Nation (1808). In: Fichtes Werke, Bd. VII. Berlin 1971, S. 274.

8) *W. v. Humboldt*: Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen. In: Werke in 5 Bänden, Bd. I. Stuttgart 1960, S. 64: "Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen."

9) *J. W. Goethe*: Maximen und Reflexionen. In: Werke,Berliner Ausgabe, Bd. 18. Berlin-Ost 1972, S. 607.

10) Zum Begriff der "spielerischen Identifizierung" vgl. *H. Schmitz*: Das Göttliche und der Raum. In: System der Philosophie, Bd. III, Teil 4. Bonn 1977, S. 454f: "Ich verstehe darunter nicht mehr als dies, daß sich vom Dasein emanzipierte Identität präsentiert. (...) Spielerische Identifizierung gestattet, etwas für etwas anderes zu nehmen, in der Weise des 'Als Ob' eingestellt zu sein."

11) Vgl. M. Fuhrmann: "Als nach schwerer Krise mit Caesar und Augustus ein monarchisches Regime die Republik ablöste, da verwandelte sich die Theorie der Beredsamkeit abermals in die übliche Form der Jugendbildung, die, der modernen Philologie vergleichbar, ein intensives Programm der Autorenlektüre und der praktischen Stilistik anbot und so einen gleichmäßigen Standard in der öffentlichen und privaten Handhabung des Wortes zu gewährleisten suchte". In: *M. Fuhrmann*: Rhetorik und Öffentlichkeit, a.a.O., S. 13.

12) *M. Heidegger*: Sein und Zeit (1927). Tübingen 1963[10], S. 12: "Die Frage der Existenz ist immer nur durch das Existieren selbst ins Reine zu bringen."

13) *L. Nelson*: Vom Bildungswahn – Ein Wort an die proletarische Jugend (1922). In: Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft, hg. v. H.-E. Tenorth. Weinheim, München 1986, S. 48ff.

1977

14) *W. Adorno*: Notiz über Geisteswissenschaft und Bildung. In: Eingriffe, a.a.O., S. 58: "Nicht nur die Fachausbildung, sondern auch Bildung selber bildet nicht mehr."

15) So rechnet H.-E. Tenorth "Bildung" zu den "Schlüsselbegriffen unserer Sprache, in denen praktische Probleme und theoretisches Wissen, politische Kontroversen und gesellschaftliche Kompromisse konzentriert überliefert werden. (...) Für die pädagogischen Themen unserer Gesellschaft (...) ist der Begriff von vergleichbarer Bedeutung". *H. E. Tenorth*: Bildung, allgemeine Bildung, Allgemeinbildung. In: Allgemeine Bildung, a.a.O., S. 7.

16) Näheres dazu *K. Prange*: Lernziel Lernen – Zur Kunst des Umlernens. In: Pädagogik und Schule in Ost und West, 34 (1986), S. 84-90.

17) Bei Kant heißt es: "Denn ein solches Phänomen in der Menschengeschichte *vergißt sich nicht mehr*, weil es eine Anlage und ein Vermögen in der menschlichen Natur zum Besseren aufgedeckt hat, dergleichen kein Politiker aus dem bisherigen Lauf herausgeklügelt hätte". *I. Kant*: Streit der Fakultäten. In: Werke, Studienausgabe, hg. v. W. Weischedel, Bd. VI. Darmstadt 1964, S. 361.

18) *R. Descartes*: Discours de la méthode (1637). Hg. mit Übersetzung v. L. Gäbe. Hamburg 1960, S. 38.

17) *R. Musil*: Der Mann ohne Eigenschaften. Hamburg 1970, S. 20: "Es hatte damals gerade eine neue Zeit begonnen (denn das tut sie in jedem Augenblick)." Diesem Zeit-Bewußtsein entspricht der "Möglichkeitssinn", wie ihn Musil als Fähigkeit kennzeichnet, "alles, was ebenso sein könnte, zu denken und das, was ist, nicht wichtiger zu nehmen als das, was nicht ist" (S. 16).

1978

Friedrich Edding

Recurrent Education – Recurrent Work
Orientierungen künftiger Bildungspolitik

Zusammenfassung:

Die Formel Recurrent Education – Recurrent Work steht für ein auf Verbesserung der Effizienz gerichtetes bildungspolitisches Reformprogramm, das Anfang der siebziger Jahre durch die OECD in die Diskussion gebracht wurde. Es war veranlaßt durch Fehlentwicklungen mit der Tendenz der "Verschulung" und der Konzentration organisierten Lernens in einer sich immer mehr verlängernden vorberuflichen Lebensphase. Diese Tendenz wird hier als fortdauernd bestätigt und in ihren Folgen beschrieben. Die Gegenbewegung der "Entschuler" wird als Irrweg dargestellt. In Weiterführung der Ansätze des genannten OECD-Programms wird für die Bundesrepublik Deutschland eine Reihe von Reformmaßnahmen empfohlen, die als geeignet erscheinen, schulische Bildung und außerschulische Erfahrung in geplanter Wechselwirkung zu verknüpfen sowie eine andere Verteilung des organisierten Lernens über die Lebenszeit zu ermöglichen.

Summary:

The formula Recurrent Education – Recurrent Work – stands for a program of reform proposed in the early 1970s the by the OECD. This program was mainly initiated as a result of complaints about the inefficiency in the use of resources for education. In the Federal Republic of Germany reforms as recommended by the OECD were discussed for some years, but little progress in this direction can be observed. On the contrary, the period of receptive learning before entering active life is continually being extended and the "diploma disease" is deforming school life. The counter movement of deschooling has had no success because it is based on erroneous assumptions. In following up the ideas of the above mentioned OECD program the author recommends a number of measures designed to provoke a new discussion of educational reform in the Federal Republic of Germany.

1979 ..

1 Vorbemerkung

Dieser Aufsatz bezieht sich auf die Situation in der Bundesrepublik Deutschland, wie ich sie als Professor für Bildungspolitik und Bildungsökonomie sowie in entsprechender Tätigkeit als Politikberater erfahren habe. Meine Sicht ist bestimmt durch folgende erarbeitete Urteile:

- Es ist eine wesentliche Bestimmung des Menschen, sich zu bilden. Für dies Gebot gibt es keine Altersgrenze.
- Bildung ist nur dann effizient, wenn sie mindestens die Ziele Wissen, Können, soziales Verhalten und Ausdrucksfähigkeit anstrebt sowie Freude an geistiger Aktivität und Selbstvertrauen vermittelt. Berufliche Kompetenz zu gewinnen, muß ein Teilziel jeder Bildung sein.
- Solcher ganzheitlichen Bildung kommt ein oberster Rangplatz bei Entscheidungen über den Einsatz von Ressourcen zu.

Diese Urteile habe ich seit Mitte der sechziger Jahre in bildungspolitische Empfehlungen eingebracht, deren Zielrichtung im Thema dieses Aufsatzes bezeichnet ist: Bildung durch Schule und Bildung durch außerschulische Erfahrung im geplanten Wechsel. Dabei steht Schule hier als ein Begriff für organisiertes Lehren und Lernen in Einrichtungen, die darin ihren Hauptzweck haben.

2 Grundgedanken

2.1 Wertspannungen

Alle durch Regierungen und andere Organisationen erklärte Politik ist an mehreren Werten und Zielen orientiert. Politik muß in einer Abwägung von Werten, Prinzipien, Machtverhältnissen, Kosten und Finanzierungsmöglichkeiten zu Entscheidungen kommen. Versuche der totalen Anwendung eines Prinzips sind gesellschaftsschädlich, weil sie dem Wesen des Menschen und dem Wesen der für Menschen möglichen Organisation widersprechen. Die Notwendigkeit des Kompromisses ist am Beispiel der Spannung zwischen der Norm freier Entfaltung der Persönlichkeit und dem Prinzip sozialer Einbindung oft demonstriert worden. Die Einbindung beginnt mit der Erziehung des Kleinkindes zu konventioneller Reinlichkeit und setzt sich in unzähligen Konditionierungen fort. Freie Wahl der Bildungswege, wie sie als Prinzip im Grundgesetz zum Ausdruck kommt, ist faktisch in der Regel nur sehr beschränkt möglich. Das auf die

1980 ge

Wechselwirkung von Angebot und Nachfrage und die dadurch gewährte Freiheit des Individuums vertrauende Marktgesetz ist im Bildungsbereich weitgehend außer Kraft gesetzt. Damit ist hier eine der für alles Leben wichtigen Spannungen nahezu aufgehoben. Es besteht die Gefahr einer Verschulung, die demotiviert und zu Ineffizienz führt. Bildungspolitik hat demgegenüber die Aufgabe, durch Stärken der Möglichkeiten freier Wahl für hinreichende Spannung zu sorgen.

2.2 Verschulung

In frühen Kulturen gab es keine Schule. Unmittelbare Erfahrung im Beobachten, Nachmachen und Mitmachen, ergänzt durch gelegentliche Hinweise Erfahrener war durch Jahrtausende der Hauptweg des Lernens. Das Übernehmen der Sprache und der in ihr enthaltenen Denkweisen im täglichen Umgang hatte große Bedeutung. Mythen und Riten wirkten als Medien der Sinngebung und als Überhöhung der Tätigkeiten zur Daseinserhaltung. Aber es bedurfte für das Tradieren der frühgeschichtlichen Kultur keiner besonderen Lehreinrichtungen. Der Mensch wuchs hinein in eine meist unmittelbar aufnehmbare, übersehbare und jedem genügend verständliche Lebensweise.

Mit der Entstehung der Schrift sowie zahlreicher neuer Techniken und Organisationsformen in den ersten Hochkulturen änderte sich das. Es bedurfte nun intensiverer Lernanstrengungen, teils auch der Spezialisierung, um das in Lernprozessen vieler Generationen geschaffene Wissen und Können zu erwerben. Neben dem Lernen durch traditionelle Erfahrung gewann das Lernen durch geplante Vermittlung zunehmend an Bedeutung. Schulen von vielerlei Art entstanden, denen gemeinsam war, daß sie ein formelles Lehren und Lernen abgesondert vom übrigen Leben betrieben.

Entwicklungsgeschichtlich ist diese Ausgliederung des Lehrens und Lernens in besondere Institutionen eine der Erscheinungsformen der gesellschaftlichen Arbeitsteilung und Rollendifferenzierung. Als Ergebnis dieses Prozesses finden wir heute in allen modernen Ländern große Komplexe von Institutionen, die als Subsysteme der Gesellschaft verstanden werden. So entstanden neben dem Schulwesen unter anderem das Kulturwesen, das Gesundheits-, Justiz-, Militär-, Geld-, Fabrik-, Handels- und Verkehrswesen. Oft wurden diesen Subsystemen auch bestimmte Berufsbilder, Ausbildungen und Laufbahnen zugeordnet. In diesem Zusammenhang hat sich Schule

1987

als Funktionsträger, Medium und Selektionsinstrument allmählich zu einer Großmacht entwickelt, die Herrschaft ausübt. Schulen entstanden vor allem für den Zweck des Unterrichtens. Unterrichtet werden sollte zur Vermittlung von Kulturtechniken und des Wissensstandes der Zeit. Damit verband sich in der Regel die Erziehung zur Verinnerlichung von Werten und zu entsprechenden Verhaltensdispositionen. Unterricht und Erziehung waren damit in der Regel auch ein Mittel zur Erhaltung bestimmter gesellschaftlicher Machtstrukturen. Der Familie wurde Entlastung von Fürsorge- und Erziehungspflichten geboten. Aber die Schule gewann Macht vor allem durch die Funktionen der Auslese und der Zuteilung von Laufbahnberechtigungen. Die Entstehung von schulartigen Einrichtungen in Betrieben und von überbetrieblichen Ausbildungsstätten, die Verlängerung der geschlossenen Phase schulischen Lernens durch das Studieren großer Teile des Nachwuchses bis weit in das dritte Lebensjahrzehnt hinein und schließlich die Ausbreitung einer Vielfalt von Institutionen der Weiterbildung haben das Phänomen Schule in neuerer Zeit noch vielgesichtiger gemacht. Wegen des ständigen Machtzuwachses wurden Fragen der Trägerschaft und des Grades der Autonomie zu Kernproblemen im ganzen Bereich der Bildungsinstitutionen. Schule hat sich als abgesonderte Gesamtheit von Einrichtungen im Laufe der Geschichte in einer Weise ausgedehnt, die zu der Frage Anlaß gibt, ob nicht damit Möglichkeiten des Lernens in der Praxis in bedenklichem Grade fortgefallen oder unterbewertet worden sind. Schule hat eine Neigung, so viele Felder wie möglich zu besetzen. Sie unterscheidet sich darin nicht von anderen Großorganisationen. Diese Tendenz hat bewirkt, daß die Jahre größter Lernfähigkeit mehr und mehr zu Schuljahren wurden, so als ob erwiesen wäre, daß schulisches Lernen für alle Lernziele bis weit in das dritte Lebensjahrzehnt hinein die beste Form des Lernens sei. In dieser Machtausbreitung wurde erreicht, daß eine zunehmende Zahl von Berufstätigkeiten nur ausgeübt werden kann, wenn bestimmte schulische Abschlüsse nachgewiesen sind. Diese Zertifikate können in der Regel nicht durch eine Prüfung der Kompetenz für die angestrebte Berufstätigkeit ersetzt werden. Schulische Einrichtungen, die autorisiert und bereit sind, Personen lediglich aufgrund einer Prüfung von Eignung und Wissen Zertifikate auszustellen, sind seltene Ausnahmen. Für die Zulassung zu Prüfungen ist vielmehr in der Regel der Nachweis unerläßlich, daß vorgeschriebene Lehrveranstaltungen nach Plan absolviert wurden.

Dieser Tendenz der Schule zur Monopolmacht entspricht ein Verzicht anderer Organisationen auf eine geplante Mitwirkung an Bil-

1982

dungsaufgaben und die Entleerung dieser Einrichtungen von Lernergiebigkeit. So wie die technische Arbeitsteilung zu einigen Folgen geführt hat, die als nachteilig für die Arbeitenden und für deren Leistung erkannt sind, wird auch gegenüber der hier angesprochenen gesellschaftlichen Arbeitsteilung zu fragen sein, ob sie nicht korrekturbedürftig ist.

Das Schlagwort "Verschulung" meint, daß es Fehlentwicklungen in der Ausdehnung und in der Wirkungsweise von Schule gibt. Je nach Standort und Interessenlage werden diese Fehlentwicklungen unterschiedlich gesehen. Im folgenden stelle ich eine Mängelliste zusammen, die auf eine im System eingebaute erschreckende Automatik hinweist.

2.3 Folgen der Verschulung

- Die Kopplung von Schulabschluß und Laufbahnchance führte zu einem Drang in die Institutionen, von denen die besten Berechtigungsscheine ausgegeben werden;
- dieser Richtung der Nachfrage ist das System Schule gefolgt. Es expandierte vor allem in den Teilen, die zu den am meisten begehrten Berechtigungen führten;
- es entstand ein sozialer Druck, der einen großen Teil des Nachwuchses zu langem Schulbesuch veranlaßte, auch wenn der Wunsch stark war, nach der Pflichtschulzeit in eine betriebspraktisch bestimmte Ausbildung zu gehen;
- der in Grenzen wünschenswerte Wettbewerb der Schüler wurde so übersteigert, daß die Erziehung zu kooperativem Verhalten nahezu ausfiel und sich die Lebensqualität in der Schulzeit sehr verminderte. Die Symptome von Schulüberdruß nahmen zu;
- der massenhafte Drang zu den besten Berechtigungsscheinen führte zu Methoden des Messens von Lernergebnissen und der Selektion, die eine einseitige Bewertung bestimmter Intelligenzleistungen begünstigt. In der individuellen Entwicklung oft wichtigere handwerkliche und künstlerische Neigungen wurden relativ vernachlässigt;
- das Schulsystem produzierte mehr Anwartschaften auf höhere Laufbahnen als das Beschäftigungssystem erfüllen konnte;
- die dadurch bewirkte Arbeitsmarktsituation führte im Schulsystem zu weiterer Verschärfung von Wettbewerb und Streß;
- die erklärten Bildungsziele wurden faktisch weitgehend ersetzt durch Ziele des Trainings für die jeweils anstehende Leistungsprüfung;

1983

- Bildung wird infolgedessen weniger als dauerhaftes geistiges Gut angestrebt, sondern vor allem als Nachweis, der auf dem Arbeitsmarkt verwertbar ist;
- diese Mängel haben sich nicht nur in den Schulen, sondern auch in den Hochschulen ausgebreitet, hier noch verstärkt durch fachliche Spezialisierung und fehlende curriculare Einordnung in ein Gesamtsystem von vorberuflicher Bildung und Weiterbildung;
- die vor dem Eintritt in reguläre Erwerbstätigkeit in Schulen und Hochschulen verbrachte Zeit geht deshalb für einen wachsenden Teil der Bevölkerung weit über das hinaus, was in einer durchdachten Verwendung von Zeit und Mitteln zu rechtfertigen wäre;
- unter Gesichtspunkten der Persönlichkeitsentwicklung und der Familienförderung wirkt dies in großer Breite schädlich;
- Frauen mit anspruchsvollen Laufbahnwünschen sind von dem widernatürlichen Systemzwang besonders betroffen;
- der Ausfall an Steuerleistung und an Abgaben für die Sozialversicherung, der aus der Addition der Lernzeiten in einer systematisch verlängerten, überwiegend rezeptiven Jugendphase folgt, ist ein gravierender Mangel.

2.4 Entschulung?

Die Fehlentwicklungen im System Schule haben eine Protestbewegung hervorgerufen, die dahin tendiert, eine radikale kulturelle Umkehr zu fordern. Schule ist in dieser Sicht Teil eines Netzes von Menschen gemachter Systeme, die den Menschen deformieren und seine Umwelt zerstören. "Schule macht krank", ist eines der Schlagworte der Entschuler, das im Zusammenhang eines allgemeinen Protestes gegen Unnatur und Entfremdung breite Zustimmung findet.

Eine Stellungnahme hierzu verlangt ein Abwägen zwischen Werten und möglichen Zielen, wie es eingangs als zentrales Merkmal politischen Denkens hervorgehoben wurde. Ich folge weitgehend den kritischen Argumenten, die sich gegen die Verschulung richten. Aber ich sehe auch die Möglichkeiten einer Reform, die Schule bejaht und sie zum Medium humaner Bildung macht.

Der zentrale Denkansatz der Entschuler verkennt, was die Anthropologie über die Natur des Menschen und die Möglichkeiten seiner Entfaltung nahezu übereinstimmend aussagt: Der Mensch ist danach relativ wenig vorbestimmt und festgelegt. Er ist im Unterschied zu

1984

den Tieren zu einem Verhalten fähig, das zu großen Veränderungen seiner selbst, seiner Lebensformen und seiner Umwelt führen kann. Die Anlagen des Menschen ermöglichen es ihm, sehr verschiedene Kulturen zu schaffen. Diese Fähigkeit gehört zu seinem Wesen und ist deshalb zu bejahen. Daß darin Gefahren liegen, ist bekannt. Aber es gibt nach meinem Urteil von unserer industriell, wissenschaftlich und schulisch bestimmten Kultur keine Rückkehr zu einem früheren Zustand, der einem vorgestellten Wesen des Menschen besser entspräche und weniger gefährlich wäre.

Eine Kultur nach dem Maße des Menschen kann nach meiner Auffassung nicht durch Ablehnung des kulturellen Erbes gefunden werden. Zu diesem Erbe aus Jahrtausenden gehört das rationale Denken, die gesellschaftliche Arbeitsteilung und alles, was daraus hervorgegangen ist, also auch die Institutionen des Systems Schule, die für das Weitergeben des angesammelten geistigen Vermögens unentbehrlich sind.

Das geistige Erbe anzunehmen und weiterzugeben, so sagen die Entschuler mit einigem Recht, hebt die Möglichkeit zur freien Entfaltung der Person weitgehend auf. Sie fordern deshalb eine Rückkehr zum ausschließlichen oder überwiegenden Lernen durch Erfahrung in der Praxis. Nach meinem Verständnis muß die hier dargestellte Spannung wie viele andere Spannungen akzeptiert und produktiv gemacht werden. Das Sprichwort "Praxis macht den Meister" erscheint in dieser Auffassung als Ausdruck einer Jahrtausende alten und bis heute gültigen Erkenntnis, an deren bleibende Bedeutung zu erinnern nützlich und notwendig ist. Aber dieses Sprichwort enthält, wie so viele Sprichwörter und Prinzipien, nur einen Teil der Wahrheit. Es gibt heute keine Meisterschaft mehr ohne Schule, ohne das systematische Einüben von Wissen und Können nach schulischer Art, ohne das Theorieverständnis, das am besten in schulischen Einrichtungen vermittelt wird, und schließlich nicht ohne schulische Intervalle in der Berufspraxis.

Nur durch die Schule können heute alle eine Mindestausstattung von Wissen und Verhaltensweisen erhalten. Die Schule für alle trägt so viel zu dem Fundus von Gemeinsamkeit bei, der für unsere Gesellschaft unentbehrlich ist. Sie schafft zugleich die Voraussetzungen für anschließende Ausbildungen. Die Schule bietet einen Schutzraum, in dem ein systematischer Aufbau der Bildungsgrundlagen betrieben werden kann, wie es in den Familien, in den Betrieben und in der übrigen nichtschulischen Welt in der Regel nicht möglich ist. Auch wer das spielende Lernen sowie das Lernen durch Beobachten und Mitmachen in der Praxis sehr hochschätzt, wird kaum

1985

bestreiten, daß es vielerlei Gegenstände und Aufgaben gibt, für deren Meisterung es des Unterrichts in schulischen Formen bedarf.

Arbeit zur Sicherung der Existenz war auf unserem Planeten von jeher großenteils saure Mühe und Routine. Die Schule kann sich als Schutzraum verstehen, als Ort, an dem sich die Heranwachsenden in einer Art tätiger Muße mit dem geistigen Erbe bekannt machen sollen. Schule muß aber auch auf die Arbeitswelt vorbereiten und allgemeine Handlungskompetenz aufbauen. Sie kann dies nicht, ohne lange Strecken harter Einübung zu verlangen, und sie unterscheidet sich darin nur wenig vom Lernen in der Praxis. Für die Schulen der Oberstufe, für die Hochschulen und die Fortbildungsschulen gilt dies verstärkt – spielende Beherrschung und kreatives Gestalten stehen nicht am Anfang, sondern am Ende eines Lernprozesses.

Es geht also nicht darum, das Schulsystem der Inhumanität anzuklagen oder ihm die Erfahrung in der Praxis als humanes und ergiebigeres Lernverfahren gegenüberzustellen. Die Schlagworte "Verschulung" und "Entschulung" bezeichnen insofern falsche Fronten. Unsere Kultur lebt vom Leistungswillen. Das Selbstvertrauen der Menschen in dieser Kultur beruht großenteils in dem Bewußtsein, die Aufgaben des Lebens meistern zu können, insbesondere auch die beruflichen Aufgaben. Diese Meisterschaft ist auf keinem Gebiet menschlicher Tätigkeit heute noch durch bloßes Mitmachen in der Praxis oder durch spielendes Lernen in einem über das ganze Jugendalter ausgedehnten Kindergarten zu erreichen. Der Konzentration, Willenskraft und Ausdauer verlangende Ernstfall ist im schulischen wie im praktischen Lernen jenseits des Kindesalters mit Recht bestimmend. Die Entschulungspropheten führen in die Irre, wenn sie dies nicht anerkennen.

Es gehört zum Wesen der Schule und der Wissenschaft, sich von der Welt der Produktion, der Geschäfte und der Politik abzuschließen, um ungestörtes Arbeiten im Gebäude des Wissens zu sichern. So ist es verständlich, daß die Welt der Praxis im System Schule auf Distanz gehalten und im ganzen relativ wenig beachtet wird. Die geplante Distanz von der Praxis ist ein Vorteil, insofern Übersicht, systematische Ordnung und Einsicht in die Zusammenhänge nur durch Abstraktion gewonnen werden können. Diese Distanz von der Praxis ist ein Nachteil, insofern sie das Lernen durch Handeln ausschließt. Das, was für den Erfolg in der Praxis entscheidend ist, nämlich die Fähigkeit, Wissen und Denken mit dem Handeln bei wechselnden Aufgaben richtig zu verbinden, das kann im System Schule nicht gelernt werden. Darin, wie auch in der Forderung nach mehr

1986

Wahlfreiheit, liegt nach meiner Auffassung ein richtiger Kern der Entschulungsbestrebungen.

2.5 *Schulische Bildung und außerschulische Erfahrung im geplanten Wechsel*

Das Nachdenken über Verschulung und Entschulung hat Anfang der siebziger Jahre zu dem Konzept von "recurrent education" geführt. Es sollte die dargestellten Fehlentwicklungen im System Schule sowie die Irrwege des Entschulungsdenkens korrigieren und zugleich aus der damals von vielen Seiten propagierten Idee der lebenslangen Weiterbildung einen konkreten Reformvorschlag machen.

Ich habe an der Entstehung dieses Konzepts in einer Arbeitsgruppe der OECD mitgewirkt. Dabei erfuhr ich die Auseinandersetzung zwischen zwei Richtungen, die auch heute noch die Diskussion stark bestimmen. Auf der einen Seite ging es um die Frage, welcher Bildungsstand vor dem ersten Eintritt in die Berufslaufbahn erreicht sein sollte und wie danach dem Veralten oder Ungenügen dieses Bildungsstandes am besten zu begegnen sei. War es nicht gute Politik, die Entscheidung über die Länge der vorberuflichen Schul- und Hochschulbildung dem Markt zu überlassen? Reichte es nicht, den Erwerbstätigen Fortbildung zur Anpassung, Erweiterung oder auch Umschulung als in ihrem persönlichen Interesse liegend zu empfehlen? Eine private Versicherung für die durch Lehrgänge und Einkommensausfall entstehenden Kosten wurde empfohlen. Dabei wurde angenommen, daß sich nur die oberen Einkommensklassen beteiligen, aber ihr erweitertes Wissen dann den unteren Rängen vermitteln würden. Eine Variante dieses Vorschlags zielte auf eine Finanzierung durch Umlage der Weiterbildungskosten bei allen Arbeitgebern und -nehmern. Eine zweite Variante empfahl eine Mischfinanzierung durch alle aus der beruflichen Weiterbildung Nutzen Ziehenden.

Im Unterschied zu diesen Vorschlägen befürwortete eine Mehrheit der Diskussionsteilnehmer eine umfassendere Konzeption. Die in und neben der Berufstätigkeit fortzusetzende Bildung sollte nicht nur auf berufliche Kompetenz gerichtet sein, sondern auch auf kompetente Mitwirkung in Aufgaben des Gemeinwesens. Da dies im allgemeinen Interesse läge, sollten die Kosten, einschließlich der Kosten des Ausfalls von Arbeit, aus öffentlichen Mitteln getragen werden.

Schließlich gab es Teilnehmer an dieser Diskussion, die darauf drängten, nicht nur an eine Ergänzung des schulischen Systems zu

1987

denken, sondern einen früh beginnenden Wechsel von schulischer Bildung und praktischer Tätigkeit zu planen. Weiterbildung allein werde die Fehlentwicklungen im vorberuflichen Schul- und Hochschulwesen nicht korrigieren. Die Effizienz des ganzen Bildungssystems sei nur durch eine neue Verbindung von schulischem Lernen mit dem Lernen in außerschulischer Erfahrung auf der ganzen Strecke zu verbessern. Es komme darauf an, den geschlossenen Block langer praxisferner Schul- und Studienzeiten ebenso wie die folgende Periode bildungsferner Erwerbstätigkeit aufzulösen. Die Verteilung von Bildungs- und Berufsarbeit über die Lebenszeit war dementsprechend neu zu strukturieren.

Die von der OECD zu diesem Thema seit 1973 veröffentlichten Schriften sprechen sich für diese Konsequenz aus. Die Regierungen der Mitgliedsländer haben dies begrüßt, aber bisher nur wenig getan, um dies umfassende Konzept zu verwirklichen. In der Bundesrepublik Deutschland war der Deutsche Bildungsrat bemüht, einschlägige Empfehlungen zustande zu bringen. Doch die Widerstände aus dem bestehenden Schul- und Hochschulsystem erwiesen sich als so stark, daß der Bildungsrat auf durchgreifende Reformvorschläge im Sinne des OECD-Konzeptes verzichtete. Weiterbildung in verschiedenen Formen ist zwar seit 1970 in erheblichem Umfang ausgebaut worden, aber eindeutig nur als Ergänzung der Vorstufen, die unabhängig davon expandierten. Nur an wenigen Stellen sind Ansätze für Reformen zu erkennen, die dem Leitsatz "Praxis bildet" entsprechen. Im letzten Abschnitt werde ich, an solche Reformansätze anknüpfend, einige Vorschläge machen, die als Orientierung für künftige Bildungspolitik dienen könnten.

3 Vorschläge für Maßnahmen

Die folgenden Vorschläge für Maßnahmen beschränken sich auf Reformen, die ein verändertes Verhältnis zwischen dem System Schule und der außerschulischen Arbeitswelt bewirken sollen. An das unter 1 Gesagte wird hier erinnert.

Im Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland ist das Verhältnis zwischen Schule und Arbeitsstätten auf der Sekundarstufe II weitgehend gesetzlich geregelt. Der größere Teil des Nachwuchses geht auf dieser Stufe den Weg der beruflichen Ausbildung, der als Duales System bekannt ist. Es erscheint mir richtig, dies System weiter auszubauen. Dabei sollte das Ziel sein, eine mehr ganzheitliche

1988

Bildung zu vermitteln, ohne den betriebspraktischen Teil einzuschränken. Um dies zu ermöglichen, sind die in den Ausbildungsordnungen festgelegten Lehrzeiten zu verlängern. Sie sollten mehr als bisher als Grundbildung geplant werden, an die sich Weiterbildung in der Berufstätigkeit anschließt.

Im vollschulischen Teil der Sekundarstufe II ist dagegen die Komponente des "praktischen Lernens" zu verstärken. Dies kann innerhalb der Schule durch mehr Werkstattunterricht und ähnliches geschehen. Wichtiger ist der Ausbau eines Projektunterrichts, dessen Gegenstände außerhalb der Schule liegen sowie der mittels Unterricht vorbereiteten, begleiteten und aufgearbeiteten Praktika. Lehrern aller Schularten sollten Intervalle außerschulischer Arbeit empfohlen und ermöglicht werden.

Auf der Hochschulstufe sollten Praktika mehr als bisher zum Teil des Studiums, das heißt auch der Verpflichtungen von Hochschullehrern werden. Dies darf nicht zur Verlängerung der Regelzeiten des Studiums führen. Diese sind im Gegenteil drastisch zu verkürzen. Da die wissenschaftlichen Hochschulen dies nach aller Erfahrung nur selten zuwege bringen, wohl auch wenig daran interessiert sind, sollten die zuständigen staatlichen Organe eingreifen. Nur in einem staatlichen Ordnungsrahmen, der für die Effizienz des ganzen Bildungssystems sorgt, ist die Autonomie der Hochschulen gerechtfertigt. Es muß möglich sein, das vielseitig schädliche Auswuchern der vorberuflichen Studienzeiten durch staatliche Anordnung zu korrigieren.

Für die Übergänge in die Berufstätigkeit und für deren Verlauf bedeuten die genannten Reformen, daß sich die Aufgaben der Weiterbildung in und neben der Berufstätigkeit sehr vergrößern. Die Ausbildung für spezielle Anforderungen im Beruf gehört dann mehr als bisher in die Phase der Erwerbstätigkeit. Die notwendige Erneuerung und Ergänzung der Grundbildung ist in und neben der Zeit der Erwerbsart zu leisten. Dazu bedarf es veränderter Ordnungen der Freistellung und der Finanzierung.

Ein großer Teil der Weiterbildung sollte sich auch künftig als Teil der Berufstätigkeit vollziehen. Dadurch entstehende Kosten werden wie andere Betriebskosten finanziert. Diese Art der vom Arbeitgeber angeordneten Weiterbildung tendiert dahin, dem aktuellen Bedarf an beruflicher Kompetenz zu dienen, wie ihn die Betriebsleitung sieht. Für andere Weiterbildungswünsche wird auf die Freizeit verwiesen. Die Beteiligung an längeren Lehrgängen und abschlußorientierten Studien in der Freizeit beeinträchtigt jedoch die Erholung und die

1989

Tätigkeit in Familie und Gemeinwesen. Darum ist eine Freistellung durch Gesetz zu empfehlen, die in zeitlichen Grenzen freie Wahl von Weiterbildung bei Erhaltung des Arbeitsplatzes und Fortzahlung der Bezüge sichert.

Dies ist zum Teil als Kompensation für die Kürzung des vorberuflichen Studiums zu sehen. Es ist allgemein begründet in der Erwartung hoher Effizienz frei gewählter geistiger Anstrengung. Die Arbeitgeber hätten dafür einen Preis zu zahlen, den sie in freiwilliger Übereinkunft wohl kaum zu zahlen bereit wären. Sie müßten ein Gesetz akzeptieren, wonach ein begrenzter Teil der vertraglichen Arbeitszeit für Weiterbildungslehrgänge und -studien zur Verfügung steht, die vom Arbeitnehmer aus einem staatlich anerkannten Angebot frei gewählt werden können. Die direkten Kosten dieser Weiterbildung wären von dem dafür Freigestellten zu finanzieren. Die Möglichkeit der Entlastung von diesen Kosten in der Steuergesetzgebung sollte verbessert werden. So wäre auch der öffentliche Haushalt beteiligt. Die Ausfallkosten, die den Betrieben durch Freistellung entstehen, sollten sie in die Tarifverhandlungen über Löhne und Arbeitszeit einbringen.

4 Literatur

Clement, W. und Edding, F.: Recurrent Education und berufliche Flexibilitätsforschung. Schriften des Vereins für Sozialpolitik, Neue Folge, Bd. 103. Berlin 1979.

Dore, R.: The diploma disease. London 1976.

Edding, F.: Langfristige Perspektiven für die Bildungsplanung in Westeuropa. In: Über die Zukunft des europäischen Bildungswesens. Hrsg. von F. Edding, Gruppe 2000, Tinbergen. Frankfurt a.M., Berlin, München 1973.

Fauser, P., u.a. (Hrsg.): Lernen mit Kopf und Hand. Berichte und Anstöße zum praktischen Lernen in der Schule. Weinheim, Basel 1983.

Keim, W.: Praktisch-berufliches Lernen als Teil der Allgemeinbildung – Eine historisch-systematische Studie. In: Praktisches Lernen in der Hibernia-Pädagogik. Hrsg. von F. Edding, C. Mattern, P. Schneider. Stuttgart 1985, 223-278.

1990

Kuhlenkamp, D. und Schütze, H. G.: Kosten und Finanzierung der beruflichen und nichtberuflichen Weiterbildung. Frankfurt a.M., Berlin, München 1982.

Van Lith, U.: Der Markt als Ordnungsprinzip des Bildungsbereichs. München 1985.

OECD: Recurrent education: A strategy for lifelong learning. Paris 1973.

Schütze, H. G., Istance, D. (Hrsg.): Recurrent education revisited. Paris: OECD 1987.

Sachs, H.: Schulzwang und soziale Kontrolle. Argumente für eine Entschulung des Lernens. Frankfurt a.M., Berlin, München 1976.

1991

Leonid Novikov

Anzeichen für Wertelabilität in der sowjetischen Gesellschaft als Herausforderung für die Erziehung*

Zusammenfassung:

Mehrere Jahrzehnte war die sowjetische Schule bei ihrer Erziehungstätigkeit auf die Vermittlung eines verbindlichen, einheitlichen Wertekanons fixiert. In der "Perestrojka"-Phase ist dieser ins Schwanken geraten, was durch sowjetische Quellen belegt wird. Die tiefgreifenden Wertunterschiede finden u.a. ihren Ausdruck in der Auslegung solcher für die politische Sozialisation wichtiger Begriffe wie "Nationalstolz" und "Internationalismus". Dabei sind zwei Tendenzen unverkennbar: diese Begriffe mit den ideologischen Klischees weiter zu besetzen oder ihre allgemein menschlichen Konnotationen hervorzuheben. Die sich abzeichnende Labilität bzw. Pluralität der Wertvorstellungen dürfte für die sowjetischen Lehrer eine neue, sie herausfordernde Erziehungssituation schaffen. Aber in dieser Herausforderung, mit der die Schule im Westen täglich konfrontiert wird, liegt auch die Chance, Schüler zu integren Persönlichkeiten zu erziehen.

Summary:

For many years schools in the Soviet Union saw their educational task largely as one of conveying a binding and uniform canon of values. In the phase of "perestrojka", as Soviet sources reveal, the validity of this canon has been shaken. The radical differences in values are reflected, for example in the interpretation of concepts of extreme importance for political socialisation, such as "national pride" and "internationalism". This process reveals two unmistakeable tendencies: either these concepts continue to be interpreted with the ideological clichés, or their general human connotations are stressed. The emerging instability or pluralism of values will probably create a new and challenging educational situation for the Soviet teachers. But this challenge, with which schools in Western nations are confronted daily, also provides the chance to educate pupils to become more sound personalities.

* Dieser Aufsatz ist im Rahmen des DIPF-Forschungsprojekts "Erziehungsraum Schule: Ein internationaler Vergleich zur Schulwirklichkeit" entstanden.

1992

1. Diskussion über jugendliche Subkultur – Ausdruck tiefgreifender Wertunterschiede

In der jüngsten Phase der sowjetischen Geschichte, die von der neuen Parteiführung unter dem Begriff "Demokratisierung" präsentiert wird, gerät das traditionelle, früher nach außen als einheitlich vertretene System der politischen und sittlichen Wertvorstellungen ins Schwanken, was auch die Schule nicht unberührt lassen kann. Nach den Worten des Generalsekretärs M. Gorbačev "stellt die Demokratisierung auch eine sittliche Läuterung der Gesellschaft, die Wiederherstellung ihrer moralischen Gesundheit dar".[1] Daß die Übergangsphase Gefahren einer bestimmten Instabilität für Wertkoordinaten birgt, darüber sind sich die sowjetische Führung und die Intellektuellen durchaus im klaren. Die Trennungslinie in der Einstellung zur Perestrojka wird nicht durch schichtspezifische Unterschiede, sondern in erster Linie durch Wertorientierungen der Menschen markiert. Der stellvertretende Direktor des angesehenen Instituts für Internationale Arbeiterbewegung der sowjetischen Akademie der Wissenschaften hat in seinem Referat, das er im September v.J. in Frankfurt/M. im Rahmen der Konferenz über "Umbruch in der Sowjetunion" gehalten hat, den westlichen Publikationen widersprochen, die die Gegner des Gorbačev-Vorhabens "nur in der Spitze, in der Bürokratie" sehen: "Das ist falsch. Die Gegner sind überall. Die Gesellschaft ist gespalten."[2]

Die im Plenum des Vorstandes des sowjetischen Schriftstellerverbandes geführte Diskussion (27/28.4.87) kann zu dieser Aussage über die "gespaltene" Gesellschaft mehrere Belege liefern. Hier wurden zwar in verdeckter Form, in der Sache aber heftige Auseinandersetzungen zwischen den für die russischen Intellektuellen typischen Strömungen der "Slawophilen" und "Westler" ausgetragen; u.a. kam auch das Problem zur Sprache, wie Rockmusik, Rockgruppen und ihr Einfluß auf die Jugendlichen zu bewerten seien. Die noch vor kurzem verpönten und öffentlich nicht zugelassenen Rockgruppen haben heute unter dem Druck der großen Zahl ihrer jungen Bewunderer einen bemerkenswerten Platz in der sowjetischen Unterhaltungsszene gefunden: es werden ihnen Klubräume und Bühnen zur Verfügung gestellt, und einige ihrer Auftritte werden auch von den staatlichen Medien gesendet.

Gegen diese bis zu einem bestimmten Grad erfolgte Akzeptanz bzw. durch die junge Generation erzwungene Legalisierung der Rockmusik sind während des schon erwähnten Plenums einige

1993

Schriftsteller zu Felde gezogen. Als ihr Sprachrohr kann man den langjährigen Vorsitzenden des zahlenstärksten Schriftstellerverbandes der Russischen Föderation, S. Michalkov, bezeichnen. Dieser mit den höchsten sowjetischen Titeln und Preisen dekorierte Kulturfunktionär (in der Vergangenheit durch seine Kindergedichte bekannt geworden) hat an diese "berüchtigten" (so Michalkov) Musikgruppen ideologische Wertmaßstäbe gelegt: "Ich bin zutiefst davon überzeugt, daß es keine harmlosen Tänze der Jugendlichen sind. Das ist eine Seuche, bis jetzt leider eine unheilbare. Das ist sittlicher AIDS ... und stellt nicht nur Musik, sondern auch ein Mittel zur Betäubung der jungen Leute dar. Das ist ein Boden, auf dem alles mögliche heranwachsen kann, von der Drogensucht bis zur Prostitution, bis zum Landesverrat, bis zu Straftaten."[3]

Michalkov hat seinem intoleranten Aufruf, in dem den Jugendlichen praktisch das Recht auf ihre Subkultur abgesprochen wird, einige für die Deutung der heutigen "Wertesituation" wichtige Beobachtungen vorangestellt. Die Kriminalisierung der Rockgruppen und ihrer Fans wird bei ihm von Ressentiments gegen die kritischen Autoren flankiert: "Kritik gibt es heute in allen Sphären unseres Lebens im Überfluß. Ihr größter Teil bleibt sogar unverdaut und wird nicht verinnerlicht."[4] Diese Haltung wird anscheinend von mehreren Funktionären auf den verschiedensten Ebenen und in unterschiedlichen Tätigkeitsbereichen, im besonderen in den Schulbehörden und in der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften, geteilt.

Nicht weniger repräsentativ klingt Michalkovs Sorge über die sich vollziehende Entwertung einiger die sowjetische Gesellschaft tragenden Grundvorstellungen, die weitreichende Folgen auch für die Erziehung haben kann: "Einige Literaten schämen sich, in ihren Beiträgen und Reden, Worte wie Kommunist, Heimat, Vaterland, Patriotismus und Sozialismus zu gebrauchen. Woher diese politische und patriotische Bescheidenheit? Wo sind ihre Wurzeln?" Und im nächsten Satz gibt er eine für mehrere Schriftstellerkollegen provozierende Anwort, die auch die unter den Kulturschaffenden mit harten Bandagen geführte Auseinandersetzung reflektiert und die in der Gesellschaft sich offensichtlich abzeichnende Wertepolarisierung und Wertelabilität nicht unberücksichtigt läßt: "Ist diese Einstellung nicht die Folge der von einigen Leuten betriebenen Umwertung, die nicht nur kulturelle, sondern sogar unabdingbare ideologische Grundvorstellungen umfaßt?"[5]

Mit dieser Aussage, deren Angriffscharakter durch ein rhetorisches Fragezeichen kaschiert werden sollte, hat der Verbandssekretär

1994 1

mehrere seiner Kollegen ins Visier genommen, die diese Grundwerte durchaus nicht verneinen, sondern für ihre Bereinigung und gegen ihren Mißbrauch sowie ihre Inflationierung in den Augen der kritischen jungen Generation eintreten. Bei der Suche nach den Wurzeln der Werteverzerrungen hat ein bekannter Literat und Literaturwissenschaftler aus Weißrußland, A. Adamovič – der mit seinem "pazifistischen" Beitrag in der Zeitung "Moskovskie Nowosti" (Moscow News) vom 8.3.1987 den Unwillen der Politführung der Sowjetarmee während des erwähnten Schriftstellerplenums auf sich gezogen hat – eine andere als Michalkovs Deutung angeboten und folgende "Medizin" empfohlen: "Es wäre sehr wünschenswert, wenn wir im Laufe von Perestrojka gerade die Pseudopersönlichkeiten, Pseudospezialisten und alle "Pseudo-" loswerden könnten. Dieses Phänomen hat seinen Ursprung in der Stalinperiode. Ich meine damit Pseudoschriftsteller, Pseudowissenschaftler, Pseudokommunisten u.v.a.".[6] Diese Liste könnte um mehrere Pseudopädagogen und Pseudobildungspolitiker erweitert werden. Die Tatsache, daß Adamovičs Vorstellungen von mehreren Intellektuellen geteilt werden, findet ihren Ausdruck in seiner Wahl zum Direktor des zentralen Forschungsinstituts der Filmwissenschaft in einer Kampfabstimmung.

2. Sowjetische Geschichtsschreibung und Kunst zwischen Glorifizierung und kritischer Aufarbeitung der Vergangenheit

Der Umgang mit der Geschichte, die immer wahr ist – nur die Geschichtsschreibung kann falsch sein –, bestimmt nicht nur den Geschichts- und Bürgerkundeunterricht, sondern prägt auch das Geschichtsbewußtsein und die ideologischen Grundvorstellungen der Lehrer und ihrer Schüler. Die an den Diskussionen über die sowjetische Zeitgeschichte beteiligten Historiker, weitere Geisteswissenschaftler und die breite Öffentlichkeit vertreten Positionen, die von der Glorifizierung aller Etappen der sowjetischen Geschichte bis zu ihrer kritischen neuen Aufarbeitung reichen. Im Bewußtsein der Bevölkerungsmassen und einiger früher einflußreicher Parteihistoriker sind Attitüden verbreitet, die auf die Verdrängung und Konservierung "weißer Flecken" in der sowjetischen Geschichtsschreibung hinauslaufen.

Für die wahrheitsgetreue Aufarbeitung der heiklen Perioden der sowjetischen Geschichte, auch der Kulturgeschichte, und gegen ihre Verdrängung, die von einigen einflußreichen Künstlern und Ideologen mit dem Argument der Wertestabilität verteidigt und bis heute prak-

1995

tiziert wird, bezog auch der renommierte Historiker, Mitglied der Akademie der Wissenschaften der UdSSR und des Schriftstellerverbandes, D. Lichačev, Position, der in den 30er Jahren für seine Kritik einiger Innovationen im Rechtschreiben repressiert worden ist. In letzter Zeit wird Lichačev, ein in altrussischer Geschichte und Literatur ausgewiesener Fachmann, der unbeugsam die Aufhebung der bestehenden Restriktionen beim Zugang zu den Archivmaterialien und den auch nicht katalogisierten Bücherbeständen (z.B. in der zentralen Lenin-Bibliothek in Moskau) fordert, in der breiten Öffentlichkeit und Presse als moralische Autorität anerkannt.

Die im Westen schon lange bekannten und erforschten Verzerrungen der Geschichte werden heute auch in den sowjetischen Publikationen, u.a. in einem Beitrag des sowjetischen Historikers Ju. Afanas'ev, Rektor der staatlichen Hochschule für Archivwesen in Moskau, kritisch diskutiert. Afanas'ev geht nicht nur auf die Darstellung der Stalinzeit in der sowjetischen Geschichtsschreibung und in den Medien ein, sondern auch auf die vor- und revolutionäre (1917) Periode. Die Revolutionsgeschichte wurde, meint Afanas'ev, depersonifiziert und "in soziologische Schemata gepreßt, die die Seelen der Menschen, insbesondere die der jungen, kalt ließen. Im geistigen Leben der Gesellschaft wurden die sittlichen Wertvorstellungen deformiert."[7]

Als Reaktion auf die karikierte Beschreibung der historischen Personen, wie z.B. des letzten russischen Zaren Nikolaus II. und der Zarin sowie seines obskuren, vom Adel gehaßten Beraters, Rasputin, haben sich in der Bevölkerung verschiedene Mythen verbreitet, in denen sie verbrämt dargestellt werden (siehe Afanas'ev). Die Versuche der sowjetischen Schriftsteller und Regisseure, historische Personen wahrheitsgetreu und facettenreich darzustellen, wurden bis vor kurzem abgeblockt. So wurde der Film des Regisseurs E. Klimov (jetzt Vorsitzender des Verbandes für Filmschaffende) über Rasputin mit seiner okkulten Macht und über die Agonie des Zarenhofes (Filmtitel "Agonie") viele Jahre unter Verschluß gehalten. Das gleiche Schicksal traf den vierteiligen Fernsehfilm des Dramatikers M. Šatrov "Štrichi k portretu Lenina" (Skizzen zum Lenin-Porträt), in dem die in der offiziellen Parteigeschichte verfemten und für die breiten Bevölkerungsmassen totgeschwiegenen Revolutionäre wie N. Bucharin (jetzt vom Obersten Gerichtshof der UdSSR posthum rehabilitiert) und G. Zinov'ev agieren. Beide Filme wurden 1987 mit großem Erfolg ausgestrahlt. In der dritten Ausgabe der "Enzyklopädie der Großen Sozialistischen Oktoberrevolution", die am Vorabend

19961

ihrer 70. Jahresfeier erschienen ist, wird dieser Personenkreis durch Namen wie L. Trozkij, L. Kamenev, A. Rykov (letzterer wurde nach Erscheinen des Bandes auch posthum rehabilitiert) und andere Parteifunktionäre erweitert, "die 1917 eine bedeutende Rolle gespielt haben."[8]

Zusammen mit der Ehefrau des Generalsekretärs Gorbačev, Raisa, ist D. Lichačev, einer der Mitbegründer und Vorstandsvorsitzender des neuen "Kulturfonds", der als öffentlich rechtliche Stiftung u.a. mit der Aufgabe der Betreuung und Heimführung der russischen und sowjetischen Kulturschätze aus dem Ausland betraut ist. In seinem Appell an die Schriftsteller hat Lichačev Reue als wichtigste Aufgabe der heutigen Literatur definiert. Dieser Reue-Appell ist nicht unwidersprochen geblieben und hatte in der Zeitung "Sovetskaja kultura" ein Nachspiel. Der bekannte sowjetische Schriftsteller und einflußreiche Sekretär des Schriftstellerverbandes der UdSSR, Ju. Bondarev, stellt an Lichačev die naiv-höfliche Frage: "Darf ich Sie fragen, lieber Dmitrij Sergeevič, was haben wir zu bereuen? Warum so eine Verallgemeinerung?" Und dann fährt Bondarev mit der Belehrung an die Adresse Lichačevs fort: "Die Autorität des Wissenschaftlers stellt eine Pflicht dar, die weit entfernt von dem Recht ist, Aussagen mit unzuverlässigen Inhalten" zu machen."[9]

Da die Glorifizierung bzw. Verdrängung der Vergangenheit, die von Bondarev in seinem ausführlichen Beitrag artikuliert wurde und offensichtlich von einer starken geistigen Strömung im Lande mitgetragen wird, eine Spaltung der Intelligenzija tendenziell mit sich bringen kann, hat Lichačev auf diesen Vorwurf in der Form eines Briefes an die Redaktion der Zeitung "Sovetskaja kultura" geantwortet: "Ich glaube, daß wir alle gemeinsam, das ganze Volk, nicht nur auf unsere Errungenschaften stolz sein dürfen, sondern uns auch unserer Schuld an den Fehlern der Vergangenheit bewußt werden müssen. Wir haben uns nicht in "Redliche" und "Unredliche" aufzuteilen, uns nicht nur das Gute zuzuschreiben und die Fehler und Rechtswidrigkeiten allein den einzelnen Personen, den "Fremden" (Inorodcy) und den Freimaurern anzulasten."[10] Die Anspielungen auf die berüchtigte chauvinistische Gesellschaft "Pamjat" (Gedächtnis) sind unverkennbar.

Lichačevs Reue-Aufruf und sein Appell zur Einheit der Nation wurden weder von den Vertretern einer solchen geistigen Strömung wie z.B. von Bondarev akzeptiert, die glauben, es gäbe nichts zu bereuen, noch von den Intellektuellen geteilt, die aus anderen Gründen gegen eine "Verallgemeinerung" sind und auf eine differenzierte

1997

Betrachtungsweise der schmerzhaften Perioden der sowjetischen Geschichte drängen. Als eine der profiliertesten Protagonistinnen einer schonungslosen Abrechnung mit der Vergangenheit tritt die Schriftstellerin M. Ganina auf, die sogar von einer "anderen" in der sowjetischen Gesellschaft verbreiteten Kultur spricht: "In einem von niemandem festzustellendem Moment begann 'die andere Kultur', zu deren Grundlage die Lüge wurde, uns zu dominieren." Drei Monate nach Lichačevs Versöhnungsversuch widersprach ihm Ganina respektvoll, aber unmißverständlich in ihrem Beitrag in 'Literaturnaja gazeta': "Man kann nicht die Leiden des Opfers mit denen seines Henkers gleichsetzen, obwohl sie beide in demselben Zeitabschnitt lebten ... Wir müssen das auch offen sagen: In dem neuen Bewußtsein, das sich allmählich entwickelt, mag jeder nach seinem Tun in der Vergangenheit bewertet werden."[11]

Als Beweis für seine Reue-These führte Lichačev "die begeisterte Aufnahme" an, die der gleichnamige Kinofilm des georgischen Regisseurs T. Abuladse "Reue" in Industriezentren (aber nicht landesweit) gefunden hat. In diesem Film – er wird in georgischer Sprache vorgeführt und nicht in der für die meisten Zuschauer verständlichen russischen Sprache synchronisiert[12] – geht der Regisseur und sein Ensemble sehr scharf mit den Unmenschlichkeiten der Diktatur ins Gericht. Durch Allegorien, Surrealismen und Verfremdungen erkennt der sowjetische Zuschauer der älteren Generation vertraute Figuren wie I. Stalin und seinen Handlanger, den auch aus Georgien stammenden L. Berija, deren "Bemühungen" zufolge die Intellektuellen und Altbolschewiken in ihrem Heimatland besonders stark dezimiert worden sind. Beim Publikum und den die geistigen Strömungen in der Gesellschaft artikulierenden Schriftstellern hat dieser Film, wie schon gesagt, nicht nur Reue und Gefühle der Befreiung hervorgerufen, zu denen D. Lichačev aufrief. Als z.B. ein populärer sowjetischer Prosaiker, B. Vasil'ev, bekannte: "Der Film hat von meinen Augen den grauen Star der sklavischen Gleichgültigkeit entfernt",[13] wurde dieses Bekenntnis von einem anderen Schriftsteller, S. Kunjaev, als "naiv" apostrophiert und in die Nähe der "ideologischen Klischees" gerückt, durch das "die junge Schriftstellergeneration desorientiert und in ihr Bewußtsein der Gedanke der Spaltung des Schriftstellerverbandes eingenistet wurde."[14] Die hoch emotionalisierte und schmerzhafte Abrechnung mit der stalinistischen Diktatur und ihren Mitläufern hat gerade wegen dieser Emotionalisierung und des tragischen Endes einer der Hauptpersonen skeptische und besorgte Reaktionen ausgelöst: Die Tragödie des Volkes wird dem Zuschauer, insbesondere dem jungen uninformier-

1998

ten, durch die Schicksale dreier Generationen einer grusinischen Familie nähergebracht. Der Großvater, Varlam Aravidze, ist ein launischer, grausamer Diktator, sein Sohn paßt sich den Verhältnissen an und akzeptiert die Ansichten des Vaters. Der Enkel quält sich mit der Vergangenheit seines verstorbenen Großvaters, findet keine Stütze beim Vater in seiner Wahrheitsfindung, und unter der moralisch bedrückenden Last begeht der junge Mann Selbstmord. Der verzweifelte Vater gräbt die Leiche des Großvaters (seines Vaters) aus und wirft sie als Vergeltung den Berg hinunter. Diese Familientragödie gibt dem Schriftsteller P. Proskurin, mit einer führenden Position in seinem Berufsverband bekleidet, Anlaß, dem Film "schwerste Blasphemie" vorzuwerfen.[15] Obwohl dieser Wertung eine bestimmte Berechtigung nicht abzusprechen ist, sollte sie offensichtlich dazu dienen, der Kritik an Stalins Zeit und seiner Person Schranken zu setzen. In dem Selbstmord des Jungen und der Rache an dem geistigen Urheber dieses Todes wird ein Präzedenzfall gesehen, der den Weg zum Pietätsverlust der jungen Generation öffnen und zur Zersetzung der "ewigen" Grundwerte führen kann.

Die Notwendigkeit der Abrechnung mit den unerfreulichen Seiten der Vergangenheit, mit ihren Vertretern und Nutznießern, wird in vielen in der sowjetischen Presse veröffentlichten Briefen, auch solcher von Pädagogen, dokumentiert und als Vorstoß zu neuen Ufern angesehen. Ihren Ausdruck fand diese kritische Tendenz ebenfalls im pädagogischen Bereich bei der Auseinandersetzung zwischen den Erneuerern der Pädagogik und dem "pädagogischen Olymp", der durch die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der UdSSR verkörpert wird.[16] Die Ansätze der neuen Erziehungsphilosophie, die mit den alten autoritären, von der etablierten Pädagogik propagierten Methoden brechen und eine Brücke zu einem kinderfreundlichen humanen Erziehungsstil schlagen können, wurden der breiten pädagogischen Öffentlichkeit in der "Lehrerzeitung" (18.9.1986 und 17.9.1987) in zwei von den pädagogischen Erneuerern zusammengefaßten Manifesten präsentiert. Die Titel dieser Manifeste "Pädagogik des Zusammenwirkens" und "Demokratisierung der Persönlichkeit" zeigen eindeutig die Entwicklungsperspektive, die von unkonventionell denkenden und agierenden Pädagogen sowie den sie unterstützenden Presseorganen in der Abkehr von schulischer Wirklichkeit, gestern und heute, angestrebt wird.[17]

1999

3. Veränderungen in der Literaturlandschaft: Streit über Posthum-Publikationen

Über "Leichen" wurde während des besagten Schriftstellerplenums nicht nur in Zusammenhang mit dem Film "Reue", sondern auch über die im Mittelpunkt des Leserinteresses (der Intelligenzija) stehenden Posthum-Publikationen gesprochen. Es handelt sich dabei um die weltbekannten, aber in der Sowjetunion bis vor kurzem verbotenen Romane wie B. Pasternaks "Doktor Schiwago" (in den Heften 1 und 2 der Zeitschrift "Novyi mir" 1988 veröffentlicht) und M. Bulgakows "Hundeherz" sowie einige Novellen des emigrierten russisch-englischen Schriftstellers V. Nabokov. Auch die Autoren, die Stalin liquidieren ließ, ja selbst der schon 1921 als Konterrevolutionär erschossene Lyriker N. Gumiljov, wurden durch Publikationen posthum rehabilitiert. Von Anna Achmatova, die mit Gumiljov verheiratet war, erschien das erschütternde Poem "Requiem" über Stalins Massenterror.[18] Das gleiche gilt auch für die Werke des Dichters O. Mandel'stam, der in den 30er Jahren als einer der ersten öffentlich gegen die Vernichtungsaktionen protestiert hat und von Stalins Schergen liquidiert wurde. Der alte Beschluß des Vorstandes über den Ausschluß des Nobelpreisträgers für Literatur, B. Pasternak, aus dem Schriftstellerverband wurde etwa vor einem Jahr aufgehoben. Dazu äußerte sich der bekannte Literat V. Solouchin: "Meine Seele bittet um Vergebung, weil wir seinerzeit einen großen Dichter ausgeschlossen haben."[19] Nicht alle heute tätigen Schriftsteller werten diese Publikationen als Beseitigung der "weißen Flächen" in der sowjetischen Kulturgeschichte und als ihre "Wiederherstellung" und "Bereicherung". Der Schriftsteller P. Proskurin (er wittert die Gefahr der Werte-Zersetzung durch den Film "Reue") veröffentlichte am Vorabend des Schriftstellerplenums in der "Pravda" einen Beitrag, in dem fett gedruckt zu lesen war: Die genannten Publikationen "verlangsamen nicht nur den Verlauf des Literaturprozesses, sondern geben ihm auch – wollen wir das oder nicht – einen bestimmten Geruch einer literarischen Nekrophilie bei."[20]

Dem Versuch, die bedeutenden Werke und Namen der russischen Literatur dem sowjetischen Leser weiterhin vorzuenthalten und das Kulturerbe der Nation von Gruppeninteressen vereinnahmen zu lassen, erteilte Althistoriker D. Lichačev in seiner kurzen Stellungnahme zum Schriftstellerplenum eine schroffe Absage: "Der Vorwurf der Nekrophilie stellt eine ungeheuerliche Anklage gegen die ganze Kultur dar. Die Vergangenheit stirbt nicht. Wir haben in den Zeitschriften mit großen Auflagen das zu verlegen, was in der Vergangen-

2000

heit nicht veröffentlicht wurde."[21] In diesem Kulturstreit handelt es sich offenkundig nicht nur um Kultur und Vergangenheit, sondern um aktuelle handfeste politische Interessen und Machtpositionen verschiedener gesellschaftlicher Gruppen und Geistesströmungen sowie ihre angestrebte Einflußnahme auf die Richtung der gesellschaftlichen Entwicklung u.a. solcher wichtige Institutionen wie die Schule.

Richtungweisend sind auch lebhaft diskutierte Werke sowjetischer Schriftsteller wie das Poem "Po pravu pamjati" (Erinnerung gibt mir das Recht) des verstorbenen Dichters A. Tvardovskij und die Romane von V. Dudincev "Belye odeždy" (Weiße Kittel) und von A. Rybakov "Deti Arbata" (Arbats Kinder), in denen die Wertepervertsion der Stalinzeit ungeschminkt aufgedeckt wird und die lange Jahre unter Verschluß gehalten wurden. Als Argument gegen die durchaus nicht uneigennützige "Nekrophilie-Anklage" können abschließend die Worte des Schriftstellers O. Popkov angeführt werden: "Nachdem die Seite der Geschichte umgeblättert worden ist, kann man sie so schnell nicht vergessen. Um so mehr, als die gesellschaftlichen Strukturen in der Gegenwart noch lange im Arbeitsrhythmus der Vergangenheit weiterfunktionieren."[22] Gerade um diese Zeit zu verkürzen, treten viele sowjetische Schriftsteller und Wissenschaftler für die Aufarbeitung der Vergangenheit und für die Publikation der unverdient in Vergessenheit geratenen Autoren ein.

4. Zur Wiederbelebung zweier traditioneller widerstreitender Denkschulen

Der Einzug der bisher verfemten bedeutenden Werke und Autoren in die sowjetische Literatur vermag offensichtlich nicht nur Sprach- und Literaturlehrer in ihren Kunst- und Wertvorstellungen zu beeinflussen, er dürfte auch die Ansichten der Lehrerschaft im ganzen nicht unberührt lassen. Die sich anbahnende Vielfältigkeit und teilweise Widersprüchlichkeit der in der Gesellschaft vertretenen Grundauffassungen kann die Erfüllung des einheitlichen Erziehungsauftrags der Schule in Zweifel ziehen. Auch die in der Familie zu vermittelnden Werte und Grundhaltungen werden mittelfristig immer differenzierter sein und von dem einheitlichen Kanon stärker abweichen. In mehreren aktuellen Fragen der Kulturpolitik, Nationalitätenpolitik und Wertesetzung wird die heutige Gesellschaft durch das Agieren von zwei widersprüchlichen, für das Rußland des 19. Jahrhunderts typischen Denkschulen der "Slawophilen" und "Westler" nicht gerade zusammengeschweißt. Für die erste informelle Gruppe, die sich als Vertreterin der "russischen nationalen Wiedergeburt"

2004

sieht, liegt die Quelle aller moralischen Laster und der augenblicklichen Schwierigkeiten im Eindringen des Rationalismus, der Individualismusideologie und eines konsumorientierten Denkens vom Westen in die Sowjetunion.[23]

Einer der Protagonisten der "Slawophilen", der Schriftsteller A. Prochanov, unterstellt seinen Opponenten, deren Auffassungen nach seiner Einschätzung "ziemlich weit verbreitet" seien, daß das auslösende Moment für die Einleitung von Perestrojka "das Zurückbleiben der Sowjetunion hinter der westlichen Zivilisation" sei: "In den sowjetischen Krankenhäusern behandelt man die Patienten schlechter als in den westlichen. Sowjetische Computer würden langsamer funktionieren als die westlichen. Sowjetische Äcker seien ärmer als die westlichen. Und dieses Zurücksein, das für die Verteidigung und soziale Entwicklung, für das ganze nationale Leben gefährlich sei, habe uns zu Perestrojka gezwungen. Ihr Sinn und ihre Aufgabe bestünden darin, den Westen einzuholen und, segelnd in seinem Fahrwasser, den Abstand zu verkürzen."[24]

Diese nüchterne Bestandsaufnahme mit der Aufzählung objektiver sozio-ökonomischer Sachverhalte, über deren Ursachen an dieser Stelle nicht diskutiert werden soll, wird von Prochanov als subjektive "Einstellung" ausgelegt, die die Sowjetunion zum Nachholen und zum Kopieren der westlichen Vorbilder zwinge, seien es technische Geräte, Rockgruppen, Methoden der Befragung oder ökonomische und Verwaltungsmodelle. Diese Argumentationskette, die praktisch die automatische Übertragung und eine matrizenartige Nachahmung ohne Möglichkeit eines selektiven Transfers impliziert, verhilft diesem "Ideologen der Abgrenzung" zu der folgenden emotionalen Schlußfolgerung: "Dieses Kopieren beraubt uns des souveränen Weges und läßt einen Minderwertigkeitskomplex entstehen.... Die Kultur kann sich damit nicht abfinden."[25] Die Kassandrarufe dieses neuen "Slawophilen" beinhalten nicht die alternativen überzeugenden Erklärungen für die Einleitung der Perestrojka, ihm fehlt auch jegliche für die "beschleunigte" ökonomische und soziale Entwicklung des Landes brauchbare Konzeption. In dieser auf "Abschreckung" von sich ausweitenden Kontakten und der Zusammenarbeit mit dem Westen zielenden Auffassung klingen in bestimmtem Maße die Vorstellungen, wie z.B. "Eiserner Vorhang" und "Kulturchauvinismus" an, die Ende der 40er und Anfang der 50er Jahre (Ende der Stalin-Ära) verbreitet wurden.

2008

5. Zu wirklichkeitsnahen Reflexionen der Nationalitätenfrage und des Stellenwertes des Unterrichts der Nationalitätensprachen

Die einige Jahrzehnte lang von den Parteiideologen als "gelöst" erachtete Nationalitätenfrage begann nach den Ereignissen in der Hauptstadt von Kazachstan, Alma-Ata, (17.-18.12.1986) in allen ihren Facetten und Widersprüchen zutage zu treten und wird von Wissenschaftlern und Schriftstellern öffentlich und kontrovers diskutiert. Unter den im Zusammenhang mit den Ausschreitungen Verurteilten befindet sich auch eine Lehrerin aus der Abendschule in Alma-Ata, die die Jugendlichen mit ihrem Unterricht zur Teilnahme an der regierungsfeindlichen Demonstration und Verbreitung der Flugblätter angestachelt hat. Studenten und einige Hochschullehrer waren an diesen Zusammenstößen ebenfalls beteiligt. Bei der Einschätzung der Tragweite dieser Ereignisse besteht unter den Intellektuellen und Ideologen durchaus ein Konsens. So blieb die von dem Vorsitzenden des Schriftstellerverbandes Kazachstans, O. Sulejmenov, vertretene These unwidersprochen, daß "die bittere Lehre" dieser Ereignisse analytisch zur Kenntnis zu nehmen sei, um im Vielvölkerstaat unter demokratischen Verhältnissen miteinander leben zu können. "Wir haben nicht den Anschein zu erwecken, als ob ein peinliches Mißverständnis von lokaler Bedeutung passiert sei."[26]

Die Aussagekraft dieser Bewertung für die Nationalitätenproblematik in der Sowjetunion wird freilich durch den Hinweis auf die "großen kapitalistischen Länder" abgeschwächt, die "schon lange durch Zerfallreaktionen erschüttert werden". Dem Gedanken, daß "den Ideen des ethnischen Isolationismus leider keine territorialen Grenzen gesetzt sind", kann man aus den jüngsten weltweiten Erfahrungen nur zustimmen. O. Sulejmenov hat auf einen weiteren wunden Punkt der Situation im Lande hingewiesen: Die Geschwindigkeit und Intensität der Perestrojka im Zentrum (Moskau, Leningrad) einerseits sowie in der Provinz und in den Unionsrepubliken andererseits unterscheiden sich in nicht unerheblichem Maße. Wenn in Moskau Stimmen laut würden, die Publikation der Werke früher verfemter Autoren zu verlangsamen oder sogar zu verbieten, so sei die Lage in Kazachstan für die Veröffentlichung dieser Werke hoffnungslos: "Die Leute, die in unserer Republik Versuche unternehmen, Gedichte der bedeutendsten Künstler herauszugeben, die in den 20er und 30er Jahren gedichtet haben und ohne ihre Schuld Opfer von Repressalien wurden, werden immer zurückgepfiffen."[27]

2003

Die jahrelang verwirklichten Konzepte der "Annäherung" der Völker der Sowjetunion und ihrer "Verschmelzung" haben für die Entwicklung der Nationalitätensprachen bedrohliche Folgen verursacht und den Unterricht in den Sprachen der Titularnationen in mehreren Republiken quantitativ reduziert. So wurden 1981 im gesamten Belorußland (Weißrußland) mit über 9 Mill. Einwohnern, unter ihnen mehr als 7 Mill. Belorussen,[28] lediglich neun Schulen mit Belorussisch als Unterrichtssprache gezählt.[29] Im Schuljahr 1986/87 sank ihre Zahl auf fünf. Ein um das Schicksal seiner Literatur besorgter belorussischer Schriftsteller kommentiert diese Entwicklung mit bitterer Ironie: "Wir haben englische, französische, spanische Schulen, aber keine belorussischen ...". "Weder in der Hauptstadt Belorußlands, Minsk, noch in einem der Gebietszentren oder in einer Stadt oder einem Stadtteil gibt es praktisch eine belorussische Schule."[30] Bei den fünf verbliebenen belorussischen Schulen handelt es sich offensichtlich um kleine Dorfschulen. In der Ukraine, der mit großem Abstand bevölkerungsreichsten Unionsrepublik – 50 Mill. Einwohner, unter ihnen fast 37 Mill. Ukrainer[31] – "nähert sich", so einer der führenden Kulturfunktionäre dieser nationalbewußten Republik, "die Zahl der ukrainischen Schulen dem Null-Pegel."[32]

Die Vernachlässigung der Nationalitätensprachen hat offensichtlich wenig zur Beherrschung der russischen Sprache als lingua franca in den Unionsrepubliken beigetragen. So haben die in die Sowjetarmee aus den usbekischen Dörfern (Kišlak) einberufenen Jugendlichen Schwierigkeiten im Umgang mit der modernen Technik, weil ihre russischen Sprachkenntnisse mangelhaft sind. "Vor kurzem", so klagt auch ein Schriftsteller aus Usbekistan weiter, "wurden die russischsprachigen Schriftsteller usbekischer Nationalität diskriminiert."[33]

Die Worte des kazachischen Schriftstellers O. Sulejmenov, daß die Unruhen in Alma-Ata kein "peinliches Mißverständnis von lokaler Bedeutung" gewesen seien, wurden durch die behördlich nicht genehmigten Demonstrationen bestätigt, die 1987 in den Hauptstädten der baltischen Unionsrepubliken Riga, Vilnius und Tallin stattfanden und das nationale Selbstbewußtsein ihrer Völker artikuliert haben. Ihren bisherigen Höhepunkt hat die Zuspitzung der Nationalitätenfrage in den Ereignissen um das autonome Gebiet von Nagorny-(Berg-)Karabach (ca. 160.000 Einwohner) erreicht. Die überwiegende Mehrheit der Einwohner dieses im Transkaukasus liegenden Gebietes, das von Stalin als Enklave der Sowjetrepublik Aserbaidschan mit ihrer muslimischen Bevölkerung zugeschlagen wurde, bilden die christlichen

2004

Armenier. Im Februar dieses Jahres demonstrierten zehntausend Armenier friedlich in ihrer Hauptstadt Eriwan für den Anschluß von Nagorny-Karabach an ihre Unionsrepublik. Aufgrund dieser Proteste wurde u.a. die Ausstrahlung der Fernsehprogramme von Eriwan in armenischer Sprache in das benachbarte Gebiet Nagorny-Karabach und die Überprüfung der Lehrpläne für die dortigen armenischen Schulen zugesagt.[34]

Die gewalttätigen Auseinandersetzungen zwischen der muslimischen (Aserbaidschaner) und der christlichen (Armenier) Bevölkerung in Stepanakert (Hauptstadt dieses Gebietes) und in Sumgait (Industriestadt in Aserbaidschan) hatten Menschenopfer zur Folge. Der gefährlichen Entwicklung Rechnung tragend, schlug Generalsekretär Gorbačev schon am 18. Februar in seiner Rede auf dem ZK-Plenum vor, eine nächste Plenartagung dieses Gremiums einzuberufen, dessen rund dreihundert Mitglieder sich dann ausschließlich der Nationalitätenfrage im sowjetischen Vielvölkerstaat widmen sollen. Der Ernst der Lage und die Absage an die verfehlten Praktiken und überlieferten Vorstellungen klingen in der folgenden Aussage Gorbačevs unverkennbar an: "In der heutigen Etappe müssen wir uns mit der Nationalitätenpolitik sehr gründlich beschäftigen. Und das gilt für alle ihre Bereiche und Dimensionen: für die Theorie und für die praktischen Maßnahmen. Das ist die grundsätzlichste, lebenswichtigste Frage für unsere Gesellschaft."[35] Die im Westen von den verschiedenen Wissenschaften, auch von der Eriehungswissenschaft, erarbeiteten Konzepte der Multikulturalität und die dort gesammelten Erfahrungen, auch in der Bildungspolitik, könnten für die sowjetischen Bemühungen um erfolgversprechende, den heutigen Verhältnissen adäquaten Lösungen förderlich sein.

6. Verschiedene Auslegungen einiger für die politische Sozialisation der Jugendlichen wichtiger Begriffe

In der Diagnose der Bedeutung und der Brisanz der Nationalitätenfrage für den Vielvölkerstaat Sowjetunion und in dem Bestreben, die Nationalitätensprachen und -literatur stärker zu fördern, sind sich alle Kulturschaffenden und Ideologen einig. Der Konsens zerbröckelt aber bei der Ursachenanalyse und Markierung der Entwicklungslinien, wobei sich bei der Deutung solcher für das politische Koordinatensystem zentralen Begriffe wie "Nationalstolz" und "Internationalismus" zwei grundverschiedene Denkansätze abzeichnen. Unter den vielen Schriftstellern hat auch einer der bedeutendsten

2005

sowjetischen Dramaturgen, V. Rozov, zu der sehr komplizierten Problematik des Vielvölkerstaates Stellung bezogen. Die Auseinandersetzung in dieser Frage in der Gesellschaft und unter den Schriftstellern bezeichnet er als "Erregung der Gemüter" und charakterisiert mit Bedauern einige Jahre der sowjetischen Geschichte als "Leben in der Hölle": "Unser Land ist ein Vielvölkerstaat. Und wenn wir in unserem eigenen Land nicht in Freundschaft leben können, wie können wir dann freundschaftliche Beziehungen mit den anderen Völkern in der Welt unterhalten?" Diese rhetorische Frage ergänzt Rozov – sein kritisches Drama "Kabančik" (Überläufer) wurde auf Betreiben der Führung des Schriftstellerverbandes verboten, dann aber 1987 in Riga mit Erfolg uraufgeführt – mit der sehr persönlich formulierten, biographisch bedingten Deutung eines der zentralen Wertbegriffe der sowjetischen Ideologie, des Internationalismus: "Für mich, der gleich nach der Oktoberrevolution erzogen wurde, ist das Gefühl des Internationalismus meine biologische Eigenschaft. Ich kann zum Beispiel folgende Worte nicht aussprechen: Ich bin stolz, Russe zu sein. Und was würde dann ein Uzbeke sagen? Ich bin stolz, Uzbeke zu sein. Und der Tatare sagt: Ich bin stolz, Tatare zu sein ... Alle sind stolz auf ihre Nationalität (ethnische Zugehörigkeit, d. Verf.), obwohl keiner etwas dafür geleistet hat. Alle kommen auf Gottes Welt, ohne weder die Nationalität noch die eigene Mutter und den eigenen Vater wählen zu können."[36]

Die von Rozov und einigen seiner Kollegen vertretene humane und tolerante Auffassung ist nicht unwidersprochen geblieben. Ihr wurde von mehreren Rednern eine Abfuhr erteilt, hauptsächlich von denen, die die Vorstände der Schriftstellerverbände der Russischen Föderation und der Ukraine (B. Olejnik) repräsentieren. Der schon früher zitierte S. Michalkov, der erste Sekretär des Schriftstellerverbandes dieser Föderation, hat dem Begriff des Nationalstolzes seines Altersgenossen V. Rozov seine eigene Deutung polemisch entgegengesetzt: "Nebenbei, lieber Viktor Rozov, ich bin stolz, Russe zu sein ... Der Stolz auf sein Volk stört nicht die Freundschaft mit anderen Völkern." Ausschlaggebend, so Michalkov, seien die gleichen ideologischen Positionen.[37]

Den chauvinistischen Vorstellungen und ideologisierten Werten kann eine These von Gorbačev die Spitze nehmen: "Die zentrale Rolle im neuen Denken spielen die Werte, die für die ganze Menschheit von Bedeutung sind."[38] Die Aussagekraft dieser Worte wird freilich im Kontext der umfangreichen Rede des Generalsekretärs relativiert.

20662

Der Streit um die Grundfragen des Wertesystems, der für die westlichen pluralistischen Gesellschaften durchaus nicht unüblich ist, dürfte für die sowjetischen Lehrer (und nicht nur in den Unionsrepubliken), die mehrere Jahrzehnte bei ihrer Erziehungstätigkeit auf verbindliche, einheitliche, ideologische und moralische Werte angewiesen waren, eine neue Erziehungssituation schaffen und sie für eine bestimmte Übergangszeit verunsichern. Es bietet sich gleichzeitig die Chance, den Sozialisationsprozeß zu verbessern. Der neu ernannte erste Vizeminister für Volksbildung der UdSSR, A. Korobejnikov, stellt die heutige Lage folgendermaßen dar: "Bei vielen jungen Leuten sind die Ideale verlorengegangen, und wir haben im wesentlichen die Jugend selber verloren, weil Worte und Taten in unserer Welt der Erwachsenen auseinanderklaffen."[39] Der Zeitpunkt, wann diese Darstellung einmal historischen Wert haben wird, liegt offensichtlich nicht in der näheren Zukunft, was sich durch die Ausgangslage und die hochgesteckten Ziele der Demokratisierung der sowjetischen Gesellschaft erklären läßt. Die Überwindung der bis jetzt in der Bevölkerung verbreiteten Apathie und Entfremdung, die sich im Laufe der Jahrzehnte verfestigt haben, stellt eine langwierige Aufgabe u.a. für die mit der Erziehung der jungen Generation betrauten Institutionen dar. So hat ein junger Facharbeiter, die Entwicklung seines Landes reflektierend, vor seinem Eintritt in die Kommunistische Partei in der weit verbreiteten Zeitschrift "Junost" (Jugend) folgendes geschrieben: "... und es geschah etwas Schreckliches: Das Volk ist gegenüber dem Schicksal seines Landes gleichgültig geworden."[40]

Die Ziele und der Umfang der Demokratisierung, die Prägung der Integrität der Persönlichkeit auf dem neuen Zivilisationsniveau werden von Gorbačev nicht selten mit dem Begriff "sozialistischer Pluralismus" umschrieben, der viele Deutungsmöglichkeiten offen läßt. Eine vorsichtige Auslegung dieses Begriffes und eine scharfe Abgrenzung gegenüber dem westlichen Pluralismus-Modell findet man in den Aussagen des ZK-Sekretärs E. Ligačev, der u.a. im Parteiapparat für die Bildungspolitik zuständig ist. Auf dem schon erwähnten ZK-Plenum (im Februar dieses Jahres) hat er ein umfassendes Referat über den Umbau des Bildngssystems und über die Rolle der Partei bei dessen Durchführung gehalten. In seinen auf Kontinuität der bildungspolitischen Entwicklung – und auf einige wesentliche Korrekturen der 1985 eingeleiteten Schulreform – bedachten Ausführungen behandelte der zweite Mann im Kreml auch die Problematik der Werte und Ideale in der sozialistischen Gesellschaft. Ligačev rief die Lehrer dazu auf, den Jugendlichen eine klassenbe-

2007

wußte Weltanschauung beizubringen und warnte: "Selbstverständlich haben wir in keiner Weise vor, den bürgerlichen Liberalismus, diesen politischen Betrug, nachzuahmen."[41]

Einen Eindruck von bestimmten Verschiebungen im Wertesystem, auf die die sowjetische Gesellschaft offensichtlich zusteuert, vermittelt die Entwicklung in Ungarn. Das Land ist auf mehreren Gebieten, insbesondere in der Wirtschaft, der sowjetischen Perestrojka voraus, und diese Vorreiterfunktion wird von der sowjetischen Presse oft hervorgehoben. Der Chefredakteur der politischen und theoretischen Zeitschrift der ungarischen kommunistischen Partei formulierte in der führenden sowjetischen Zeitschrift "Kommunist" folgende für unsere Betrachtungsweise interessante These: "Owohl es schwer fällt, das zuzugeben, können die harten Arbeitsanforderungen (in der modernen Wirtschaft) nur um den Preis der Konflikte zwischen den einzelnen Personen und den Kollektiven erfüllt werden." Nach Meinung des ungarischen Politikers, der offensichtlich von dem Redaktionskollegium der theoretischen und politischen Zeitschrift des ZK der KPdSU nicht widersprochen wurde, hätten solche für die moderne Wirtschaft unerläßliche menschliche Tugenden wie Kooperation, rationales und verantwortliches Handeln, die Fähigkeit zur Initiative, zu Konfliktlösungen und Kompromissen "auf der Basis der entwickelten kapitalistischen Wirtschaft entstehen müssen und können."[42]

Wie bekannt, ist die geschichtliche Entwicklung in den osteuropäischen Ländern anders verlaufen, und die oben genannten Werte halten mit Verspätung Einzug in das Bewußtsein und die Verhaltensweisen ihrer breiten Bevölkerungsschichten. Wir können dem ungarischen Autor beipflichten, daß der sich vollziehende und durch Perestrojka geförderte Wandel in den Sachinhalten des Wertesystems in den sozialistischen Ländern die Verschwommenheit dieser Werte verstärkt. Die sich in jüngster Zeit abzeichnende Labilität bzw. Pluralität im Wertgefüge kann für den Erziehungsprozeß im sowjetischen Bildungswesen, aber auch als Herausforderung und Chance betrachtet werden: die allseitige Entwicklung einer integren Persönlichkeit aus den abstrakten Deklamationen ins Blickfeld der Praxis zu rücken.

2008

7. Anmerkungen

1) M.S. Gorbačev: Pravda, 11.4.1987, S. 2.

2) A. Beltschuk: Treibmittel Glasnost. In: Volkszeitung, 18.9.1987, S. 2.

3) S. Michalkov: In: Literaturnaja gazeta, 6.5.1987, S. 10.

4) Ibd.

5) Ibd.

6) A. Adamovič: Literaturnaja gazeta, 6.5.1987, S. 7.

7) Ju. Afanas'ev: S pozicij pravdy i realizma (Vom Standpunkt der Wahrheit und des Realismus). In: Sovetskaja kultura, 21.3.1987, S. 3.

8) K biografii revol'ucii (Zur Biographie der Revolution). In: Pravda, 28.9.1987, S. 2.

9) Ju. Bondarev: Kritika-kategorija istiny? (Kritik-Kategorie der Wahrheit?). In: Sovetskaja kultura, 28.8.1987, S. 6.

10) D. Lichačev: Pis'mo v redakciju (Brief an die Redaktion). In: Sovetskaja kultura, 8.9.1987, S. 2.

11) M. Ganina: Bez obol'ščenij prežnich dnej (Ohne Verlockungen der früheren Tage). In: Literaturnaja gazeta, 13.1.1988(2), S. 11.

12) Siehe: J. Riedmiller: Gorbačevs Neuland trägt noch wenig Früchte. Moskau, im April 1987. In: Süddeutsche Zeitung, Nr. 100, 1987.

13) S. Kunjaev: Literaturnaja gazeta, 6.5.1987, S.7.

14) Ibd.

15) I.P. Proskurin: Literaturnaja gazeta, 6.5.1987, S. 9.

16) Siehe u.a. L. Novikov: Chancen eines pädagogischen Neubeginns. In: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung, 4(1987)2, S. 275-295.

17) Siehe ausführlich: M. Krüger-Potratz/F. Kuebart: Schulreform "von unten" in der Sowjetunion". In: päd. extra, (1987)12, S. 4-14.

2009

18) Christian Schmidt-Häuer: Mehr Licht. Vergangenheitsbewältigung unter Michail Gorbatschow. In: Die Zeit, 22.5.1987, S. 19.

19) A. Voznesenski: Literaturnaja gazeta, 6.5.1987, S.7.

20) Ibd.

21) Literaturnaja gazeta, 6.5.1987, S. 10.

22) Ibd., S. 8.

23) B. Gross: Ein neues Heldentum. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 22.5.1987, Feuilletonteil.

24) A. Prochanov. Literaturnaja gazeta, 6.5.1987, S. 4.

25) Ibd.

26) O.Sulejmenov. In: Literaturnaja gazeta, 6.5.1987, S. 10.

27) Ibd.

28) Narodnoe chzajstvo SSSR 1922-1982 (Volkswirtschaft der UdSSR), Moskau 1982, S. 35.

29) Ju. Surovcev: Literaturnaja gazeta, 6.5.1987, S. 9.

30) N. Gilevič, ibd., S. 2.

31) Narodnoe chozjaistvo, S. 35.

32) B. Olejnik: Literaturnaja gazeta, 6.5.1987., S. 2.

33) U. Umarbekov, ibd., S. 5.

34) Armenier ringen Gorbatschow erste Zugeständnisse ab. In: Die Welt, 29.2.1988, S. 1.

35) M.S. Gorbačev, Rede auf dem ZK-Plenum, 18.2.1988. In: Pravda, 19.2.1988, S. 2.

36) V. Rozov: Literaturnaja gazeta, 6.5.1987, S. 3.

37) S. Michalkov, ibd., S. 10.

38) M.S. Gorbačev: Rede auf dem ZK-Plenum, 18.2.1988. In: Pravda, 19.2.1988, S. 3.

2016

39) V poiskach novych idej (Auf der Suche nach neuen Ideen). In: Sovetskaja kultura, 11.8.1987, S. 3.

40) V. Čerkasov: Počemu ja vstupaju v partiju (Warum trete ich in die Partei ein). In: Junost', (1987)9, S. 3.

41) E. Ligačev: O chode perestrojki sredney i vyssej školy .. (Über den Umbau der mittleren Schule und Hochschule). In: Pravda, 18.2.1988, S. 3.

42) V. Benke: Ekonomika, politika, myšlenie (Wirtschaft, Politik, Denken). In: Kommunist, (1988) 2, S. 112.

2011

Henry A. Landsberger, John R. Carlson, Richard T. Campbell

Bildungspolitische Grundfragen in komparatistischer Sicht

Ergebnisse einer Meinungsumfrage bei bildungspolitischen Interessenvertretern in der Bundesrepublik Deutschland, Großbritannien und den USA*

Zusammenfassung:

In dieser Untersuchung in der Bundesrepublik Deutschland, England und Wales und den USA sollte geklärt werden, welche allgemeinen Grundauffassungen den vielschichtigen Kontroversen über besondere Fragen der Bildungspolitik in jedem der drei Länder zugrunde liegen, in welchem Ausmaß diese in den einzelnen Ländern zu finden sind und ob vergleichbare Gruppen ähnliche Grundpositionen vertreten. – Fragebogen mit 80 bis 100 Items zu aktuellen bildungspolitischen Fragen wurden für jedes Land erstellt. Die Auswertung ergab, daß in allen drei Ländern folgende Grundauffassungen und -einstellungen bestehen über: 1) die Einführung "markt-ähnlicher" Mechanismen in den Bereich des Bildungswesens, 2) den Umfang, in dem traditionelle Werte in der Schule vermittelt werden und 3) den Umfang, in dem das Erziehungswesen zur Erlangung weitgesteckter sozialer Ziele benutzt werden sollte sowie über die Rolle von 4) Lehrern, 5) Eltern und 6) politisch-adminstrativen Organen.

Summary:

The objectives of this three country study in the Federal Republic of Germany, England and Wales, and USA was to establish: what general concerns seemed to underlie those wide-ranging disputes ever more specific issues of which debates over education policy in each of these three countries consist; to what extent the three countries shared these general concerns; and to what extent comparable groups in each of the three countries take similar positions with respect to these general concerns. – Questionnaires of between 80 to 100 items were drawn up in each of the three countries, the items reflecting the concrete issues under debate there. Analysis of the responses indicated that in all three countries general concerns existed about: 1) the introduction of "market-like" mechanisms into the field of education; 2) the extent to which traditional values should be taught in schools; 3) the extent to which the educational system should be used to meet broad, social goals; and over the roles of 4) teachers; 5) parents and 6) administrative agencies.

2012

I. Einführung

1. Zielsetzung

Dieser Bericht faßt die Ergebnisse einer internationalen Meinungsumfrage bei den Interessenvertretern auf dem Gebiet des Bildungswesens zusammen, die 1984 in der Bundesrepublik und 1985 in England und Wales (E&W) sowie in den Vereinigten Staaten von Amerika durchgeführt wurde. Ziel dieser Untersuchung war es, nicht nur Meinungen und Standpunkte von leitenden Personen einflußreicher Organisationen im Bildungsbereich zu einer breiten Palette aktueller Fragen und zu ihrer jeweiligen Bildungspolitik in Erfahrung zu bringen, sondern diese einzelnen Ergebnisse auch miteinander zu vergleichen.

Über eine Beschreibung von Meinungen, Standpunkten und Politik der Interessenvertreter in den einzelnen Ländern hinaus, hatte dieses Forschungsprojekt jedoch noch eine umfassendere Zielsetzung. Das Bildungssystem aller drei Länder war seit dem Ende des zweiten Weltkrieges und besonders in den sechziger Jahren einschneidenden Änderungen unterworfen. Der erweiterte Zugang zur Sekundarstufe war nur eine dieser Veränderungen, wenngleich auch die erkennbarste und die symbolisch wichtigste, zumindest in Großbritannien und der Bundesrepublik. Die Desegregation hatte in Amerika den gleichen Stellenwert in den sechziger und frühen siebziger Jahren. Viele dieser Änderungen waren das Ergebnis eines keineswegs stabilen Konsensus. Vielmehr verdeutlichten sie den Sieg einer Partei über die andere in einer Reihe von Kontroversen, die bis ins frühe zwanzigste Jahrhundert und noch weiter zurückgehen.

Gegen Ende der siebziger Jahre, als unser Forschungsprogramm (und eine parallele Meinungsumfrage von Interessenvertretern im Bereich des Gesundheitswesens) geplant wurde, war es offensichtlich geworden, daß die grundlegenden Meinungsverschiedenheiten keineswegs gelöst, sondern sogar durch Veröffentlichung von Untersuchungen über abfallende Schülerleistungen verschärft worden waren. Was waren die höchsten Bildungsziele? Waren sie ausschließlich akademischer Natur, oder beinhalteten sie auch die Bildung und Förderung der Kindespersönlichkeit und weiterhin sogar die Strukturierung einer zukünftigen Gesellschaft sowie deren grundlegender Werte? Es gab Meinungsverschiedenheiten darüber, wer Bildung genießen sollte, in welchen Bereichen, mit wem und wie lange: Es handelt sich hier um die Fragenkomplexe, die sich, was den Zugang zu Bildung allgemein betrifft, mit dem Prinzip der Gleichheit befassen

2013

und auf der anderen Seite mit Fragen nach dem sozialen Ertrag und der Effizienz des Bildungssystems. Jedoch war man auch über die Bildungsinhalte geteilter Meinungen: das Ausmaß und die Art und Weise, wie man Bildung mit aktuellen sozialen und politischen Problemen von Armut und Wohlstand, Krieg und Frieden, Religion und Familie sinnvoll in Verbindung bringt. Disziplin im Klassenzimmer und Unterrichtstechniken wurden diskutiert wie auch die Qualität, Ausbildung und Bezahlung der Lehrer, ferner die Rolle und Verantwortung lokaler und zentraler Verwaltungen, von Gemeindeverbänden, Eltern, Lehrern und Schulverwaltungen bei der Suche nach der Lösung dieser und Dutzender anderer Fragen. In Großbritannien und der Bundesrepublik übertrug man diese Differenzen sogleich ins Politische, in den USA schob man sie hinaus, bis sie sich in den frühen Achtzigern in einer Reihe bekannter nationaler Berichte niederschlugen.

Angesichts der Reichhaltigkeit kontroverser Themen waren die Ziele unseres Forschungsprojekts, es zu versuchen, die folgenden Fragen, die in diesem Bericht diskutiert werden, zu beantworten.

1) In welchem Ausmaß werden Meinungen über bestimmte bildungspolitische Fragen durch einige wenige, eher grundlegende Einstellungen und Wertkategorien bestimmt? Und was genau sind diese Wertkategorien, falls es sie gibt?
2) In der Annahme, die Existenz und Natur solch grundlegender Beziehungen in jedem Land sei aufzeigbar: Sind sie von Land zu Land ähnlich?
   Alle drei Länder sind in einem allgemeinen sozio-politischen Kontext wichtig, dienten doch speziell die Bildungssysteme dieser Länder in der Vergangenheit als Modelle für andere Länder.
3) Wenn wir uns nun vom Inhalt der Bildungsdebatten der Position von Organisationen in diesen Debatten zuwenden, beschränkt sich die Frage wiederum je auf ein Land: Wo stehen die führenden Repräsentanten der verschiedenen Organisationen in bezug auf verschiedene Streitfragen?
4) Bei einem Vergleich der ermittelten Standpunkte einer jeden Organisation erhebt sich die Frage: Welche Organisationen nehmen Nebenpositionen ein innerhalb eines jeden Landes? Welche stehen weiter auseinander? Anders gesagt: Welche Organisationen scheinen in Allianz zu stehen, zumindest im Sinne gemeinsamer bildungspolitischer Positionen und ohne Rücksicht darauf, ob sie nicht absichtlich zusammenarbeiten?
5) Schließlich stellt sich die Frage auf internationaler Ebene, ob vergleichbare Organisationen vergleichbare Positionen bezüglich der

2014/s

Bildungsdebatten in ihrem jeweiligen Land einnehmen. Teilen z.B. Lehrerverbände oder politische Parteien, die im politischen Spektrum ihres Landes die gleiche Position vertreten, ähnliche bildungspolitische Positionen?

2. *Aufbau und Konzeption der Studie*

Zweierlei war für die Zielsetzung der Studie von besonderer Bedeutung. *Erstens* mußte eindeutig feststehen, wen wir ansprechen wollten: nämlich *Personen in leitenden Positionen der in der Bildungspolitik wichtigsten Organisationen*. In Abbildung 1, S. 82, sind alle von der Umfrage erfaßten Organisationen zusammengestellt, während Tabelle 1, S. 76, die Zahl der befragten Einzelpersonen im Verhältnis zu denen, die antworteten, zeigt. Die umfangreichen *Tabellen und Abbildungen* bedingten ihre Plazierung *im Anhang dieses Artikels, S. 76ff.*

Einbezogen wurden alle Lehrerverbände in den drei Ländern (ca. neun insgesamt); Verbände von Schuldirektoren (USA und E&W), Verwaltungen und Curriculumexperten; die Schulsektionen von Staats- oder Landesverbänden (oder Schulausschüsse); verschiedene Gruppierungen auf dem amerikanischen Bundesstaats – Level (*Länder* in der Bundesrepublik Deutschland); die für Bildung zuständigen Gruppen politischer Parteien auf nationaler wie auch Landesebene, einschließlich ihrer "Beiratsstellen" (Bundesrepublik Deutschland); Privatschulverbände (konfessionell und nicht-konfessionell); Verbände von Institutionen für Lehrerausbildung; Eltern-, Gewerkschafts- und Arbeitgeberverbände und verschiedene Arten von Interessenverbänden. Innerhalb jeder Organisation wurden jene Ebenen und Positionen berücksichtigt, welche nach Meinung der jeweiligen Organisation die Richtlinien ihrer Bildungspolitik selbst bestimmten. Häufig wurden sämtliche Personen angesprochen (z.B. Abgeordnete in Bildungsausschüssen gesetzgebender Körperschaften); Ausnahmen waren wenige, sehr große Organisationen, wo nur stichprobenhaft einige leitende Repräsentanten befragt werden konnten. Im allgemeinen wurden auf nationaler Ebene und, wo es sie gab, auf Landes- oder regionaler Ebene alle Mitglieder von Vorständen und relevanten Ausschüssen sowie besonders kompetente hauptamtliche Mitarbeiter aus Organisationen und Behörden in die Umfrage eingeschlossen.

Laut Tabelle 1, S. 76, lagen die Antwortraten der 76 Organisationen bei 64% in England und Wales, 61% in der Bundesrepublik Deutschland bis zum Tiefstwert von 54% in den USA. Natürlich gab es

2015

beträchtliche Unterschiede bei den Rücklaufraten von Fragebogen aus den Gruppen innerhalb eines Landes. Aber insgesamt, verglichen mit einer im allgemeinen zu erwartenden prozentualen Antwort-Quote von 40% bei Umfragen per Post durchgeführt, sollten diese Zahlen als zufriedenstellend gelten.[1]

Das *zweite* Element der Forschungsplanung war die Zusammenstellung der drei Fragebogen zur Bildungspolitik, je einen pro Land. Jeder Fragebogen sollte *möglichst breite Bereiche der Bildungspolitik mit einbeziehen, die z.Zt. in den betreffenden Ländern besonders aktuell waren*, z.B. Fragen zum Lehrer-Schüler-Verhältnis, zur Rolle der Direktoren, Eltern, Schulausschüsse und dergleichen mehr; Fragen zu grundlegenden Zielen schulischer Ausbildung, wie sie durch den Lehrplan und die Schulstruktur reflektiert werden, zum Inhalt der Lehrbücher, schulischen Niveau und zur Disziplin. Weiterhin gibt es Fragen, die sich mit Schülern ethnischer Minderheiten befassen, mit der Rolle der Geschlechter, dem Status der Lehrer inklusive deren Gehalt und Prestige, der Rekrutierung und Ausbildung der Lehrer und mit der Rolle der zentralen Regierung (z.B. der föderalistischen Regierung der USA). Schließlich finden sich Fragen, wie man beispielsweise Auswirkungen des Fernsehens und des sozialen Milieus auf die Erziehung bewerten soll, die sich etwa in Wohnungsproblemen oder Arbeitslosigkeit niederschlagen.

Um Fragen zu diesen unterschiedlichen Bereichen formulieren zu können, analysierten wir programmatische Aussagen der entsprechenden Organisationen, Verbände und Parteien sowie den Inhalt von relevanten Beiträgen der Fachpresse, Regierungsberichte und Fachliteratur. In jedem Land wurden Entwürfe des Fragebogens, die ca. 120 Fragen umfaßten, von mindestens zwanzig Experten geprüft und aufgrund ihrer Anmerkungen mehrmals überarbeitet. Der endgültige Fragebogen enthielt 109 Fragen für die USA, 107 für Großbritannien (England und Wales) und 97 für die Bundesrepublik Deutschland. Sechsundsechzig Fragen waren in allen drei Fragebogen identisch, um einen genauen Vergleich zwischen den Ländern zu ermöglichen. Wir setzten uns damit in die Lage, eine so große Anzahl gemeinsamer Themen einzubeziehen, ohne die Beantworter mit Fragenkreisen zu konfrontieren, die ihnen künstlich erscheinen mußten; denn in der Tat werden heute sehr ähnliche Probleme in den drei Ländern diskutiert.

Die Fragen sind als Behauptungen formuliert, die die eine oder andere Seite des bildungspolitischen Sachverhalts hervorheben (z.B. "Alle Lehrer, die Kinder der gleichen Altersstufe unterrichten, sollten unabhängig vom Schultyp gleich lang ausgebildet und gleich bezahlt

2018

werden": Frage A 48, deutscher Fragebogen). Die Befragten äußerten hierzu ihre Zustimmung, bzw. Ablehnung auf einer *Sieben-Punkte-Skala, die von 'ich stimme voll und ganz zu' (1) über 'unentschieden' (4) bis 'ich lehne ganz und gar ab' (7) reichte*. Diese allgemein verständliche Skala ermöglichte uns, statistische Analysen durchzuführen und Vergleiche anzustellen, die nachvollziehbare Antworten auf die in der Studie gestellten Fragen geben konnten.[2]

II. Analysen und Ergebnisse

Unser erstes Ziel war es, festzustellen, ob die Befragten die vielen Fragen des Fragebogens auf der Basis einer weit geringeren Anzahl von Grundüberzeugungen beantworten, bei denen ihre Meinungen auseinandergehen. Wir benutzten hierzu verschiedene Techniken der Faktoranalyse.[3] Jeder Faktor, den wir fanden, entspricht einer solchen Grundüberzeugung. Eingesetzt wurde zunächst eine Faktoranalyse, in welcher die vermuteten Grundüberzeugungen als nicht korreliert unterstellt werden. Tabelle 2, S. 78, zeigt das Ausmaß, in dem ähnliche oder verschiedene Faktorenstrukturen auftraten.

Danach wurde mit Hilfe einer bestätigenden Faktoranalyse (LISREL)[4] untersucht, ob Unterschiede bezüglich der Struktur der Grundüberzeugungen zwischen den verschiedenen Ländern auftreten. Die Resultate ("normed goodness of fit index", NGFI), die Tabelle 3, S. 79, zeigt, weisen darauf hin, daß die drei Faktorenstrukturen in der Tat substantielle Ähnlichkeiten haben. Wir können deshalb davon ausgehen, daß in allen drei Ländern die gleichen sechs Dimensionen die Meinungen und Einstellungen der Befragten bestimmen, wozu Tabelle 4, S. 80f., eine Übersicht gibt.

1. Erläuterungen der Faktoren (Dimensionen)

Was sind nun diese gemeinsamen Themen der Debatten? Im folgenden sollen sie unter den jeweiligen Faktoren (Dimensionen) kurz erläutert werden.

Faktor 1: Einführung marktwirtschaftlich-ähnlicher Mechanismen, einschließlich Konkurrenz, aufgrund von Unzufriedenheit

Das umfassende Thema scheint zu sein: Das Bildungssystem ist nicht mehr so gut wie früher einmal. Es würde besser funktionieren, wenn die institutionellen Vertreter sich in Situationen zurechtfinden müß-

2097

ten, die ähnliche Grundzüge wie die des wirtschaftlichen Marktes hätten: Z.B. wenn die Eltern für einen Teil der Erziehungsgelder aufkommen müßten; und wenn staatlich subventionierte Schulen miteinander und mit einem privaten Schulsystem konkurrieren müßten, zu dem die Eltern leichteren Zugang hätten, weil der Staat sie daraufhin unterstützen und den privaten Schulen direkt helfen würde. Das Thema schließt Aussagen ein, die Skepsis gegenüber Lehrern zeigen und die die heutige Besorgnis um sozial Benachteiligte für übertrieben halten.[5]

Faktor II: Breitgefächerte Zielsetzung für das Bildungssystem
Die Übereinstimmung mit diesen hier aufgeführten Behauptungen zeigt, daß man die These unterstützt, nach der die Bildung zusätzlich zu ihren akademischen Zielen auch noch soziale verfolgt. Das vereinigende Thema scheint in verschiedenen Bereichen Gleichheit zu sein und Förderung von Versuchen, vergangene Ungleichheiten zu überwinden, sei es im sozialen oder ethnischen Umfeld, in der Ungleichheit zwischen den Geschlechtern oder zwischen den unterschiedlich Begabten. Jedoch sind auch andere Themen aus dem Bereich der sogenannten progressiven Bildung vorhanden, wie z.B. die Umstrukturierung von Lehrplänen, indem man sie auf bestimmte Probleme und Projekte zuschneidet, um die Trennung zwischen den Fächern zu vermindern. Eine andere, sehr ausschlaggebende Behauptung, die wir hier nicht in Tabelle 4 aufstellten, befürwortete die Zusammenarbeit von Schülern in Gruppen, so daß Aufgaben nicht von Einzelnen konkurrenzmäßig verrichtet werden können.

Faktor III: Förderung traditioneller Werte[6]
Hier werden zwei Themenbereiche einbezogen, die mit einer traditionellen Position in Sachen Bildungspolitik verbunden sind. Eines dieser Themen behandelt Fragen wie Sexualität und Friedenserziehung; der andere Bereich den Bildungsprozeß oder, vielleicht spezifischer ausgedrückt, die auf ihn einwirkenden Faktoren. Dies sind Themen, die in den letzten Jahren eher traditionsorientierte Personen und Gruppen in Verlegenheit gebracht haben: Disziplinlosigkeit und wie damit zu verfahren ist und allgemein ein zu breiter Bildungszugang. Wie zu vermuten ist, steht dieser Faktor, obwohl er sich deutlich von Faktor II (breitgefächerte Zielsetzung für das Bildungssystem) unterscheidet und eine gesonderte Stellung einnimmt, mit diesem in negativer Korrelation.

Faktor IV: Einstellungen gegenüber Lehrern (Unterstützung)
Es ist nicht notwendig, das zugrunde liegende Thema näher zu erläu-

2018

tern, da schon eine oberflächliche Betrachtung der Fragen deren Bedeutung erhellt. Überall handelt es sich um größere (bzw. geringere) Unterstützung für Lehrer, sei es im Bereich der Bezahlung, ihres Ansehens oder ihres Einflusses auf Personal-, Verwaltungs- und Lehrplanentscheide.

Faktoren V-VII: Einflüsse, die Eltern, Schuldirektoren und staatliche Stellen haben sollten

Die Bedeutung der Aussagen, aus denen diese Faktoren bestehen, ist leicht verständlich. Verschiedene institutionelle Akteure und Instanzen sind damit verbunden, wobei es natürlich zwischen den drei Ländern Unterschiede gibt. So hat z.B. die Bundesrepublik Akteure auf Landesebene und die USA auf Staatsebene, Großbritannien jedoch nicht. Aber auch Großbritannien hat Behörden, die sogenannten "Local Education Authorities" oder LEAs und lokale sowie nationale Inspektionsstellen (HMIs), die über der Schulebene stehen. Aussagen, die die LEAs und besonders die Inspektionsstellen behandeln, schlossen sich in der Tat zu einem Faktor zusammen.

Der "Eltern-Faktor" umfaßte auch die eine oder andere Aussage über den Einfluß älterer Schüler und, in der Bundesrepublik und den USA, über städtische Schulbehörden, obwohl Schülern sowie Behörden ein viel wichtigerer Stellenwert ('loading') eingeräumt wurde. Dieser Faktor geht daher über die Eltern hinaus und nähert sich einem "Bürger-Einfluß"-Thema.

Wie in der Anmerkung zu Tabelle 4 erklärt wird, bildeten die Aussagen, die sich auf Schuldirektoren bezogen, einen selbständigen Faktor nur in Großbritannien und den USA. In der Bundesrepublik Deutschland kann man sie als Teil des "konservativen" Faktors (Konkurrenz und Traditionswerte) ansehen. Es ist, als ob konservativ gesinnte Probanden in der Bundesrepublik Deutschland der Meinung sind, daß eine Stärkung des Einflusses des Schuldirektors eine Möglichkeit sein könnte – um es ganz brisant auszudrücken! –, den Schaden, der durch die Reformen der sechziger und frühen siebziger Jahre entstanden ist, in Grenzen zu halten.

Jene Aussagen, die sich mit dem Grad und Ausmaß befassen, in dem die *nationalen Regierungen Macht und Einfluß* auf diverse Bildungsfragen haben sollten, z.B. minimales Niveau für Gymnasialabschlüsse (bzw. ihr Äquivalent in den anderen Ländern) oder für Lehrberechtigungen, kristallisierten sich als statistischer Faktor nur in der Bundesrepublik Deutschland. Meinungen, die sich besonders auf die *Anhebung des akademischen Niveaus* konzentrierten und die Mittel, dies zu erreichen, existierten als eigenständiger Faktor nur in den USA. Wir werden darauf in einem späteren Abschnitt dieser

2019

Arbeit zurückkommen in Verbindung mit der Position spezifischer Organisationen.

Die sechs grundlegenden Themen, die in den drei Ländern aufgedeckt wurden, sind außerordentlich interessant im Licht der gegenwärtigen Debatten im Bereich der Bildungspolitik. Es ist überraschend, daß dieselben sechs bildungspolitischen Grundthemen in drei Ländern diskutiert werden, deren Schulstrukturen so unterschiedlich sind, und wo auch die langfristige Entwicklung der bildungspolitischen Kontroversen große Unterschiede aufweist. So war Bildungspolitik in den USA niemals Gegenstand von parteipolitischen Auseinandersetzungen, während das Gegenteil für die Bundesrepublik und Großbritannnien der Fall ist. Unsere Folgerung ist, daß die Parallelen in den Bildungsdebatten nicht in strukturellen Ähnlichkeiten zwischen diesen drei Ländern bestehen, sondern durch *Trends und Entwicklungen ihrer Bildungssysteme in den letzten Jahrzehnten* bedingt sind, die offensichtlich sehr kontrovers verliefen. Man debattiert vorwiegend über die *Richtung des Strukturwechsels* und weniger über die Struktur selbst. Dies ist eine nachträgliche Erklärung, die sinnvoll erscheint, jedoch nicht unmittelbar aus den statistischen Resultaten selbst hervorgeht.

2. *Ein Vergleich bildungspolitischer Standpunkte leitender Repräsentanten von Organisationen in den drei Ländern*

Nachdem wir den Inhalt der grundlegenden Debatten im Bereich der Bildungspolitik festgestellt haben, können wir für jedes der drei Länder die Standpunkte der Leitung verschiedener Organisationen bezüglich dieser Debatten statistisch beschreiben.[7] Wir bringen diese Informationen in Abb. 2-7, je eine Abbildung für jede der Debatten, die alle drei Länder gemeinsam haben. Dies ermöglicht es uns gleichzeitig, die Einstellungen derjenigen Organisationen miteinander zu vergleichen, die innerhalb ihres Landes strukturell ähnliche Aufgaben wahrnehmen. Die zehn, jeweils aus einer Organisation der drei Länder gebildeten – in Abb. 1 mit vollem Namen verzeichneten – ("Dreier-") Gruppen sind in Abbildung 2 und den weiteren Abbildungen mit Linien verbunden (s. dazu S. 82ff.). Sie setzen sich aus folgenden Organisationen zusammen:

1) Die drei militantesten Lehrervereinigungen: NUT (Großbritannien), GEW (Bundesrepublik) und NEA (USA);

2020

2) Verbände von Bildungsbehörden in großstädtischen Gebieten: AMA (Großbritannien), DStT (Bundesrepublik) und CGCS (USA);[8]
3) Verbände von Bildungsbehörden in nicht-großstädtischen Gebieten: ACC (Großbritannien), DStGT (Bundesrepublik) und NSBA (USA);
4) Verbände protestantischer Schulen: Der Bildungsausschuß der Allgemeinen Synode der offiziellen "Kirche von England": GenSyn (Großbritannien), EvSch (Bundesrepublik) und Lutheranerschulen LuthSc (USA);
5) Verbände katholischer Schulen: CEC (Großbritannien), KaSch (Bundesrepublik) und CathSc (USA);
6) Verbände nichtkonfessioneller Privatschulen: PrivSc (Großbritannien: allgemein als Durchschnitt der drei privaten Schulgruppen angesehen); PrivSc (Bundesrepublik) und NAIS (USA);
7) Parteien links der Mitte: Lab MP's (Großbritannien), SPD MdB (Bundesrepublik) und DConSf (USA);
8) Parteien rechts der Mitte: Con MP's (Großbritannien), CDU/CSU:MdB (Bundesrepublik) und RConSf (USA);
9) Offizielle Eltern- (oder Lehrer-Eltern-) Vereinigungen: NCPTA (Großbritannien), ElB'te (Bundesrepublik) und PTA (USA);
10) Arbeitgebergruppen: CBI (Großbritannien), BDI/BDA (Bundesrepublik) und USCC (USA).

Bei Betrachtung der Abbildungen 2-7 und der zusätzlichen Abbildung 8 sollte der Leser seine Aufmerksamkeit auf zwei Charakteristika lenken:

- auf Parallelen, d.h. sich nicht überschneidende Linien. Je weniger die Linien, die vergleichbare Organisationen in den drei Ländern miteinander verbinden, sich schneiden, desto ähnlicher ist der relative Standpunkt, den diese Organisationen in ihrem jeweiligen Land einnehmen;
- auf Länder, die in ihrer Gesamtheit in einem höheren oder niedrigeren Bereich der Skala 1-7 stehen als andere Länder. Dies wird dadurch angedeutet, daß alle oder die meisten Linien auf- oder abwärts gegen das entsprechende Land tendieren. Das zeigt wiederum, daß die Organisationen dieses Landes insgesamt eine bestimmte bildungspolitische Position mehr (weniger) unterstützten als die Organisationen eines anderen Landes.

Wenden wir uns nun im folgenden Abschnitt unseren Befunden zu den Themen der bildungspolitischen Debatten in den drei Ländern zu.

2021

Thema I: Einführung marktwirtschaftlich-ähnlicher Mechanismen in das Bildungssystem, einschließlich Konkurrenz, aufgrund von Unzufriedenheit.
Wir haben die Fragen, die dieses Thema konstituieren, schon erläutert und auch die Gründe, warum wir drei Unterthemen in die Überschrift integriert haben. Wir konzentrieren uns hier auf die Einstellungen der Organisationen anhand der Abbildung 2, S. 85.

In der *Bundesrepublik* findet der Gedanke, das öffentliche Bildungssystem durch diverse Konkurrenz- und Marktmechanismen zu stimulieren, die zahlreichsten Anhängergruppen. Nur die fünf links von der Mitte stehenden Gruppen sind dagegen: die drei Gruppen der SPD, die Gewerkschaftsvereinigung DGB und die darin eingebundene Lehrergewerkschaft (GEW). Für eine mehr marktwirtschaftliche Ausrichtung stimmen nicht nur die Vertreter konfessioneller Schulen und nichtkonfessioneller Privatschulen, sondern auch die erfaßten Gruppierungen der CDU/CSU (MdB, MdL und Bundesfachausschuß), Arbeitgeber (BDA/BDI) und konservative Elternvereinigungen (EleV). Das war zu erwarten. Doch finden diese Ideen auch Unterstützung bei den großstädtischen und provinziellen Bildungsbehörden (DStT, DStGT), den gesetzlichen Elternausschüssen, den etwas mehr konservativ eingestellten Lehrerverbänden und der Freien Demokratischen Partei.

In *Großbritannien* wird die Einbeziehung marktwirtschaftlicher Mechanismen am wenigsten unterstützt. Nur die Privatschulen (Großbritanniens bekannte "public schools") und die MP's der Konservativen sind dafür.

In den *USA* ist die Situation genauso, wie man es aufgrund der langjährigen Unterstützung des öffentlichen Schulwesens in diesem Land erwartet. Alle privaten Interessengruppen befürworten die zu verstärkende Einführung von "Marktmechanismen," aber – wie in Großbritannien – ist keine andere Gruppe dafür. Die drei Gruppen der Republikaner sind am wenigsten, wenngleich doch gering, dagegen. Alle anderen sind stärker dagegen, am meisten die Eltern, Lehrer und Gruppen der lokalen Schulverwaltung.

Thema II: Breitgefächerte Zielsetzung für das Bildungssystem
In jedem Land zeigen sich die jeweiligen Positionen der Organisationen wie erwartet, jedoch mit interessanten Ausnahmen. Die Parteien links der Mitte und die militantesten Lehrerverbände sind möglichst breitgefächerten Bildungszielen am meisten gewogen, am wenigsten dagegen die Parteien rechts von der Mitte, Arbeitgeber und jene Lehrerverbände, die pädagogisch gesehen und in bezug auf ihre

2022

Bereitschaft zu Veränderungen als konservativ bekannt sind (PAT in Großbritannien, DLV in der Bundesrepublik Deutschland).

Vergleicht man in der Abbildung 3, S. 86, die Länder als Ganzes, so sind die Bundesrepublik Deutschland und Großbritannien wohl sehr viel positiver als die USA eingestellt. Man beachte, wie die Linien, die die vergleichbaren Organisationen verbinden, sich von den USA gegen Großbritannien hin aufwärtsbewegen.

Thema III: Förderung traditioneller Werte
Im Vergleich mit Thema II ist die Situation hier eine ganz andere, wie aus Abbildung 4, S. 87, deutlich wird. Man findet in Großbritannien und, in etwas kleinerem Ausmaße, in der Bundesrepublik Deutschland keinen Konsensus, sondern eine Vielzahl von Positionen. In diesem Thema ist das Bedürfnis nach starken militärischen Streitkräften zur Friedenssicherung hervorzuheben, eine positive Einstellung zur Anwendung körperlicher Strafen und die Meinung, daß moralische Werte, insbesondere die Schlüsselposition der herkömmlichen Familie, ein wesentlicher Bestandteil der Sexualerziehung sein müssen. Bei Faktor II, dem progressiven Thema, zeigte die pädagogische "Rechte" zwar keinen Enthusiasmus, stimmte aber auch nicht dagegen. Bei Faktor III, dem konservativen Thema, hat die pädagogische "Linke" Einwände. Gleichermaßen verhalten sich, zumindest in Großbritannien, zahlreiche Gruppen, die sich gewöhnlich auch nicht mit stark progressiven Positionen identifizieren. Die meisten amerikanischen Gruppen scharen sich eng um den neutralen Punkt, wobei viele von ihnen leicht gegen die Unterweisung in traditionellen Wertvorstellungen sind. Die zwei Gruppen der Schuldirektoren (NASSP und NAESP) bilden interessante Ausnahmen.

Thema IV: Einstellungen gegenüber Lehrern (Unterstützung)
Offensichtlich hat laut Abbildung 5, S. 88, niemand – mit potentieller Ausnahme der konservativen MP's in Großbritannien – eine negative Haltung gegenüber Lehrern, am wenigsten, verständlicherweise, die Vertreter der Lehrerverbände. Aber es gibt beträchtliche Abweichungen im Grad der Begeisterung bis zu einem Punkt, der absoluter Neutralität gleichkommt wie auch schon beim zweiten Thema, den "breitgefächerten Zielsetzungen für das Bildungssystem". Abgesehen von bekannten, politisch konservativen Gruppen (den Republikanern, den Konservativen MP's, der CDU/CSU) und auch den Arbeitgebern, sind es wiederum die Verwaltungsorgane, die sich am ehesten mit den Lehrern auseinandersetzen müssen und nur begrenzt für deren Unterstützung eintreten: die großstädtischen

2023

und nicht-großstädtischen Schulbehörden in allen drei Ländern (d.h., die DStT und die DStGT in der Bundesrepublik Deutschland und die Schulkommitees in den USA). In der Bundesrepublik Deutschland sind dies zusätzlich noch die Kultusministerien nicht nur der CDU/CSU-Länder (KM:B), sondern auch der SPD-Länder (KM:A), die gemäßigten Enthusiasmus für die Lehrer zeigen. Andererseits sind die Vereinigungen der Privatschulen in allen drei Ländern unter den positiver eingestellten Gruppen. Wahrscheinlich denken sie an ihre eigenen Lehrer, zu denen sie vermutlich eine ganz andere Beziehung haben, als es im öffentlichen Sektor üblich ist. Bei dem Thema "Lehrer" wie auch bei der "breitgefächerten Zielsetzung für das Bildungssystem" lassen lokale Verwaltungsstellen, die sich mit diesen Fragen bis ins Kleinste auseinandersetzen müssen, lieber Vorsicht walten.

Wir kommen nun zu zwei Themen, die sich darauf konzentrieren, inwieweit verschiedene institutionelle Akteure in Schlüsselpositionen – abgesehen von den Lehrern – in der Lage sein sollten, ihren Einfluß auf die Bildungspolitik geltend zu machen. Wie bereits erwähnt, bildeten sich in allen drei Ländern Faktoren aus den Stellungnahmen, die sich mit dem Einfluß der *Eltern* einerseits und der *Bildungsbehörden* über der Ebene von Einzelschulen, aber unter dem nationalen Niveau andererseits auseinandersetzten.

Thema V: Einfluß der Eltern

Wie aus Abbildung 6, S. 89, hervorgeht, sind die interessanten Resultate hier erstens, daß in allen drei Ländern die Mehrzahl der Gruppen eine positive Einstellung dazu hat, den Eltern größeren Einfluß in verschiedenen Entscheidungsbereichen einzuräumen, wenngleich dies am wenigsten auf die USA zutrifft. Zweitens wird aber auch deutlich, daß der Enthusiasmus für größeren Elterneinfluß nicht sehr intensiv ist.

Im Vergleich mit der "Unterstützung für Lehrer" (Thema IV), wo auch ähnlich wenige Gruppen negative Positionen einnahmen und sogar einen besseren Durchschnitt als "3" erreichten ("schwache Zustimmung"), übertreffen im Falle der Stärkung des Elterneinflusses sehr wenige Gruppen dieses Niveau. In allen drei Ländern zeigen sich die Lehrerverbände am wenigsten enthusiastisch in bezug auf elterliche Machtstärkung. Ganz anders als bei anderen Themen sind sich hier alle Lehrerverbände mehr oder weniger einig, obwohl die "progressiveren" Lehrerverbände durchweg etwas mehr Zustimmung zeigen als ihre Rivalen (GEW vs. DLV, VBE; NUT vs. AMMA, PAT; NEA leicht vor AFT). Auch die Direktoren (Leiter)

2024

sind nicht sehr enthusiastisch, besonders in den Grundschulen (NAESP, NAHT). Wie zu erwarten, befinden sich die Eltern am oberen Ende des Meinungsspektrums derjenigen, die diese Idee befürworten (CathPa, PTA in den USA; NCPTA, CASE in Großbritannien; ElB'te, ElKat, EleV in der Bundesrepublik). Was aber die politischen Parteien anbelangt, so stehen diejenigen links der Mitte nicht weit hinter den Parteien rechts der Mitte, welche sich durchweg unter den positiver eingestellten Gruppen befinden (besonders die Konservativen MP's in Großbritannien). Im allgemeinen zeigen sich wenige Gruppen von der Idee begeistert, den Einfluß der Eltern zu erweitern. Trotzdem sind nur wenige entschieden dagegen.

Thema VI: Einfluß der Länderebene – Zentralismus vs. Regionalismus

Hier geht es um die Bewertung des Einflusses der Länderebene in der Bundesrepublik bzw. LEA's in Großbritannien, States in den USA, wobei es entscheidende Unterschiede sowohl zwischen den Ländern zu geben scheint als auch zwischen den Positionen der Organisationen, besonders in den USA und England einerseits und der Bundesrepublik Deutschland andererseits. Die Linien zwischen den letzten beiden Ländern überschneiden sich nicht oft, mit der Ausnahme von SPD vs. Labour. Jedoch gibt es zahlreiche Überschneidungen zwischen den USA und Großbritannien, wie Abbildung 7, S. 90, deutlich zeigt.

In der *Bundesrepublik* ist die Meinung, die eine Stärkung der Machtposition der Länder bezüglich Bildungsfragen betrifft, überwiegend negativ – mit Ausnahme der Landesministerien selbst und der Elterngruppen (Elb'te, EleV, ElKat). Bei der FDP und auch bei linksorientierten Gruppen wie SPD und GEW besteht starke Skepsis. Aber auch auf seiten der zwei eher konservativen Lehrervereinigungen ist die Meinung eher negativ.

In *Großbritannien* stehen die meisten Gruppen, wenngleich nicht sehr weit, über dem neutralen Punkt "4", während in den *USA* eine etwas größere Fluktuation um den neutralen Punkt besteht, obwohl auch hier die Einstellung der meisten Gruppen positiv ist.

Unsere Schlußfolgerung ist es, daß niemand große Begeisterung zeigt, Behörden mehr Einfluß zuzugestehen, die in ihren gesicherten Positionen außerhalb oder überhalb der Schulen diese kontrollieren können. Hier unterscheiden sich jedoch die drei Länder voneinander. Während in der Bundesrepublik Deutschland (wenngleich schwache) Abneigung gegen diese Idee besteht, ist die Mehrheit der Gruppen in den anderen zwei Ländern positiv dazu eingestellt, obwohl wiederum nur schwach. Niemand scheint sich viel davon zu

2025

versprechen, diesen außen- oder höherstehenden Behörden größere Einflußnahme auf curriculare und verwaltungsbedingte Angelegenheiten zuzugestehen.

Es hat auch den Anschein, als betrachte man die den Schulen näherstehenden Verwaltungen (z.B. kommunale Ausschüsse in der Bundesrepublik) nicht als einflußreich genug, um besondere Themen zu artikulieren. Ihr Einfluß wird als Teil des "Eltern-Einfluß-Themas" gesehen, welches Aussagen zur möglichen Mitwirkung älterer Gymnasiasten einschließt. Es scheint, als ob es eine Vision der "Basisdemokratie" gäbe, mit den Eltern als Kern, aber auch unter Mitwirkung anderer lokaler Akteure wie eben Schulausschüsse und ältere Schüler.

Der empfindliche Bereich der *Stärkung der Machtposition von Zentralregierungen*, wozu Abbildung 8, S. 91, einen Überblick bietet, in bezug auf Fragen wie Festlegung nationaler Niveaus für Schulabschlüsse (Sekundarstufe) und Lehrberechtigung kristallisierte sich nur in der Bundesrepublik Deutschland als ein gesonderter Faktor heraus. Da dieser in Deutschland mit keinem der anderen Faktoren übermäßig korreliert – besonders nicht mit den leicht darzulegenden Themen der "traditionellen Werte" und "breitgefächerten Bildungsziele" –, ist seine allgemeine Bedeutung (etwa auf der Basis einer tieferen 'rechts vs. links' – Einstellung) nicht leicht zu erkennen. Er steht sozusagen vielmehr für sich selbst: will man oder will man nicht, daß die Bundesregierung mehr Macht besitzt. Hier sind nicht nur Gruppen positiv eingestellt, die gewöhnlich 'links' stehen wie z.B. SPD und DGB, sondern auch Elternvereine und Elternbeiräte sowie Arbeitgeber, Industrie und FDP, die im allgemeinen rechts stehen. Andererseits sind GEW und SPD-Gruppen auf Landesebene eher den verschiedenen CDU/CSU-Gruppen nahe. Am meisten Aufmerksamkeit erregt jedoch die Tatsache, daß alle Gruppen eine Ausdehnung der Kompetenz der Bundesregierung befürworten – mit Ausnahme der CDU/CSU-regierten Länder und der Fraktionssprecher der CDU/CSU auf Landesebene.

Wenn in den USA sowie in England und Wales dieselben Fragen zusammengefaßt werden, um damit eine Gesamtquote dieser Fragen zu erzielen, ist es klar, daß in Großbritannien eine Zentralisierung weniger befürwortet wird als in der Bundesrepublik Deutschland, und wiederum in den USA bedeutend weniger als in Großbritannien, so daß fast ausnahmslos alle Gruppen negativ eingestellt sind, einige sogar in hohem Maße. Erneut zeigen linksorientierte Parlamentarier oder ihr Personalstab (LabMP's DConSf) größere Begeisterung als Lehrerverbände; rechtsorientierte nationale Vertreter (RConSf,

2026.9

ConMP's) sind relativ begeisterter als jene auf dem Landesniveau (Rst.Leg). In beiden Ländern wie auch in Deutschand findet man die Arbeitgeber unter denen, die am wenigsten skeptisch sind in bezug auf zentrale Regierungsaktionen. Am auffälligsten sind jedoch die Unterschiede zwischen den drei Ländern insgesamt.

3. *Darstellung von Quasi-Allianzen zwischen Organisationen mittels Cluster-Analyse*

Clusteranalysen – deren Resultate am sinnvollsten graphisch, durch Dendogramme dargestellt werden – gründen sich auf ein im Alltagsleben gebräuchliches Prinzip. Wenn man den Diskussionen zweier oder mehrerer zuhört, kann man die Entfernung ihrer Meinungen bezüglich verschiedener Fragen zusammenrechnen, ohne den eigentlichen Inhalt des Diskussionsgegenstandes zu berücksichtigen. Ein solches im alltäglichen Leben übliches Verfahren führt dann zu allgemeinen Beurteilungen, wie z.B. "die zwei scheinen sich über alles, was zur Sprache kommt, zu streiten" oder im Gegensatz dazu, "man muß gar nicht fragen, was X denkt, denn es deckt sich ohnehin mit dem, was Y gesagt hat." Die Clusteranalyse verschmilzt Beobachtungen zunehmend zu Gruppen (Cluster) und kleinere Gruppen zu größeren, gemäß ihrer durchschnittlichen Nähe zu vier Faktoren, beginnend mit den Gruppen, die am nahestehendsten sind (Everitt, 1980). Dieser Prozeß wird in Dendogrammen abgebildet, die von oben nach unten gelesen werden sollten. Auf der linken Seite des Dendogramms befindet sich eine Skala, die die Entfernung je zweier Gruppen mißt, die an dieser Stelle zusammenkommen (oder die *durchschnittliche* Entfernung, falls ein oder mehrere vorher gebildete Cluster einbezogen werden). Diese Cluster können auch als eine Darstellung von Quasi-Allianzen gedeutet werden, denn besonders die frühen Zusammenschlüsse repräsentieren eine enge Affinität der Standpunkte. Eine solche Nähe kann als objektive Basis für eine Allianz von zwei Gruppen oder zwischen Clustern von Gruppen angesehen werden, sogar wenn es keine explizite Allianz gibt – etwas, worüber wir keine Informationen haben. Für dieses Forschungsprogramm mit seinem Schwerpunkt bei internationalen Vergleichen ist es von größtem Interesse, ob vergleichbare Organisationen auch ähnliche Standpunkte vertreten. Daher wurde eine Clusteranalyse mit denselben zehn "Dreiergruppen" durchgeführt, die wir schon in unserer Diskussion der einzelnen Themen herausgestellt haben. Denn wenn jede Organisation dieselbe relative Position in ihrem Land wie ihre zwei Partner aus der Dreiergruppe in deren Land

2027

eingenommen hätte, dann müßten, nachdem sich die ursprünglich dreißig Organisationen auf zehn verringert hätten, jede dieser zehn aus je einer der Dreiergruppe bestehen.[9] Das Ausmaß, in dem das der Fall ist, wird klar, wenn man sich Abbildung 9, S. 92.., ansieht und dabei eine horizontale Linie zieht, die links zwischen 10 und 9 beginnt (1,44 und 1,48).

Aus welchen Gruppen bestehen nun die zehn Cluster? (1) Die drei Lehrervereinigungen (GEW, NUT und NEA) bilden in der Tat einen Cluster wie auch (2) die drei Parteien links der Mitte (SPD MdB, Labour MP'sund Democrat Congressional Staff). Die nachfolgenden Gruppierungen sind nicht so klar wie man erhoffte, nähern sich aber doch den Erwartungen. (3)Die nächste Gruppierung ist sehr groß und enthält: (a) Alle drei großen Arbeitgebergruppen (CBI, USCC, BDA/BDI); (b) zwei der drei Parteien rechts der Mitte (CDU/CSU und Republican Congressional Staff); und (c) zwei der drei großstädtischen Bildungsbehörden. Als nächstes sollten wir festhalten, daß fünf Gruppen – vier davon amerikanische – in ihren Standpunkten so weit von den anderen entfernt sind, so daß sie, selbst wenn einem Niveau nur zehn übrig bleiben, *Teil von keinem Cluster* sind: (4) britische konservative MP's; (5) amerikanische Lutheranerschulen; (6) amerikanische katholische Schulen; (7) der Nationale Verband Unabhängiger Schulen der USA und (8) der Nationale Verband schulischer Ausschüsse der USA. Die verbleibenden zwei Cluster bestehen aus (9) britischen und deutschen Privatschulen und (10) aus einem letzten großen Cluster von zehn Gruppen. Dieses besteht aus (a) den vier verbleibenden konfessionellen Schulen (man beachte, daß Deutschlands protestantische Schulen und Großbritanniens Church of England Schulen die ersten zwei Gruppen darstellen, die sich an die Gesamtgruppe von 30 anschließen); (b) die drei offiziellen Elternvereinigungen (PTA, NCPTA, ElB'te); (c) zwei nicht-großstädtische Schulbehörden (DStGT, ACC) und (d) der US Council of Great (großstädtischen) City Schools.

Obwohl die Dreiergruppen nicht optimal zusammentreffen, zeigen die Resultate doch eine beträchtliche Übereinstimmung mit dem, was wir erwartet hatten. Lehrervereinigungen fügen sich international zusammen wie auch konfessionelle und nichtkonfessionelle Privatschulen. Politische Parteien links der Mitte stehen nahe zusammen, was auch für Arbeitgebergruppen, oft vermischt mit Parteien rechts der Mitte, gilt.

Ergebnisse einer "Cluster-Analyse" der 23 Organisationen der Bundesrepublik sind in der Abbildung 10, S. 93, dargestellt. Es läßt

2028

sich eine Gruppierung links der Mitte erkennen (drei SPD-Gruppen, DGB und GEW), die sich mit allen anderen Gruppen erst am Ende des Cluster-Prozesses verbindet. Die drei CDU/CSU-Gruppen rechts der Mitte nähern sich eher den Arbeitgebern und den konservativen Elternvereinigungen als den zwei traditionsorientierten Lehrerverbänden (DLV, VBE). Die letzteren zwei verbinden sich allmählich mit katholischen, protestantischen und nichtkonfessionellen privaten Schulverbänden sowie auch mit dem gesetzlichen Elternbeirat. Auffallend ist auch, daß weder die Kultusministerien in den von der CDU/CSU (KM:B) noch die in den von der SPD regierten Ländern (KM:A) ihren Parteien nahestehen. Als Staatsbeamte, und obgleich sie zum Teil von ihren Parteien ernannt oder strategisch plaziert wurden, scheinen die höheren Amtsträger in diesen Ministerien viel von ihrer Meinungsunabhängigkeit behalten zu haben.

III. Schlußbetrachtung

Der Schwerpunkt dieses Berichtes galt bildungspolitischen Grundfragen von Interessenvertretern aus drei Ländern. Wir weisen besonders darauf hin, daß dieses Forschungsprogramm verschiedene methodologische Ziele hatte.

Seit einiger Zeit mißt man Meinungen, sowohl die allgemeine öffentliche Meinung als auch die Meinungen von Lehrern über spezifische Streitfragen im Bereich der Bildungspolitik.[10] Unsere Untersuchung ist hier wohl die erste, die einen möglichst großen Fragenbereich zu erforschen versucht. Wir beabsichtigten, die Struktur von grundlegenden Haltungen und Einstellungen zu verdeutlichen, die dieser Vielfalt von Meinungen zugrunde liegen und sie determinieren.

Wir versuchten weiterhin, nicht die Meinungen und Einstellungen der breiten Öffentlichkeit, sondern derer, die bildungspolitische Richtlinien entwickeln und darüber entscheiden, zu verstehen und sie auf internationaler vergleichender Basis darzustellen. Für jedes Land wurden die ca. zwanzig einflußreichsten Organisationen im Bereich der Bildungspolitik ausgewählt und dann innerhalb dieser Organisationen die politikbestimmenden Positionen und Schichten ("strata") ermittelt. Demzufolge war eine umfassende Studie mit ungewöhnlichem Aufbau und verschiedenen methodologischen Zielen unumgänglich, die wiederum relativ komplizierte statistische Verfahren notwendig machten: Eine "exploratorische" Faktoranalyse deckte die zugrunde liegenden Themen der Meinungen (und somit der Debat-

2029

ten) auf. Eine "konfirmatorische" Faktoranalyse (LISREL) gestattete einen Vergleich dieser Strukturen in den drei Ländern. Der Gebrauch von Faktorwerten ("factor scores") ermöglichte uns einen Vergleich der Standpunkte zwischen Organisationen und auch zwischen Ländern. Schließlich erlaubte die Clusteranalyse die Darstellung von Quasi-Allianzen von Organisationen und ermöglichte den Vergleich dieser Allianzen zwischen den Ländern. Als weiteren Beitrag zur Forschungsmethodologie erarbeitete dieses Forschungsprojekt drei Fragebogen zur Bildungspolitik, zwischen den drei Ländern vergleichbar und auf bestimmte Zielgruppen genormt. Das Auftreten ähnlicher Faktoren in verschiedenen Bevölkerungsgruppen zeigt ihre statistische Zuverlässigkeit; so kann man sie zu künftigen Untersuchungen von Einstellungen und Einstellungsänderungen gegenüber Bildungsfragen im Laufe der Zeit weiter benutzen.

Als wesentliches Resultat hat diese Studie gezeigt, daß der Debatte über spezifische Bildungsfragen in Großbritannien, der Bundesrepublik und den USA vier gemeinsame Themen zugrunde liegen. Am wichtigsten – eher unerwartet – ist die Debatte über die Anwendung bestimmter Marktmechanismen zur Lösung verschiedener Probleme im Bildungssystem. Die Befürworter meinen, daß die Eltern den Bildungsprozeß ernster nehmen würden, wenn sie einen Teil der Kosten für die Bildung ihrer Kinder selbst bezahlen müßten. Die Schulen würden bessere Arbeit leisten, wenn sie mehr um Schüler konkurrieren müßten, sowohl innerhalb des öffentlichen Bildungssystems als auch zwischen einem öffentlichen und einem privaten System. Trotz der weiten Meinungsstreuung bezüglich dieses Themas gibt es in jedem Land eine Verdichtung von Standpunkten auf bestimmten Punkten der Meinungsskala. In der Bundesrepublik unterstützen die meisten Gruppen den Trend hin zur größeren Anwendung von "Marktprinzipien." Sowohl in Großbritannien als auch in den USA scheinen jedoch die meisten Organisationen gegen einen solchen Trend zu sein.

Ein zweites Hauptthema behandelt die Frage, ob es angemessen wäre, daß das Bildungssystem zusätzlich zu seinem traditionellen akademischen Ziel noch eine breite Palette anderer gesellschaftlicher Ziele verfolgen soll, im allgemeinen assoziiert mit einer progressiven bildungspolitischen Tagesordnung, die die Unterstützung von verschiedenen benachteiligten Gruppen betont. Hier gibt es weniger Meinungsverschiedenheiten unter den Ländern als bei dem vorhergehenden Thema. Praktisch alle Gruppen sind für die progressive Tagesordnung. Jedoch sind die am positivsten eingestellten Gruppen

2036

der USA bei weitem nicht so enthusiastisch wie die entsprechenden britischen oder deutschen Gruppen.

Bei dem dritten Thema "Förderung traditioneller Werte" gibt es wiederum ein breites Meinungsspektrum. Unerwartet war das Resultat in den USA, wo sich die Meinungen dicht um den neutralen Punkt drängen: man ist nicht sehr dafür, traditionelle Werte in den Unterricht einzuschließen. In der Bundesrepublik Deutschland dagegen wird dies am stärksten befürwortet.

Ein viertes Thema faßt die Stützung des Einflusses der Lehrer zusammen. Unerwartet haben alle Organisationen in allen Ländern, mit nur einer Ausnahme, eine positive Einstellung den Lehrern gegenüber bekundet. Unterschiede zwischen den drei Ländern sind kaum feststellbar. Lediglich die Organisation, die in den USA den Lehrern gegenüber am wenigsten positiv eingestellt waren, z.B. Arbeitgeber und Parteien rechts der Mitte, ließen in Großbritannien und der Bundesrepublik Deutschland noch geringere positive Haltungen erkennen. Die Bundesrepublik Deutschland zeigte sich dabei stärker konservativ als Großbritannien und die USA, wie das auch bei den Themen "Marktmechanismen" und "traditionelle Werte" der Fall war.

Zusätzliche Themen befassen sich mit anderen wichtigen Akteuren ("main actors") innerhalb der Bildungssysteme: den Eltern (und anderen "volksnahen" Vertretern wie z.B. älteren Gymnasiasten und lokalen Bildungsausschüssen), den Behörden weit über dem lokalen Schulniveau wie z.B. die Landesebene in der Bundesrepublik und – im Falle Großbritanniens und der USA – der Schuldirektion. Zum Großteil sind die Meinungen positiv, jedoch nicht enthusiastisch (d.h., selten über 3). Ausnahmen sind das hohe Ansehen der Schulleiter und die starken Vorbehalte gegenüber den Landesbehörden in der Bundesrepublik.

Schließlich erforschten wir den Bereich der "Allianzen" von Organisationen im Sinne ihrer relativen Nähe zueinander, wenn man alle Themen zusammen berücksichtigt. In jedem Land gibt es einen Block links der Mitte, der die relevanten Parteien (z.B. die SPD in der Bundesrepublik), die am stärksten aktivistische Lehrervereinigung wie z.B. die GEW und progressive Gruppen von Interessenvertretern (ACE in Großbritannien), einschließt. Rechts-der-Mitte-Gruppen andererseits stehen normalerweise den Gruppen aus Organisationen aus dem Privatschulsektor und den Arbeitgebern nahe, distanzieren sich aber etwas von den Lehrern. Die drei Länder sind also vergleichbar auch in der Gestaltung der Meinungsparallelen zwischen den verschiedenen Organisationen. Wie unterschiedlich

2031

auch immer die Strukturen ihrer Bildungssysteme und die Geschichte ihrer Entwicklung sein mögen: der Inhalt ihrer bildungspolitischen Diskussionen sowie die (relativen) Positionen, die vergleichbare Organisationen in diesen Diskussionen einnehmen, weisen im späten zwanzigsten Jahrhundert große Ähnlichkeiten auf.

Letzten Endes muß es dem Leser überlassen bleiben, aus den beigefügten Tabellen und Schaubildern sowie vorhandenen, weiteren Materialien (s. Anm. 1 und 2) eigene Schlüsse zu ziehen.

IV. Anmerkungen

* Übersetzte und gekürzte Fassung des Artikels *Landsberger, Carlson, Campbell*: Education policy in comparative perspective: Similarities in the underlying issues in debate among educational elites in the U.S., Britain and the Federal Republic of Germany.
Tabellen und Abbildungen wurden im Original übernommen.

1) Genaue Angaben über die Rücklaufraten aus den sieben Bereichen der erfaßten Organisationen in der Bundesrepublik Deutschland sind im Anhang, Tab. 1 A, S. 77 enthalten.

2) Die urheberrechtlich geschützten Fragebogen zur Bildungspolitik sind in vollem Umfang vom ersten Autor erhältlich.

3) Statistische Anmerkung: Um die Anzahl von Faktoren festzustellen, experimentierten wir mit verschiedenen Kriterien, wobei wir uns auf den "scree test" und das Montenelli-Humphreys-Kriterium beriefen (Cattell, 1978; Montenelli und Humphreys, 1976). Grundsätzlich bedienten wir uns des Promax/Procrustes Systems zur Rotation, doch experimentierten wir auch mit anderen Methoden. Wir benutzten analytische Methoden, durch die Faktoren korrelieren konnten (schiefwinklige Lösungen), weil wir der Ansicht waren, daß die zugrunde liegenden Themen nicht unabhängig voneinander seien. Zusammenfassend kann gesagt werden, daß die faktoranalytischen Resultate weder von den Extraktions- noch Rotationsmethoden abhängig sind. Jedoch führen viele der Methoden zu Lösungen, in denen die Anzahl von Faktoren unserer Meinung nach zu groß ist, d.h., zu einer über-faktorierten Lösung, in denen Gruppen von polar entgegengesetzten Fragen, z.B. "pro-" und "anti-traditionelle Werte," als gesonderte Faktoren erscheinen. Folglich verbanden wir häufig Faktoren, indem wir die Matrix "refaktorisierten ("re-factor") und die Zahl der Faktoren begrenzten. Die Tatsache, daß wir dies ohne größere Einbuße von erklärter Varianz bewerkstelligen konnten, bestätigte, daß es sich um einen bi-polaren, und nicht um zwei verschiedene Faktoren handelte. Wir sind

2032

uns bewußt, daß eine Reihe anderer statistischer Probleme entsteht, z.B. die Basierung der Analyse auf Beobachtungen, die sich aus Untergruppen mit unterschiedlichem N zusammensetzen, unter Anwendung von Gruppenmaßnahmen, etc. Dieses wird in einem separaten technischen Bericht behandelt.

4) Wir bedienten uns Joreskogs LISREL VI, um die Ähnlichkeit zwischen den Faktorenstrukturen zu bestätigen. Es ergibt sich dabei wieder eine Anzahl technischer Fragen, die in einem speziellen technischen Bericht behandelt worden sind.

5) Den Leser mag vielleicht etwas verunsichern, daß wir aus Einzelelementen, gebildet durch eine sehr begrenzte Anzahl von Fragen, eine komplizierte Darstellung der Ergebnisse wählten. Es sei jedoch daran erinnert, daß die wenigen Fragen, die in Tabelle 4 für jeden Faktor aufgelistet sind und für die LISREL-Analyse gebraucht werden, einer viel längeren Fragenliste entnommen sind, die den entsprechenden "exploratorischen" Untersuchungsfaktor bildete. Der kürzere LISREL-Faktor gibt jedoch den längeren "exploratorischen" Faktor mit großer Genauigkeit wieder. Korrelationen von Ziffern, die auf der kurzen LISREL-Fragenreihe und auf der längeren exploratorischen Fragenreihe basieren, reichten von den oberen 70ern bis in die 90er, je nachdem, ob Einzelpersonen oder Gruppendurchschnitte als Grundlagen benutzt wurden. Dies war der Fall, trotzdem (1) die LISREL-Fragen gleich gewichtet wurden (d.h., als 1), wogegen die Zahlen aus der längeren (exploratorischen Faktor-)Liste nach ihren "loadings" gewichtet wurden, und (2) sowohl die "loadings" als auch sogar die Fragen von Land zu Land in der "exploratorischen" Analyse Abweichungen zeigten. Die kurze LISREL-Reihe kann daher in höchstem Grade als räpresentativ betrachtet werden.

6) Wie bereits in Anmerkung b von Tabelle 2 angegeben, waren die Fragen, die sowohl in den USA als auch in England und Wales Faktor III konstituierten, statistisch gesehen ein integraler Teil eines größeren Faktors I in der Bundesrepublik. Dieser Faktor beinhaltete auch Fragen, die sich mit dem "Markt" sowie Schulleitern auseinandersetzten. Um einen Faktor III für die Bundesrepublik Deutschland zu konstruieren, behandelten wir die relevanten Fragen, als ob sie ein gesonderter Faktor wären.

7) Aus diesem Grund haben wir zuerst für die Antworten (1-7) eines jeden Respondenten einer Organisation, die auf Schlüsselfragen eines Themas (siehe Tabelle 4) gegeben wurden, Durchschnittswerte gebildet und dann den Gesamtdurchschnitt dieser Befragtengruppe errechnet. Die gebräuchlichere und technisch elegantere Methode – eine Summierung der Punkte, nachdem man sie verschieden gewichtet, d.h., nach ihren "loaddings" – ergab Resultate, die im Bereich von 0,70 bis 0,95 mit der von uns benutzten Methode übereinstimmten. Unsere einfachere Methode hatte den zusätzlichen Vorteil, daß die Zahlenergebnisse auf der ursprüng-

2033

lichen, sinnvollen Skala von 1- 7, d.h., "ich stimme voll und ganz zu", etc., beibehalten wurden.

8) Wie in anderen Fällen ist die Vergleichbarkeit lange nicht perfekt: Großbritanniens AMA besteht aus gewählten Vertretern, die US-CGCS – zumindest unsere Respondenten – waren hauptsächlich Verwaltungspersonal. Man beachte, daß der Mangel einer perfekten Vergleichbarkeit in diesem Fall zur Folge hat, daß unsere Einschätzung, inwieweit vergleichbare Organisationen vergleichbare Standpunkte vertreten, eine minimale und konservative ist.

9) Wir haben Zahlenstände auf 0, Varianz 1 standardisiert, um die Auswirkung von Ländern als Ganzes, die in verschiedenen Meinungsbereichen liegen, zu eliminieren. Unser Interesse war ja herauszufinden, ob vergleichbare Organisationen ähnliche *relative*, nicht absolute Standpunkte einnehmen. Wir schalteten auch die Auswirkungen der Größe der Gruppen aus, indem wir Beobachtungen nach der Umkehrung ihrer Gruppengröße bewerteten.

10) *Stanley M. Elam (Hrsg.)*: The Phi Delta Kappa Gallup Polls of Attitudes Toward Education 1969-1984: A Topical Summary. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa 1984. – Für Lehrer, *Alec Gallup* (Hrsg.): The Phi Delta Kappa Gallup Poll of Teachers' Attitudes toward the Public Schools. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa 1985.

2034

Anhang

TABELLE 1
SUMMARY OF EDUCATION POLICY
QUESTIONNAIRE (EPQ) SURVEY RESULT

	No. of Orgs.	EPQ's mailed	EPQ's returned	Percent returned
England & Wales	27	1,748	1,118	64
Federal Republic of Germany	23	2,207	1,345	61
U.S.	26	2,003	1,079	54
Total, three education surveys	76	5,958	3,542	59

2035

TABELLE 1A
FEDERAL REPUBLIC OF GERMANY EDUCATION POLICY STUDY
NUMBER OF EDUCATION POLICY QUESTIONNAIRES MAILED AND RETURNED

		Mailed	Returned	% Returned
I. PROFESSIONAL ASSOCIATIONS				
1.	German Teachers' Assocn. (DLV)*	179	140	78
2.	Assocn. of Educators and Teachers (VBE)	126	96	76
3.	Union of Educators and Scientist (GEW)	494	254	51
II. SCHOOL SYSTEMS				
4.	Fed. of Towns and Districts (DStGT)	94	54	57
5.	Fed. of Cities (DStT)	30	19	63
6.	Protest. Schools (EvSch)	60	34	57
7.	Catholic Schools (KatSch)	60	50	83
8.	Private Schools (PriSch)	18	9	50
III: "Land" MINISTRIES OF EDUCATION				
9.	Ministries in States with SPD governments: (KM:A)	61	53	87
10.	Ministries in States with CDU/CSU governments: (KM:B)	163	91	58
IV. PARENTS				
11.	Statutory Parents' Adv. Councils (ElB'te)	222	135	61
12.	Parents' Assocns. (EleV's)	109	61	56
13.	Catholic Parents' Assocn. (ElKath)	30	18	60
V. POLITICAL ACTORS				
14-16.	CDU (MdB, BFA, Landt. Fr.)	121	60	50
17-18.	FDP (Landt. Fr.)	69	39	57
19-21.	SPD (MdB, AfB, Landt. Fr.)	141	89	63
VI. EMPLOYERS				
22.	Fed. Germ. Ind/Fed. Germ. Emp. (BDI/BDA)	124	87	70
VII. TRADE UNIONS				
23.	German Trade Union Confed. (DGB)	108	56	52
TOTAL		2207	1345	61

* Abbreviations in parantheses are used in several tables and figures in which there is not space to write out the names of organizations in full. Readers may wish to familiarize themselves with these abbreviations

2036

TABELLE 2
EDUCATION ELITES
EXPLORATORY FACTOR ANALYSES: SUMMARY OF FACTOR EQUIVALENCIES BETWEEN COUNTRIES[a]

		FRG	GB	US
Number of Factors Extracted		6	7	8
Characterization of Factor				
I.	Market/Dissatisfaction	1[b]	1	1
II.	Broad Goals for Education	2	2	3
III.	Traditional Values	1[b]	3	2
IV.	Teachers' Power/Prestige	3	5	6
V.	Parents' Power/Influence	5	4	8
VI.	State/LEA/LAND Powers	4	6	4
VII.	Prin's/Heads Powers	1[b]	7	5
	National Level Powers[c]	6	NE	NE
	Basics/Standards[c]	NE	NE	7

[a] Table figures indicate the order in which the factor was extracted in that country. "NE" indivates no equivalent factor exists in that country. Roman numeral on left is the number of the factor in the confirmatory analysis, and is used throughout this paper.
[b] Appeared as one factor can be split to correspond to GB & US factors with little loss of fit.
[c] These factors appeared in one country only and were not assigned a Roman numeral.

2037

TABELLE 3
EDUCATION ELITES
CONFIRMATORY FACTOR ANALYSIS: FACTOR CORRELATION MATRICES, 6 FACTORS[a]

A. Factor Correlations Vary by Country

FRG Correlation Matrix, n = 1345

(1) Market/Dissatis.	1.00					
(2) Traditional Values	.96	1.00				
(3) Broad Goals for Education	-.72	-.79	-1.00			
(4) Teachers'Power/Prestige	-.46	-.56	.65	1.00		
(5) Parents'Power/Influence	.06	-.08	.17	.23	1.00	
(6) State/LEA/Land Powers	.31	-.42	-.23	-.29	-.05	1.00

E. W. Correlation Matrix, n = 1118

(1) Market/Dissatis.	1.00					
(2) Traditional Values	.71	1.00				
(3) Broad Goals for Education	-.56	-.76	-1.00			
(4) Teachers'Power/Prestige	-.50	-.38	.50	1.00		
(5) Parents'Power/Influence	-.13	-.31	.27	-.19	1.00	
(6) State/LEA/Land Powers	.00	-.11	.21	-.20	.22	1.00

U. S. Correlation Matrix, n = 1709

(1) Market/Dissatis.	1.00					
(2) Traditional Values	.37	1.00				
(3) Broad Goals for Education	-.16	-.73	1.00			
(4) Teachers'Power/Prestige	-.21	-.46	.64	1.00		
(5) Parents'Power/Influence	.21	.21	-.08	-.20	1.00	
(6) State/LEA/Land Powers	.03	-.13	.26	.27	.05	1.00

B. Factor Correlations Do Not Vary by Country

Common Correlation Matrix

(1) Market/Dissatis.	1.00					
(2) Traditional Values	.76	1.00				
(3) Broad Goals for Education	-.54	-.76	1.00			
(4) Teachers'Power/Prestige	-.41	-.48	.60	1.00		
(5) Parents'Power/Influence	.05	-.06	-.12	.01	1.00	
(6) State/LEA/Land Powers	.12	-.10	.06	.09	.06	1.00

A: Factor correlations vary by country: x^2 = 6543, 1248 df, normed goodness of fit index = .83, root mean squared error = .057.

B: Factor corellations do not vary by country: x^2 = 7470, 1278 df, normed goodness of fit index = .81, root = .088.

[a]The same three items are cross-loaded identically in each country and no correlated errors are estimated.

2038

TABELLE 4
ITEMS USED IN CONFIRMATORY FACTOR ANALYSIS ITEMS NUMBERS REFER TO FRG EDUCATION POLICY QUESTIONNAIRE

Factor I: Market/Dissatisfaction[1]

B1. Sinkende Schülerzahlen im öffentlichen Schulwesen und die allgemeine Finanzknappheit sollen nicht dazu führen, daß der Staat die Mittel der Privatschulen kürzt, denn die Eltern sollten weiterhin das Recht haben, sich für eine private Schule zu entscheiden.

A19. Die ganze Schulreform hat nur Unruhe in die Schulen gebracht.

B11. Die Eltern sollten zumindest ab einer gewissen Einkommensgrenze das Fahrgeld und die Schulbücher ihrer Kinder bezahlen.

A17. Religionsunterricht sollte weiterhin ordentliches Lehrfach bleiben.

B7. Wenn die Familien einen größeren Teil der Kosten der Schulbildung ihrer Kinder direkt bezahlen müßten, würden sie an den Lernfortschritten ihrer Kinder einen größeren Anteil nehmen.

Factor II: Broad Goals of Education[1]

A5. Die Schulen bzw. die Lehrer kümmern sich zu wenig darum, daß Kinder unterschiedlicher sozialer und ethnischer Herkunft miteinander umzugehen lernen.

A27. In Schulen mit hohem Ausländeranteil sollten Unterricht und außerunterrichtliche Veranstaltungen wo immer möglich so gestaltet werden, daß diese Kinder ihre kulturelle Indentität bewahren können und deutsche Kinder lernen, deren Kultur zu achten.

A8. Die Inhalte des Unterrichts sowie der Schulbücher sollten so verändert werden, daß sie die bestehenden Rollenunterschiede zwischen Mann und Frau abbauen helfen.

A28. Wo immer es möglich ist, sollte der Fachunterricht durch fachübergreifende Lernformen, wie zum Beispiel Projektunterricht, abgelöst werden.

A11. Das Bildungssystem hat die Aufgabe, Kinder aus sozial benachteiligten Schichten besonders zu fördern.

A59. Die Bundesregierung sollte im Bereich der finanziellen Unterstützung für Modellversuche... Viel mehr tun... Viel weniger tun...

Factor III: Traditional Values[1]

A21. Friedenserziehung muß deutlich machen, daß und in welcher Weise die Bundeswehr der Friedenssicherung dient.

A30. Bei besonders schwerwiegenden Vorfällen wäre es angebracht, von körperlicher Züchtigung Gebrauch zu machen. (1) Seit Jahren wird dieses Thema sowohl in England als auch in den USA öffentlich diskutiert.

A38. Der Einfluss einer sozial benachteiligten Herkunft auf das Lernverhalten der Kinder wird häufig überschätzt.

A4. Sexualerziehung sollte in der Schule nur bei gleichzeitiger Vermittlung von Wertvorstellungen erteilt werden.

A29. Disziplinarische Maßnahmen wie z.B. Strafarbeiten, Nachsitzen u.a. sind nötig, um den Schülern bewußt zu machen, daß Fehlverhalten nicht folgenlos bleiben kann.

A39. In der Bundesrepublik haben heute fast alle die Möglichkeit, eine Bildung zu erhalten, die in Art und Umfang ihren Fähigkeiten entspricht.

Factor IV: Attitudes Towards Teachers[1]

B26. Die Lehrer sollten im Bereich der Curricula und Lehrpläne auf Landesebene... Viel mehr tun... Viel weniger tun...

B27. Die Lehrer sollten im Bereich der Verwaltungs- und Personalfragen auf Schulebene... Viel mehr tun... Viel weniger tun...

B25. Die Lehrer sollten im Bereich der Gestaltung des Schulwesens und der Schulstruktur auf Landesebene... Viel mehr tun... Viel weniger tun...

A51. Die Behauptung vieler Leute, daß Lehrer zu viele Privilegien (lange Ferien, freie Nachmittage, Möglichkeit nebenamtlicher Tätigkeit) haben, ist nicht zu halten.

B12. Statt das Personal und die Sachmittel an die sinkenden Schülerzahlen anzupassen, sollte man durch eine günstigere Schüler-Lehrer-Relation die pädagogische Qualität der Schule verbessern.

2039

Factor V: Parents' Power and Control[2]

B22 Die Eltern sollten im Bereich der Curricula und Lehrpläne auf Landesebene... Viel mehr tun... Viel weniger tun...

B23 Die Eltern sollten im Bereich der Verwaltungs- und Personalfragen auf Schulebene... Viel mehr tun... Viel weniger tun...

B21 Die Eltern sollten im Bereich der Gestaltung des Schulwesens und der Schulstruktur auf Landesebene... Viel mehr tun... Viel weniger tun...

B24 Die Eltern sollten im Bereich der Festlegung des Bildungsganges ihres Kindes... Viel mehr tun... Viel weniger tun...

B30 Die älteren Schüler sollten im Bereich der Verwaltungs- und Personalfragen auf Schulebene... Viel mehr tun... Viel weniger tun...

Factor VI: Influence of State Level Actors[2]

B33. Die Kultusministerien sollten im Bereich der Curricula und Lehrpläne... Viel mehr tun... Viel weniger tun...

A65. Die Landesregierungen sollten im Bereich der inneren Schulangelegenheiten, z.B. Lehrpläne, Stundenpläne... Viel mehr tun... Viel weniger tun...

B34. Die Kultusministerien sollten im Bereich der Schulaufsicht... Viel mehr tun... Viel weniger tun...

B32. Die Kultusministerien sollten im Bereich der Gestaltung des Schulwesens und der Schulstruktur... Viel mehr tun... Viel weniger tun...

B35. Die Kultusministerien sollten im Bereich der Verwaltungs- und Personalfragen auf Schulebene... Viel mehr tun... Viel weniger tun...

Factor VII: Influence of National Level Actors[3]

A58. Wie einige andere europäische Länder sollte sich die Bundesrepublik mehr in Richtung eines vereinheitlichten und zentralisierten Bildungssystems orientieren.

A57. Unabhängig von gegenwärtigen Schwierigkeiten wird eine überregionale Bildungsplanung früher oder später unumgänglich sein.

A62. Die Bundesregierung sollte im Bereich der Vereinheitlichung der Lehrerbildung... Viel mehr tun... Viel weniger tun...

A60. Die Bundesregierung sollte im Bereich der Rahmenkompetenz für die Regelung zentraler Strukturfragen des Schulwesens... Viel mehr tun... Viel weniger tun...

A61. Die Bundesregierung sollte im Bereich der Vereinheitlichung der Abschlußprüfungen... Viel mehr tun... Viel weniger tun...

---

1 Factors I-IV consist entirely of items that have equivalents in the United States and British Questionnaires. Equivalent items in the US and British questionnaire were sometimes worded in a slightly different manner, so adapt them to the institutional situation. In a few instances, items were reversed in meaning but this was, of course, always allowed for statistically.

2 Since institutional actors at the "state" and "central" levels differ among countries and, similarly the particular avenues of parental influence differ among countries. Factors V and VI are not equivalent item by item as for factors I-IV. Rather, for each nation, factors V and VI consist of the five highest loading items of those actors' factors in the exploratory analyses.

3 Occurs as a separate factor only for FRG.

2010

ABBILDUNG 1 PARTICIPATING ORGANIZATIONS BY CATEGORY AND BY COUNTRY[1,2]

USA	ENGLAND & WALES	FED. REP. OF GERMANY
	PROFESSIONALS	
Teachers		
* National Edn. Assn. (NEA)	* National Union of Teachers (NUT)	* Union of Educators & Scientists (GEW)
		Assn. of Educators & Tchrs. (VBE)
Amer. Fed. of Teachers (AFT)	Natl. Assn. Sch. Masters/ Union of Woman Tchrs. (NAS/UWT)	
	Asst. Masters & Mistr. Assn. (AMMA)	
	Professional Tchrs. Assn. (PAT)	German Teachers Assn.(DLV)
Heads/Principals		
Natl. Assn. of Elem. Sch. Princ. (NAESP)	Natl. Assn. Head Tchrs. (NAHT)	
Natl. Assn. of Sec. Sch. Princ. (NASSP)	Secondary Heads' Assn. (SHA)	
Administrators/Educations Officers and Local Inspectors/Advisors		
Amer. Assn. of Sch. Admin. (AASA)		
Assn. for Supervision & Curric Development (ASCD)	Natl. Assn. of Inspectors & Ed. Advisors (NAIEA)	
Coucil of Chief State Sch. Officers (CCSSO)	Society of Ed. Officers (SEO)	
Teacher Training		
Amer. Assn. of Colleges of Tchr. Ed. (AACTE)	Conference of Colleges & Insts. of Higher Ed. (CIHE)	
	Universities' Council for the Education of Teachers (UCET)	

2041

SCHOOL SYSTEMS

Public		
*Council of Great City Schools (CGCS)	*Assn. Metropilitan Auth. (AMA)	*Fed. of Cities (DStT)
	*Assn. Country Councils (ACC)	*Fed. of Towns & Districts (DStGT)
Non-Public: Denominational		
*Lutheran Elem. & Sec. Sch. (Luth Sc)	*Genl. Synod Church of Engl: Board of Ed. (Gen Syn)	*Protestant Schools (Ev Sch)
*Natl. Cath. Ed. Assn. (Cath. Sc.)	*Cath. Ed. Conference (CEC)	*Catholic Schools (Ka Sch)
Amer. Assn. Christian Sch's (AACS)		
Non-Public: Non-Denominational		
*Natl. Assn. of Indep. Sch's (NAIS)	(Girls Schools Assn. (GSA))	*Private Schools Assn. (Pri Sch)
	*(Headmasters'Conference (HMC))	
Council for Amer. Priv. Ed. (CAPE)	(Incorp. Assn. of Prep. Sch's (LAPS)	
Natl. Assn. of State Boards of Ed. (NSBE)		
Governor's Ed. Advisors: (Dem:Go)		Ministries in states with SPD gov'ts (KM:A)
Governor's Ed. Advisors: (Rep:Go)		Ministries in states with CDU/CSU gov'ts (KM:B)

POLITICAL PARTIES

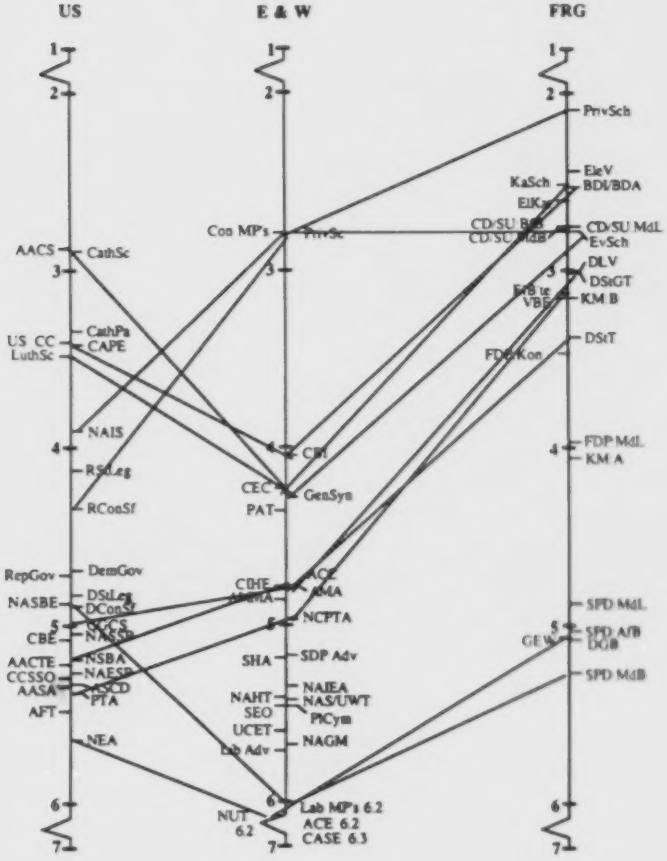
Democrats		
*US Congressional Staff (D Con Sf)	*Labour MP's (Lab MP's)	*SPD Memb. Parl. (SPD MdB)
State Legislators (D St. Leg)		SPD State Legis. (SPD:L)
		SPD Advis. Group (SP:AfB)

Republicans		
*US Congressional Staff (R Con Sf)	Conservative MP's (Con MP's)	*CDU/CSU Memb. Parl. (CD/SU:MdB)
State Legislators (R St. Leg)		CDU/CSU State Leg. (CD/SU:L)
		CDU Advis. Group (CD/SU:BF)
	Liberal Ed. Advis. Group (Lib Adv)	Free Democratic Party Natl. Conf. (FDP:Kon)
		FDP:State Legis. (FDP:L)
	Social Dem. Party Adv. Group (SPD Adv)	
	Plaid Cymru:Welsh Nation. (Pl Cym)	
	PARENTS & ADVOCACY	
*Natl. Congress Parents & Tchrs. (PTA)	*Natl. Confed. of Parents & Tchrs. Assn. (NCPTA)	* Statutory Part's Advisory Council (EIB'te)
	Natl. Assn. of Governors & Managers (NAGM)	
Council for Basic Edn. (CBE)		Parents' Assn. (EleV)
Natl. Catholic Prents' Assn. (Cath PA)		Catholic parts. Assn. (ElKat)
	Campaign for Advancement of State Ed. (CASE)	
	Advisory Centre for Edn. (ACE)	
	EMPLOYERS AND TRADE UNION CONFEDNS.	
*US Chamber of Commerce (USCC)	*Confed. British Industries (CBI)	*Fed. German Ind./Fed. German Employers (BDI/BDA)
		German Trade Union Confed. (DGB)

1 Abbreviations in parentheses are those used in tables and figures: readers may wish to familiarize themselves with these.
2 The ten sets of three organizations ("triads") which are very closely comparable to each other, i.e., perform similar functions in all three countries are indicated with an asterisk. They are highlighted in cross-national comparison of factor scores.

2043

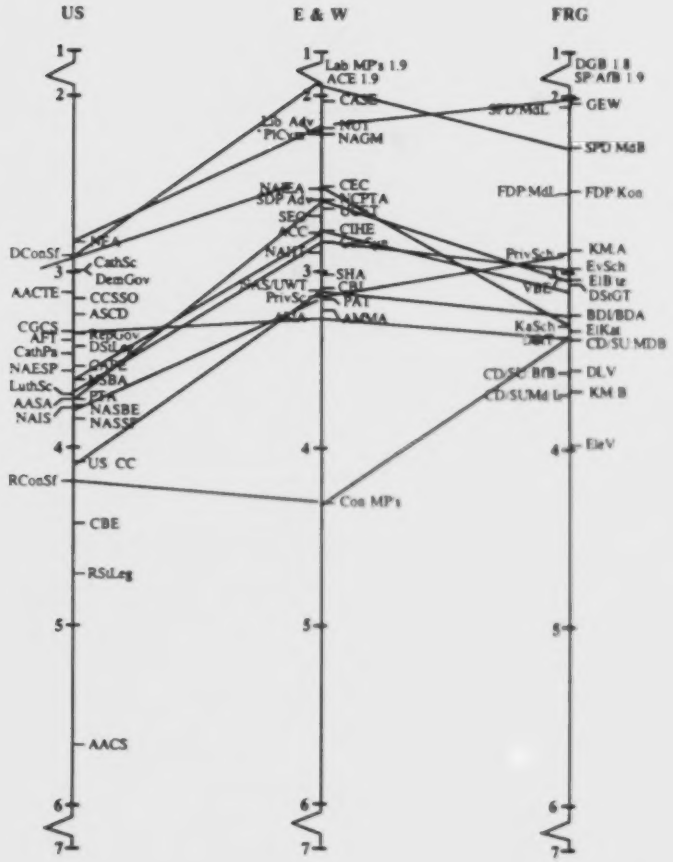
ABBILDUNG 2
EDUCATION POLICY ELITES: MEANS OF FACTOR SCORES*
FACTOR I: MARKET/DISSAT



* Factor score re-scaled to item range, i.e. 1 = agree strongly ..... 4 = undecided ..... 7 = disagree strongly

2044

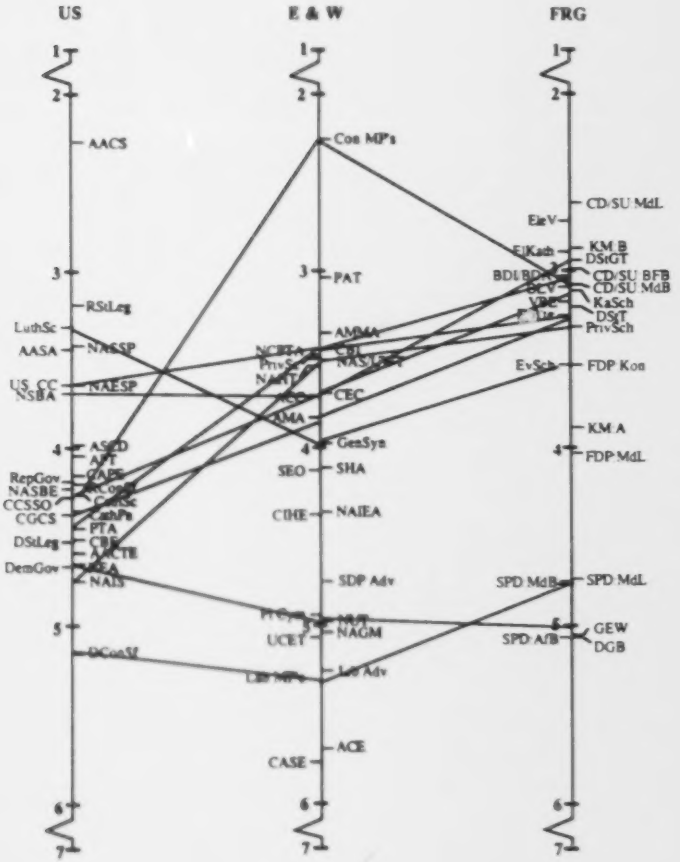
ABBILDUNG 3
EDUCATION POLICY ELITES: MEANS OF FACTOR SCORES*
FACTOR II: BROAD GOALS FOR EDUCATION



* Factor score re-scaled to item range, i.e. 1 = agree strongly.....
4 = undecided..... 7 = disagree strongly

2045

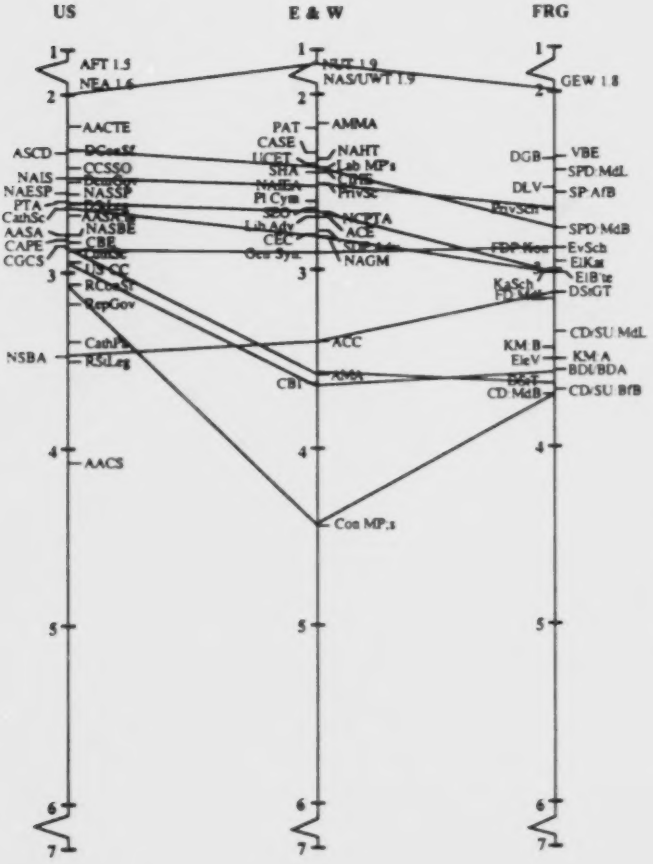
ABBILDUNG 4
EDUCATION POLICY ELITES: MEANS OF FACTOR SCORES*
FACTOR III: TRADITIONAL VALUES



* Factor score re-scaled to norm range, i.e. 1 = agree strongly ..... 4 = undecided ..... 7 = disagree strongly

2016

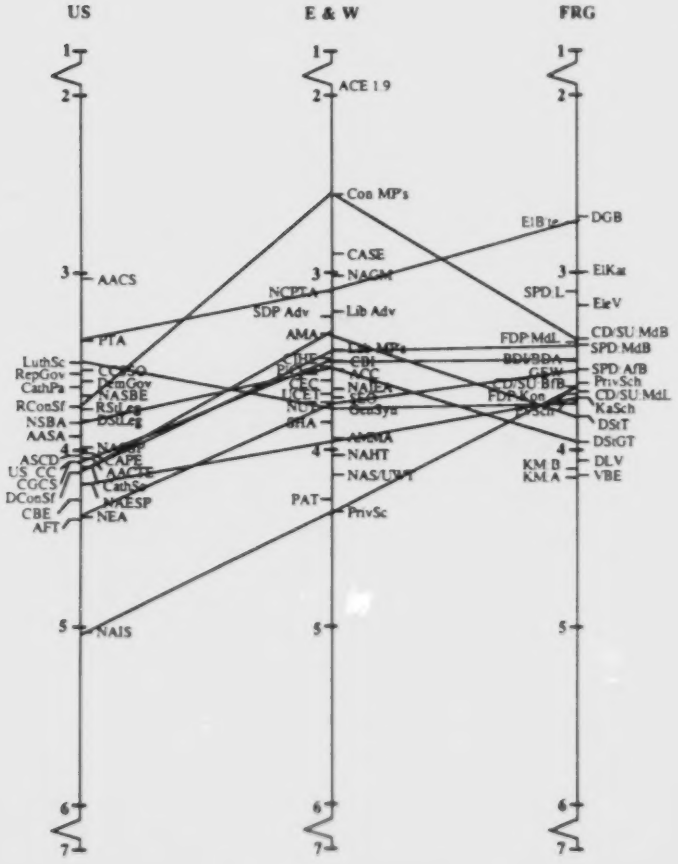
ABBILDUNG 5
EDUCATION POLICY ELITES: MEANS OF FACTOR SCORES*
FACTOR IV: ATTITUDES TOWARD TEACHERS



* Factor score re-scaled to item range, i.e. 1 = agree strongly ..... 4 = undecided ..... 7 = disagree strongly

2017

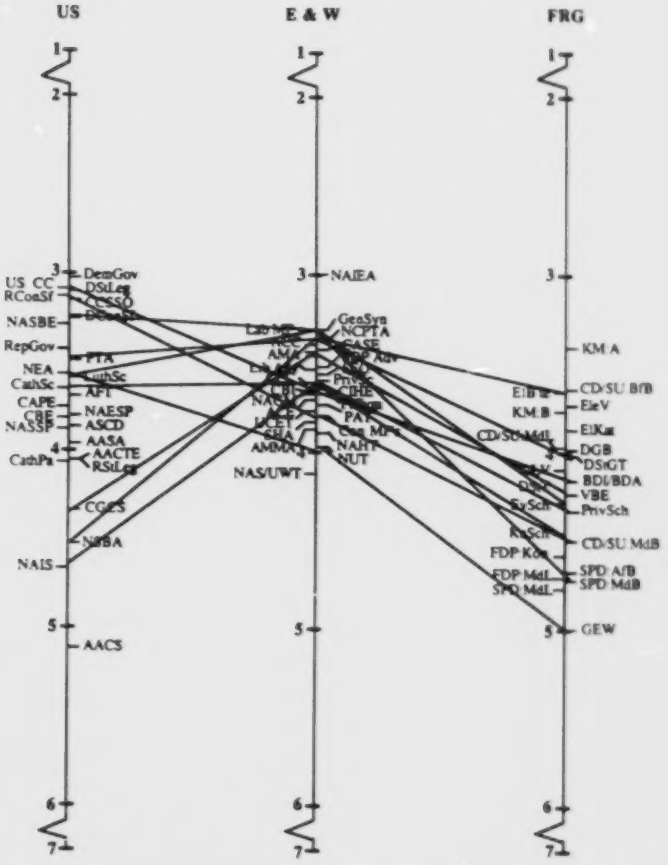
ABBILDUNG 6
EDUCATION POLICY ELITES: MEANS OF FACTOR SCORES*
FACTOR V: PARENTS' INFLUENCES



* Factor score re-scaled to item range, i.e. 1 = agree strongly ..... 4 = undecided ..... 7 = disagree strongly

2018

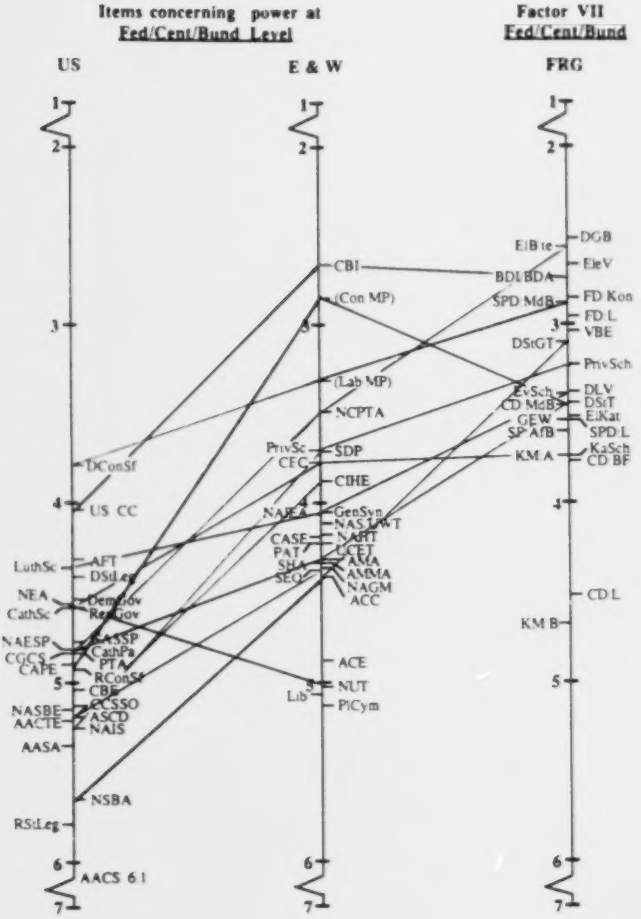
ABBILDUNG 7
EDUCATION POLICY ELITES: MEANS OF FACTOR SCORES*
FACTOR VI: STATE/LEA/LAND INFLUENCE



* Factor score re-scaled to item range, i.e. 1 = agree strongly.....
4 = undecided..... 7 = disagree strongly

2019

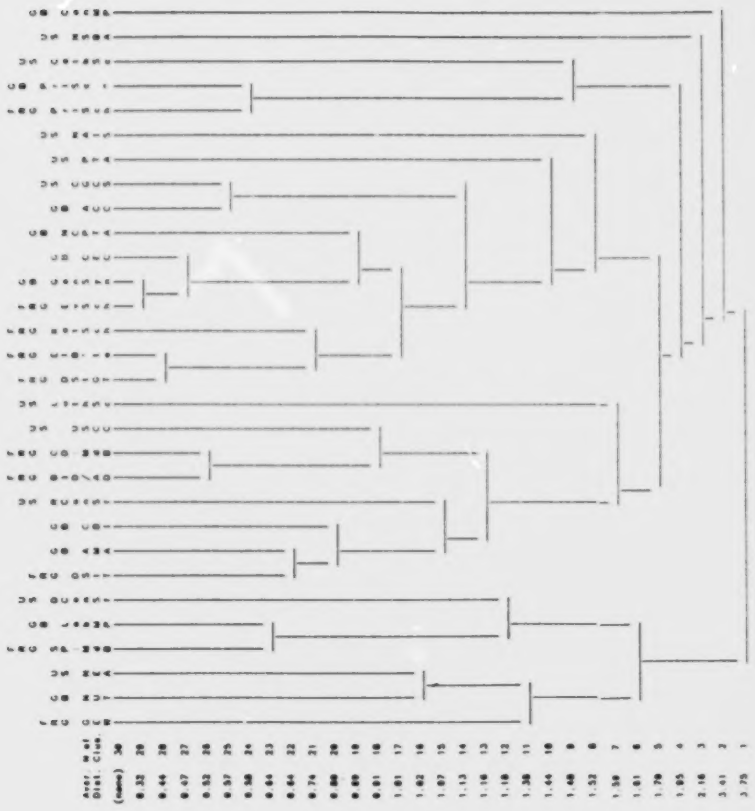
ABBILDUNG 8
EDUCATION POLICY ELITES: MEANS OF FACTOR SCORES*



* Factor score re-scaled to item range, i.e. 1 = agree strongly ..... 4 = undecided ..... 7 = disagree strongly

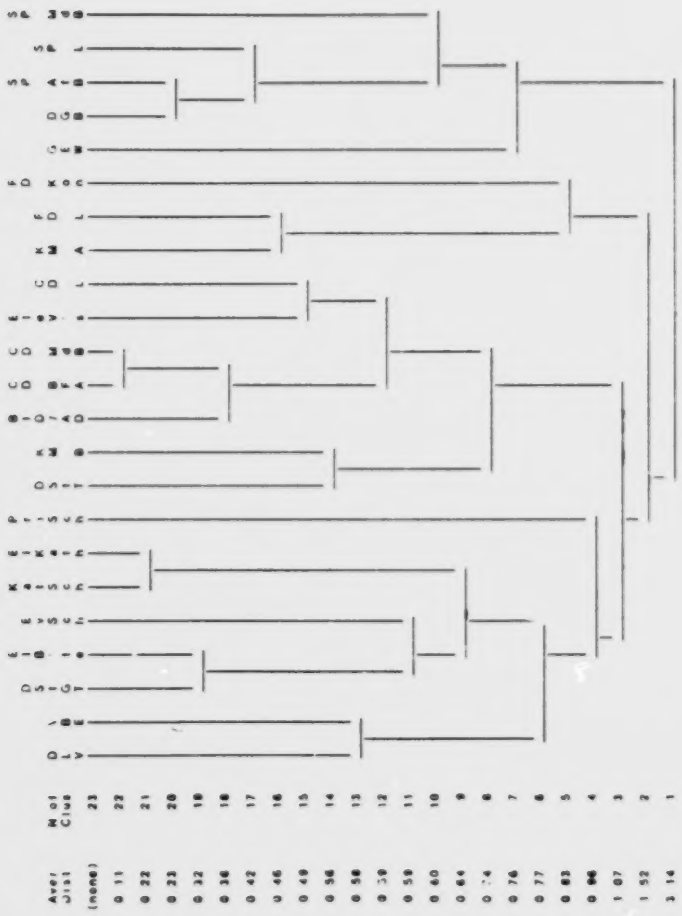
2050

ABBILDUNG 9
U.S.,G.B., AND F.R.G. EDUCATION POLICY ELITES
TEN TRIADS OF GROUPS WITH COMPARABLE ROLES IN EACH NATION
CLUSTER ANALYSIS ON MEANS OF FOUR FACTORS, ST"D WITHIN NATION



2051

ABBILDUNG 10
F.R.G. EDUCATION POLICY ELITES
CLUSTER ANALYSIS ON MEANS OF FOUR FACTORS



2052

Reinhold S. Jäger

Persönlichkeit als Prozeß: Ein Beitrag zur Anwendung der Katastrophentheorie

Zusammenfassung:

Das Thema von Heiss, die sogenannte Verlaufsgestalt, nämlich die einer Person inhärenten Erscheinungsbilder und wechselnden Eigenschaften, wird aufgegriffen und auf dem Hintergrund der life event-Forschung in Termini der Katastrophentheorie übersetzt. Es wird abgeleitet, daß mit der Katastrophentheorie ein adäquates nicht-lineares mathematisches Modell gegeben ist, um Verläufe und Änderungen von Personen im Sinne der Verlaufsgestalt von Heiss zu beschreiben, wie sie durch life events verursacht oder beeinflußt werden.

Summary:

Heiss's theme – the so-called Verlaufsgestalt – namely, a person's inherent phenomenology and changing protean characteristics – is discussed and, on the basis of life event research, is translated into the terms of catastrophe theory. It is demonstrated that catastrophe theory delivers an adequate, non-linear mathematical model with which general development and change in people can be described in the sense of Heiss's Verlaufsgestalt. It is shown how such development and change can be caused or influenced by life events.

2053

1. Einleitung

Die Wahl des Titels dieses Beitrags orientiert sich an Vorstellungen von *Heiss* (1968), die er im Rahmen seiner Überlegungen zur sog. Verlaufsgestalt dargestellt hat. Für ihn ist *Verlaufsgestalt* keine Eigenschaft einer Person, sondern, phänomenologisch gesehen, die einer Person inhärenten Erscheinungsbilder und wechselnden Eigenschaften.

Heiss resümiert über eine durchaus aktuelle Frage. Er schreibt: "Was aber berechtigt uns, die alte und erprobte Vorstellung von der Eigenschaftspersönlichkeit aufzugeben? Was setzen wir an seine Stelle, und wieweit ändern wir überhaupt diese herkömmliche Vorstellung? Um denn zunächst mit einem Wort diese Frage zu beantworten: Wir sind des Glaubens, daß wir an die Stelle der Vorstellung von mehr oder minder konstanten Eigenschaften, die der Umgangspsychologie entnommen sind und beispielsweise lauten: Hochmütig, gutherzig, fleißig usw., die andere Vorstellungen der *Verlaufsgestalt* setzen müssen" (S. 24).

Standpunkten dieser Art haftet das Urteil eines sozialen Heterostereotyps an. Neueren Vertretern der Persönlichkeitspsychologie, wie z.B. des interaktionistischen Persönlichkeitsansatzes (s. *Endler und Magnusson*, 1976), wirft *Herrmann* (1980) die Einteilung und Entwicklung der Persönlichkeitstheorie in ein "Eigenschaftsmodell", ein "situationistisches Modell" und in einen "interaktionistischen Modellansatz" als mißglückten Versuch vor, die Komplexität der Geschichte der Persönlichkeitsforschung zu reduzieren. Daher soll – schon wegen der Gefahr der Pönalisierung eines solchen oberflächlichen Bemühens um Reduktion – der Ansatz von *Endler und Magnusson* (1976) weder fortgesetzt noch um eine weitere Variante bereichert werden. Das Ziel der Ausführungen wird vielmehr darin bestehen, einen Zugang zur Persönlichkeitsforschung zu referieren, der es – unserer Ansicht – erlaubt, zunächst auf deskriptivem Weg – später nach der Klärung einiger wesentlicher Randbedingungen, prognostisch – die auch im Alltagsverständnis wichtige Frage anzugehen, wie nachvollzogen werden kann, daß uns Personen aufgrund innerer und/oder äußerer Bedingungen im Vergleich zu einer Ausgangsposition wie gewandelt, verändert, ausgewechselt vorkommen oder wie wir ein solches Verhalten sonst noch beschreiben wollen und wie wir diese Veränderung beschreiben können.

Mit der Ausrichtung dieses Beitrages soll eine Fragestellung über eine Methode bzw. ein Modell dominieren. Der Frageaspekt wird durch die *Veränderung* angesprochen, die Methode bzw. das Modell durch die *Katastrophentheorie*. Außerdem wird explizit der *Heiss*-

2054

sche Ansatz der Verlaufsgestalt einbezogen: An anderer Stelle haben die Schüler von *Heiss*, nämlich *Groffmann und Wewetzer* (1968), die Begrifflichkeit "Person als Prozeß" gewählt, um die einer Person zugrundeliegende Dynamik besser zum Ausdruck zu bringen. Die in diesem Beitrag vertretene Position geht insoweit mit der dort dargestellten konform.

2. Ansätze der Persönlichkeitsforschung

Die Beurteilung der Persönlichkeit ist nicht nur Selbstzweck im Rahmen grundlagenwissenschaftlicher Untersuchungen, sondern u. U. auch Gegenstand forensischer und ggf. eignungsdiagnostischer Bemühungen. Dabei interessiert, meist im einen ex-post-facto-Ansatz, unter anderem unter welchen Umständen Persönlichkeit in ihren wichtigsten Ausprägungen zu dem geworden ist, wie sie sich zum Zeitpunkt der betreffenden Untersuchung darstellt.

"Persönlichkeit" wird in der wissenschaftlichen Betrachtung zu Recht als ein abstrahierendes, zeit- und epochenüberdauerndes Konglomerat von diversen Merkmalen kritisiert, da man nachzuweisen glaubt, daß in Abhängigkeit von bestimmten Bedingungen (s. *Mischel* 1968) bzw. in Interaktion von Person/Situation (s. *Bowers*, 1973) Verhaltensweisen anders dargestellt werden können (s.a. Abb. 1).

Unter der Annahme, daß z.B. nicht allein die Art des diagnostischen Zugangs ein Ergebnis (z.B. in einem Persönlichkeitsfragebogen) determiniert, müssen die Resultate aus den diversen Modellansätzen der Persönlichkeitspsychologie ernst genommen werden. Es kann aber nicht verschwiegen werden, daß die grundlegende Philosophie eines Forschers, d.h. die jeweilige Fragestellung, die entsprechende Strategie und Zielsetzung zusammen den Zugang und die Art der antizipierten Aussagen bestimmen. Daher kam *Herrmann* (1980) zu der Schlußfolgerung, daß das jeweilige Paradigma einer Forschungsrichtung nicht aus der Unrichtigkeit eines anderen Forschungsansatzes zu begründen sei. Und er stellt folgerichtig fest: "Jede persönlichkeitspsychologische Konstruktion sollte zunächst einmal anhand empirischer Evidenz und im Kontext desjenigen Problems bewertet werden, zu dessen Bewältigung sie dienen soll. Nicht jedes persönlichkeitspsychologische Problem erfordert beispielsweise die Annahme eines intentionalen und aktiven Individuums oder die Beachtung der subjektiven Interpretation von Situationen. Unter diesem Aspekt scheint mir ein problemspezifischer Theorienplura-

2055

lismus ohne Trait-Tabu und ohne Interaktionismuszwang eine erfolgversprechende Perspektive darzustellen" (S. 15).

Die "Wahrheit" zwischen den oben aufgezeigten Fronten, wie sie im Geschichtsklischee zu Tage treten, ist wohl einzig und allein aus dem zu entnehmen, was – wie oben angedeutet – durch die Zielsetzung eines psychologischen Modellansatzes und der zugrundelegenden Fragestellung festgelegt ist. Als Zielsetzung sei hier die (in einer Untersuchung) antizipierte Art der Aussage verstanden (s. *Jäger*, 1983b).

Pawlik (1976) hat vier Alternativdimensionen solcher Zielsetzungen beschrieben, die seiner Meinung nach auch Gegenstand künftiger Forschungsarbeiten sein sollen. Er nennt dabei Status- versus Prozeßdiagnostik, normorientierte versus kriterienorientierte Diagnostik, Testen versus Inventarisieren sowie Diagnostik als Messung versus Diagnostik als Information für und unter Behandlung. Von diesen Dimensionen soll in diesem Kontext insbesondere die erste Alternativdimension interessieren.

Mit Statusdiagnostik wird üblicherweise ein Vorgehen assoziiert, das darauf abzielt, den psychologischen Ist-Zustand festzustellen. Es wird dabei von der Prämisse ausgegangen, "daß das diagnostische Ergebnis ... entweder eine hohe Stabilität besitzt ... oder die spätere Entwicklung so bestimmt, daß eine den Status gleichförmig fortschreitende ... Prognose zulässig und hinreichend ist" (*Pawlik*, 1976, S. 24). Mit Prozeßdiagnostik sollen demgegenüber Veränderungen in psychologischen Variablen festgestellt werden, wobei die dazu durchgeführten Veränderungsmessungen der Beschreibung auch spontaner und/oder von außen induzierter Verhaltens- oder Erlebensveränderungen dienen.

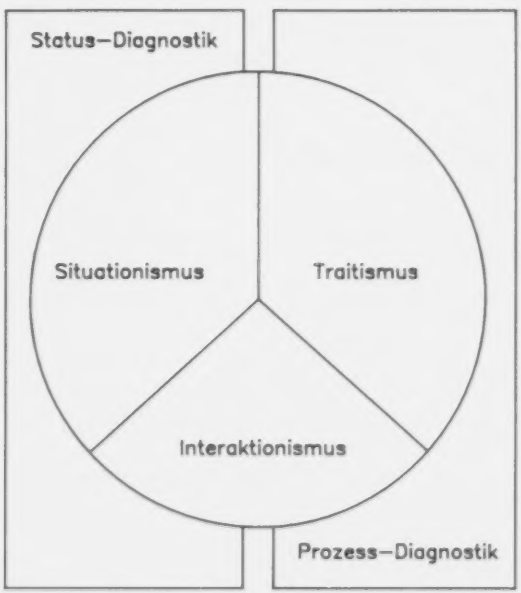
Die wissenschaftlichen Probleme sind bei der Prozeßdiagnostik am größten. Dies liegt nun nicht nur daran, weil wir eine umfassende Theorie der Persönlichkeitsentwicklung bislang noch nicht besitzen (s. *Groffmann*, 1968; *Olbricht*, 1982), sondern auch weil wir auf traditionellen Methoden und Zugangsweisen basierend ein Gedankengut auf neue Sichtweisen perpetuieren, das es nicht ermöglicht, neue Phänomene zu entdecken oder bekannte Phänomene einer neuen Lösung zuzuführen.

Ein wesentliches Problem besteht darin, daß das Wissen in weiten Feldern der Psychologie, so auch innerhalb der Persönlichkeits- und Differentiellen Psychologie, auf linearen Modellen basiert. Hier klaffen auch häufig Realität und Anspruch in der Psychologie auseinander: In der Psychologischen Diagnostik, die einen Zugang zur Persönlichkeit erlaubt, bezieht man beispielsweise meist Daten aus der individuellen Biographie mit ein, um sie zusammen mit Informa-

2056

tionen aus der Ist-Situation zu einem Urteil zu verdichten; anschließend wird dann eine Entscheidung im Sinne einer Treatment-Zuweisung getroffen. Daten aus der Biographischen Analyse (s. *Jäger und Nord-Rüdiger*, 1983) sind manchmal als Besonderheiten eines individuellen Lebenslaufs auslegbar, durch die eine "Wende" im individuellen Lebensgefüge herbeigeführt wurde, wodurch Verhalten und Erleben in der Ist-Situation erklärbar wird. Der Bruch zwischen Realität und Anspruch ist der, daß das jetzige Verhalten und Erleben nur in der Kontinuität eben des kritischen Ereignisses gesehen wird und nicht in der Zäsur, die qualitativ und quantitativ zutage tritt, wenn alle Ereignispunkte – kritische und nichtkritische – in einem Lebenslauf aneinandergereiht werden. In der traditionellen Betrachtungsweise reichen daher lineare Modelle (s. Korrelations- und Regressionsparadigma) aus. Für die Beschreibung plötzlicher Änderungen und Diskontinuitäten im Lebenslauf sind solche Modelle aber nicht mehr angebracht.

Abb. 1: Ansätze der Persönlichkeitsforschung und deren Beziehung zu zwei Zielsetzungen der Psychologischen Diagnostik



2057

Innerhalb der Psychologie ist aber seit einiger Zeit ein Ansatz sichtbar, mit dessen Hilfe über kontinuierliche Entwicklung hinaus Informationen gewonnen werden, in denen Diskontinuitäten berücksichtigt werden können: Dieser Ansatz ist in der Katastrophentheorie (*Thom*, 1975) gegeben.

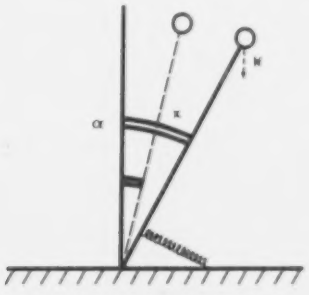
3. Katastrophentheorie

Die Katastrophentheorie wurde erstmals nutzbar gemacht von *Zeeman* (1976). In der Folgezeit haben sich andere Autoren mit der zunächst nur leeren, weil ausschließlich mathematischen Theorie beschäftigt und auf verschiedene Fragestellungen der Psychologie übertragen: *Baker und Frey* (1980) auf Konditionierungsprozesse, *Stewart und Peregoy* (1983) auf Wahrnehmungsleistungen im Zusammenhang mit Kippfiguren, *Jäger* (1983a) auf Aspekte der Differentiellen Entwicklungs-Psychologie im Kontext kritischer Lebensereignisse.

Die Theorie geht auf *Thom* (1975) zurück. Sie ist ein mathematischer Ansatz, ein Modell, das der Beschreibung divergent und diskontinuierlich verlaufender Phänomene dient. Sie kann also dort zur Anwendung kommen, wo graduell sich verändernde Kräfte und Motivationen zu – von außen her beobachtet – abrupten Verhaltensänderungen führen.

Zur Erläuterung und zum Verständnis des Ansatzes der Katastrophentheorie soll auf ein Erklärungsbeispiel von *Stewart und Peregoy* (1983, S. 337-338) zurückgegriffen werden, das die Autoren aus der Physik entnommen haben (s. Abb. 2):

Abb. 2: Beispiel aus der Physik



2058

Ein Metallstab von der Größe und dem Ausmaß eines Lineals wird durch eine Feder (F) aufrecht gehalten. Der Metallstab ist durch ein Gewicht (W) am oberen Ende beschwert. Es sei angenommen, daß die Feder den Stab im Ruhepunkt in einem Winkel α zur Vertikalen hält, wenn $W = 0$. x sei der Winkel zwischen dem Stab und der Vertikalen, wenn $W \neq 0$. Wenn μ ein Maß für die Elastizität der Feder ist, dann ist die Energie des Systems (s. *Thompson*, 1982), die als Schwingung zutage tritt:

$$V_{a,w}(x) = 1/2\ \mu\ (x-\alpha)^2 + W\ (\cos x - 1) \qquad (1)$$

Für den Gleichgewichtszustand gilt dann:

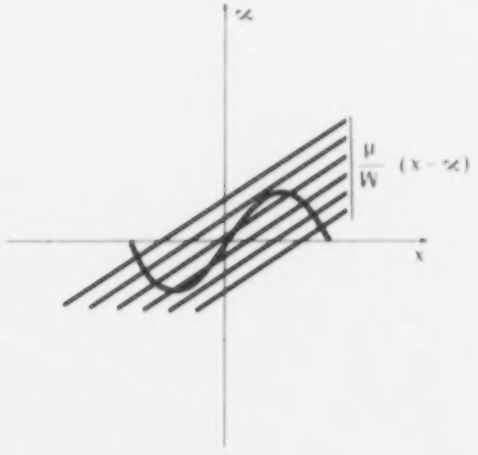
$$0 = \frac{dV}{dx} = \mu\ (x-\alpha) + W \sin x \qquad (2)$$

und analog gilt:

$$\sin x = \frac{\mu}{W}(x-\alpha). \qquad (3)$$

Wenn nun $W >$ festgelegt wird, dann zeigt sich in einer graphischen Darstellung, in der α und x gegeneinander aufgetragen werden, ein S-förmiger Verlauf (s. Abb. 3):

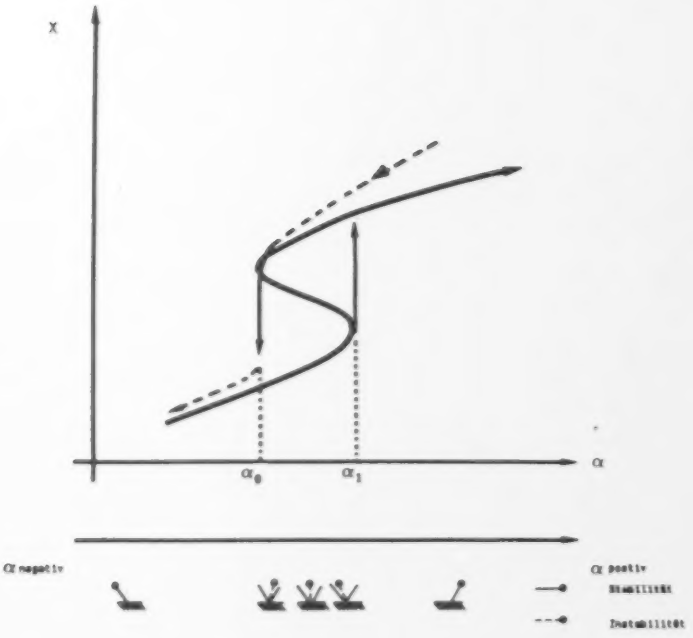
Abb. 3: Graphische Darstellung von Gleichung (3)



2059

Die in Abb. 3 eingetragene Schar von Parallelen resultiert aus der rechten Hälfte von Gleichung (2). Es ist aus der Abbildung auch zu ersehen, daß zwischen den Parallelen und der Sinuskurve Schnittpunkte resultieren. Physikalisch kann der Umstand, daß drei Schnittpunkte existieren, so verstanden werden, daß der Metallstab – bei nicht-stabiler Mittelposition – entweder nach links oder nach rechts ausschlagen kann. Das bedeutet, wenn systematisch verändert wird, dann resultiert ein Punkt, ab dem der Metallstab nun nicht mehr in die Ausgangsposition zurückschwingt, sondern in die gegenläufige Richtung ausschlägt (s. Abb. 4). Dieser Effekt wird innerhalb der Katastrophentheorie *Hysterese* genannt.

Abb. 4: Graphische Darstellung von stabilen und instabilen Zuständen



2060

Thom (1975), der die Katastrophentheorie, die im Zusammenhang mit der Topologie steht, (die sich mit den Eigentümlichkeiten von Oberflächen beschäftigt, welche mehrdimensional angelegt sind), entwickelt hat, konnte zeigen, daß lediglich sieben sog. Elementarkatastrophen existieren, wenn nicht mehr als vier sog. Kontrollvariablen (= unabhängige Variablen) vorhanden sind (s. Abb. 4). Mit ihrer Hilfe ist eine Untersuchung von Gleichgewichtszuständen energetischer Art bzw. potentioneller Funktion der Art V (s.o.) möglich. Neben den Kontrollvariablen werden als nunmehr abhängige Variablen sog. *Zustands-* oder *Verhaltensvariablen* genannt. Die Zustandsvariablen resultieren, wenn die Funktion V stationär wird, d.h. wenn die erste Ableitung

$$\frac{dV}{dx} = 0.$$

Üblicherweise existieren Vektoren von Kontroll- (c) und Zustandsvariablen (x):

$$c = (c_1, \ldots c_n)$$

$$x = (x_1, \ldots x_n)$$

zusammen mit einer Funktion:

$$V(x,c) = V(x_1, \ldots, x_n)(c_1, \ldots, c_n).$$

Die Gleichgewichtszustände von V werden in der Gleichung:

$$0 = \frac{\vartheta V}{\vartheta x_1} = \ldots = \frac{\vartheta V}{\vartheta x_n}$$

dargestellt.

Der Grund, weshalb man sich in der Psychologie mit der Katastrophentheorie beschäftigen sollte, ist wohl der, daß gerade die Elementarkatastrophen als einfache und eher natürliche Modelle zur Simulation von plötzlich auftretenden Sprüngen und Veränderungen in einem dynamischen Kontext aufzufassen sind. Solche Sprünge sind aus entwicklungspsychologischen Überlegungen und Untersuchungen bekannt (s. *Montada*, 1981; *Jäger*, 1983a), wir kennen sie aus der life-event-Forschung (s. *Filipp*, 1981; 1982), der Psychoonkologie (*Ziegler*, 1983), der Intelligenzforschung (s. *Piaget*, 1974; *Mandl und*

2061

Zimmermann, 1976), der Persönlichkeitsentwicklung (s. *Olbrich*, 1982), der Therapieforschung (s. *Wuike*, 1980 a,b) und anderen Bereichen.

Tabelle: Darstellung der sieben Elementarkatastrophen. Anzahl der Kontroll- und Verhaltensdimensionen, der mathematischen Funktionen sowie der ersten Ableitung.

Art der Katastrophe		Kontroll-dimension	Verhaltens-dimension	Funktion	erste Ableitung
ELEMENTARE	FOLD	1	1	$1/3\ x^3 - ax$	$x^2 - a$
	CUSP	2	1	$1/4\ x^4 - ax - 1/2\ bx^2$	$x^3 - a - bx$
	SWALLOWTAIL	3	1	$1/5\ x^5 - ax - 1/2\ bx^2 - 1/3\ cx^3$	$x^4 - a - bx - cx^2$
	BUTTERFLY	4	1	$1/6\ x^6 - ax - 1/2\ bx^2 - 1/3\ cx^3 - 1/4\ dx^4$	$x^5 - a - bx - cx^2 - dx^3$
UMBILICS	HYPERBOLIC	3	2	$x^3 + y^3 + ax + by + cxy$	$3x^2 + a + cy$ $3y^2 + b + cx$
	ELLIPTIC	3	2	$x^3 - xy^2 + ax + by + cx^2 + cy^2$	$3x^2 - y^2 + a + 2cx$ $-2xy + b + 2cy$
	PARABOLIC	4	2	$x^2y + y^4 + ax + by + cx^2 + dy^2$	$2xy + a + 2cx$ $x^2 + 4y^3 + b + 2dy$

2062

3a. *Das Cusp-Modell der Katastrophentheorie in der Anwendung auf die Persönlichkeitsforschung*

Ein wesentliches Problem der Anwendung der Katastrophentheorie besteht darin, für den Term V, die *Energie eines Systems*, ein Analogon zu finden. Dazu bedarf es einiger Überlegungen: Wir haben uns im Rahmen der Psychologie und verwandter Disziplinen daran gewöhnt, z.B. Persönlichkeit zunächst einmal nur in Ausschnitten, repräsentiert durch Konstrukte, die durch bestimmte empirische Sachverhalte dargestellt werden, zu erfassen. Aussagen zur Persönlichkeit wurden und werden vornehmlich innerhalb von Gruppenstudien gewonnen. Vor allem aber bedingt durch Therapiestudien, ist in den letzten Jahren ein Forschungsparadigma forciert worden, das sich in sog. Einzelfallstudien darstellt, und dessen Ziel darin besteht, singuläre bzw. pseudosinguläre Hypothesen zu testen. Gerade in einem solchen Kontext wird nachgewiesen, daß jene Gesetzmäßigkeiten, die wir gerne von der Persönlichkeits- oder der Differentiellen Psychologie herkommend auf singuläre Sachverhalte übertragen, durch gegebene Randbedingungen als invalidiert anzusehen sind (s.a. *Wottawa*, 1981; *Jäger und Nord-Rüdiger*, 1982). Hier wird deutlich, daß in einer idiographischen Ausrichtung eines persönlichkeits- und differentiell-psychologischen Forschungsansatzes die Dynamik in der Entwicklung einer Person, die Veränderung über Zeitpunkte hinweg, die Änderung der Persönlichkeitsstruktur und andere mehr erfaßt werden können.

Mit "idiographischer Orientierung" ist eine Ausrichtung, die mit der Position von *Allport* (1949) verträglich ist, und die gleichzeitig das Konzept der "Kontrollierte Praxis" (*Petermann*, 1982) bzw. das der "Transparenz" (s. *Jäger*, 1983b) stützt. "Einzelfallstudien" beziehen sich nicht nur auf einzelne Personen (s.a. *Alemann und Ortlieb*, 1975; *Petermann und Hehl*, 1979), sondern auch auf homogene Gruppen.

Indem hier kurz die Dynamik berührt wurde, ist bereits auf den energetischen Ansatz Bezug genommen worden. *Energie* bedeutet im physikalischen Sinne, Arbeit zu leisten: Und in der Psychologie bestehen z.B. in der Psychoanalyse Freuds solche energetischen Überlegungen (die sich dort am Satz über die Erhaltung der Energie in einem geschlossenen System orientieren, so daß die psychische Energie (Libido) in einem Individuum über lange Zeit erhalten bleibt), aber auch in einem etwas anderen Sinne bei Balance-Theorien. Hier wird zunächst von ausgeglichenen, konsistenten Systemen ausgegangen, die im Falle von Störungen des Gleichgewichts durch Energieaufwendungen in Balance gebracht werden. Auf der Ebene

2063

solcher Balance-Theorien liegt die Position, die mit der Forschungsrichtung "kritische Lebensereignisse" einhergeht.

Was versteht man nun unter kritischem Lebensereignis? Den vorliegenden Definitionen von Lebensereignissen (s. *Holmes und Rahe*, 1967; *Antonovski und Kats*, 1967; *Myers et al.*, 1972; *Filipp* 1981; *Jäger*, 1983a) ist gemeinsam, daß ein oder mehrere Lebensereignisse als *Antezedens* von Veränderungen aufgefaßt werden. Die *Konsequenz*, nämlich die Veränderung, wird insoweit als ein Abrükken von den üblichen Verhaltens- und Erlebensweisen angesehen, als ein Abweichen von der Normalität in Hinblick auf die Prognose erfolgt, die aus der bisherigen Lebensgeschichte gezogen werden kann. Man muß annehmen, daß sowohl *günstige* als auch *ungünstige* Umstände zu Effekten führen; zu ersten zählen wir Ereignisse wie Heirat, Geburt etc., zu den letztgenannten den Verlust des Arbeitsplatzes, den Tod eines Partners etc. Da nicht jedes ungünstige oder besonders günstige Ereignis als kritisch einzustufen ist, entsteht die Frage, ab wann z.B. in einem entwicklungspsychologischen Kontext Ereignisse als kritisch zu klassifizieren sind. *Filipp* (1981) charakterisiert kritische Lebensereignisse durch folgende drei Punkte (S. 24):

a) Kritische Lebensereignisse sind als raumzeitliche, punktuelle Verdichtungen eines Geschehensablaufs innerhalb und/oder außerhalb einer Person aufzufassen. Sie basieren ihrerseits auf einem Entwicklungsprozeß, sie sind damit keineswegs als abrupt und zäsurhaft erlebte Einzelereignisse ohne Vorgeschichte anzusehen, und sie stellen aus einer mehr methodischen Sicht heraus Aggregate, Kulminationspunkte dar, die aus dem entwicklungsgemäßen Prozeß herausragen. Als eine Folge von ihnen ist ein Kippverhalten feststellbar.

b) Kritische Lebensereignisse sind im Sinne der obengenannten Balance-Theorien als Stadien des relativen Ungleichgewichts eines sonst durch interne Kongruenz gezeichneten Person-Umwelt-Systems zu kennzeichnen. Die Kongruenz ermöglicht der betreffenden Person ein adaptives Funktionieren. Insoweit wird von einem kritischen Lebensereignis dann gesprochen, wenn die Kongruenz zwischen Person und Umwelt ein Mindestniveau soweit unterschreitet, daß zur Erreichung der Kongruenz nicht mehr eine Adaption der sich verändert habenden Person an eine statische Umwelt oder der modifizierten Umwelt gegenüber einer konstant gebliebenen Person ausreicht, sondern nunmehr eine Neuorganisation des Netzwerks "Person-Umwelt" notwendig wird. Im energetischen Sinne muß Energie aufgewendet werden, damit mittel-

2064

oder langfristig Stabilität (Balance oder Kongruenz) wieder hergestellt werden kann. Im Rahmen des Coping-Ansatzes kann die Energie, die erfolgreich eingesetzt wird, als langfristig adaptive Bewältigung aufgefaßt werden.

c) Kritische Lebensereignisse führen zu einem für die betroffene Person erlebbaren Ungleichgewicht des Person-Umwelt-Gefüges, d.h. die Destabilisierung ist mittel-und/oder unmittelbar kognitiv emotional oder physiologisch nachvollziehbar. Insbesondere die emotionalen und physiologischen Reaktionen sind Ausdruck einer Nicht-Balance.

In den drei Punkten zur Charakterisierung eines kritischen Lebensereignisses kommen auch die *drei zentralen* Aspekte der Katastrophentheorie zum Tragen:

- *Das Kipphänomen:* Betrachtet man das Verhalten und Erleben einer Person in der Perspektive eines individuellen Lebenslaufs, so ist oft zu beobachten (bei Krebskranken s. *Jäger und Bauer* 1983), daß es sich in der Zäsur eines kritischen Lebensereignisses (z.B. nach der Diagnose "Krebs" oder dem Verlust der körperlichen Integrität durch Mastektomie) qualitativ und quantitativ ändert: Lebenslust schlägt in Depression um, aus extravertrierten Menschen resultieren isolierte etc.

- *Resultierende Qualität und Zeitpunkt des Umschlagens:* Die Beobachtungen von *Stewart und Peregoy* (1983) haben eine besondere Bedeutung: Je nachdem von welcher Seite des individuellen Lebenslaufs man die Änderung betrachtet, hat die Veränderung im Erleben und Verhalten auf der Grundlage eines kritischen Lebensereignisses eine andere Qualität zur Folge. Von einer "höheren Entwicklungswarte" aus besehen ist das individuelle Verhalten als Regression anzusehen, d.h. die infrage stehende Person greift bei ihrer individuellen Lösung zur Herstellung der Kongruenz (= Coping) des Person-Umwelt-Systems zu Maßnahmen, die ihrer Entwicklungsstufe nicht adäquat sind. Umgekehrt könnte auch ein solches Ereignis einen Entwicklungsschub auslösen, wie er z.B. bei der Bewältigung einer schweren Krankheit häufig zu beobachten ist, der die Person von außen her betrachtet als gereift ansehen läßt. Wichtig ist dabei auch die Beobachtung, daß die *Zeitpunkte des "Umschlagens"* in Regression oder Reifung nicht identisch sind (s.a. Abb. 3).

2065

- *Das Energieproblem*: Wie oben angedeutet, kann man davon ausgehen, daß in normalen Kontexten die psychische Energie dazu verwendet wird, die Persönlichkeit progredient zu entwickeln. Durch ein kritisches Lebensereignis entsteht ein Kipphänomen, das im Sachzusammenhang zu einer Katastrophe führen kann: Ein relatives Ungleichgewicht wird erzeugt. Betrachtet man das Person-Umwelt-System als vergleichsweise geschlossen, so ist das aus dem kritischen Lebensereignis resultierende Verhalten (Entwicklungsrückschritt, bzw. Entwicklungsfortschritt) als ein von einem "normalen Verhalten" abweichendes, aber von dem betroffenen Individuum her als eine Energieverschiebung zum Aufrechterhalten des – wenn auch inadäquaten – Personen-Umwelt-Gefüges zu interpretieren. Gelingt durch Energieaufwendung kein adäquates Funktionieren des Person-Umwelt-Systems, so war das Coping nicht angemessen.

Wie oben erwähnt, unterscheiden sich die möglichen Elementarkatastrophen durch die Anzahl der Kontroll- (unabhängige Variablen) und der Zustandsvariablen (abhängige Variablen).

Eine bestimmte Elementarkatastrophe, die sog. Cusp-Katastrophe, ist bislang in der Psychologie am häufigsten untersucht worden. Es handelt sich dabei um eine Beziehung der Art:

$$V_{(x)} = 1/4\ x^4 - ax - 1/2\ bx^2. \qquad (4)$$

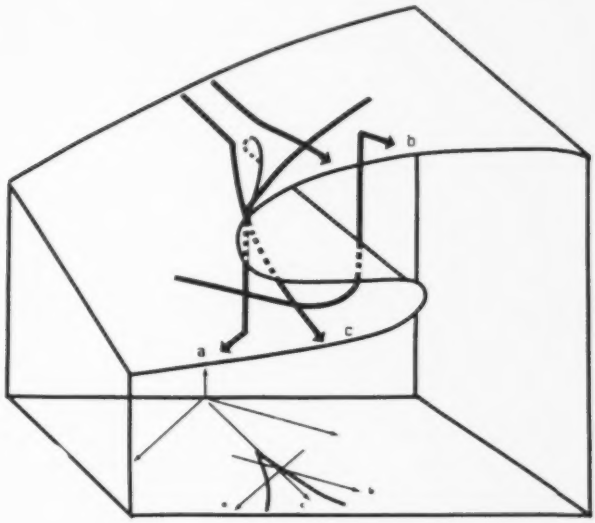
Das heißt, die *Energie des Systems* wird durch *zwei Kontrollvariablen* (a und b) und eine *Zustandsvariable* (x) determiniert. Die erste Ableitung ist dann:

$$V'_{(x)} = x^3 - a - bx = 0. \qquad (5)$$

Die Lösung dieser Gleichung führt zu Abb. 5.

2066

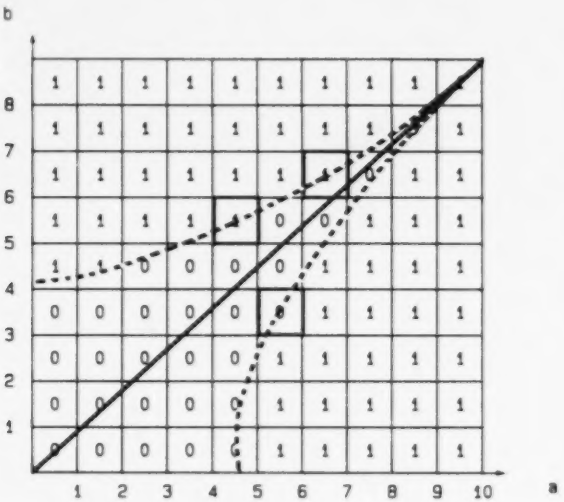
Abb. 5: Darstellung einer Cusp-Katastrophe



Von der psychologischen Theorie her läßt sich der in Abb. 5 dargestellte Sachverhalt auf dem Hintergrund des oben genannten Ansatzes der kritischen Lebensereignisse wie folgt erläutern: Auf der sog. Kontrollebene sind Merkmale angesiedelt, die sich antagonistisch verhalten. Solche einander entgegenstehenden Kräfte wurden vorher genannt (z.B. Lebenslust versus Depressivität, Extraversion versus Isolation). Die Kontrollebene ist in Abb. 6 gesondert illustriert. Hier wird graphisch veranschaulicht, daß allein bei der Betrachtung der Kontrollvariablen (a und b) Zonen der Äquivalenz (repräsentiert durch 0) und der Dominanz (1) existieren. Die gestrichelt eingezeichneten Trennungslinien stellen Zonen dar, innerhalb deren das Kippverhalten festzustellen ist: So dominieren demnach dann entweder a oder b.

2067

Abb. 6: Kontrollebene



Legende: Die fett umrandeten Stellen im Diagramm stellen besonders instabile Zustände dar.

Auf der Zustandsebene wird die Dreidimensionalität der Ebenen von (5) veranschaulicht: Wird x als Persönlichkeit angenommen, so resultiert aus dem mit a bzw. b bezeichneten Pfad ein *Katastrophensprung*. Innerhalb der psychologischen Theorie kann somit ein kritisches Lebensereignis als jene Orientierung in der individuellen Lebensentwicklung betrachtet werden, die zur Instabilität beiträgt. Die persönliche Lösung des Problems der Instabilität wird dann nicht mehr in einem Beibehalten des bisherigen Verhaltens, sondern in einer Verhaltensänderung gesehen, was sich als Zäsur in der Darstellung der Persönlichkeit oder – analog dem zugrundeliegenden Modell – als Katastrophe darstellen läßt. Damit wird genau jener Punkt markiert, den *Heiss* (1968) als Verlaufsgestalt bezeichnet hat. Persönlichkeit als Prozeß ist somit in dieser Betrachtungsweise der in Form von verschiedenen Erscheinungsbildern und wechselnden Eigenschaften charakterisierte Merkmalsträger, der in Ausschnitten – in Form von Persönlichkeitseigenschaften – repräsentiert wird.

2068

Neben dem Katastrophensprung wird die Cusp-Katastrophe durch weitere drei Merkmale umrissen: Es tritt eine *Hysterese* auf, d.h. der Katastrophensprung ist durchaus abhängig davon, von welcher Kontrollvariablen (a oder b) ausgegangen wird; deshalb ist in Abb. 6 beim Eintrag einer Winkelhalbierenden festzustellen, daß die eingezeichneten Linien nicht symmetrisch verlaufen. Psychologisch kann man diesen Sachverhalt so interpretieren, daß zwar die Merkmale antagonistisch verlaufen, daß sie aber gewissermaßen nicht "gleichberechtigt" sind.

Die in Abb. 6 eingezeichneten gestrichelten Linien entsprechen einer Prognose aufgrund des Cusp-Modells. Der Verlauf ist identisch mit dem Verlauf eines Energiemaximums. Hier liegen *zwei Interpretationen* nahe: Von der Seite der Balance, nämlich von der Stabilität aus gesehen, ist jegliches in diesem Bereich angesiedelte Verhalten als *katastrophenneutral* anzusehen, d.h. auch bei einer relativen Verhaltensänderung "kehrt" das Verhalten in den Balancebereich zurück (man spricht daher von *Unerreichbarkeit* (inaccessebility). Von der anderen Seite aus betrachtet, von der Katastrophe her, muß die Trennungslinie als Energiemaximum angesehen werden, d.h. es ist jene Energie angesprochen, die aufzuwenden ist, um beispielsweise durch entsprechende therapeutische Maßnahmen Balance, Verhaltensneutralität etc. herzustellen.

Die Cusp-Katastrophe zeichnet sich außerdem auch durch *Bimodalität* aus. Mit dieser Begrifflichkeit wird ausgedrückt, daß bei bestimmten Werten der Kontrollvariablen a und b zwei Werte von x resultieren. Dieser Sachverhalt geht zum einen mit dem nichtlinearen Modell einher, wie es in (5) ausgedrückt ist, zum anderen ist er auch psychologisch zu deskribieren: Aus Abb. 5 ist zu ersehen, daß sowohl auf der Kontroll- als auch auf der Verhaltensebene zwei Schnittpunkte existieren, wenn man Pfad a und Pfad b verfolgt. Sie kennzeichnen den Übergang von der Nicht-Katastrophe a oder b in den Neutralitäts- oder Balance-Bereich zur a- bzw. b-Katastrophe. Der Nicht-Katastrophenbereich kennzeichnet gewissermaßen den anderen Pol einer bipolaren Eigenschaft.

Mit diesen Merkmalen ist die Cusp-Katastrophe in wesentlichen Zügen umrissen und auf Persönlichkeit als Prozeß im Kontext kritischer Lebensereignisse dargestellt worden. Von Interesse ist allerdings die Umsetzung in ein entsprechendes empirisches Modell.

Die in (4) dargestellte Funktion (kanonische Form) stellt die Klasse aller Cusp-Modelle gleicher Art dar. Für ein konkretes Modell auf der Grundlage empirischer Daten müssen die entsprechenden Koef-

2069

fizienten gefunden werden. Hierfür ist es notwendig, aus der kanonischen Form diejenige herauszufinden, die einem empirischen Datensatz am besten entspricht. Damit reduziert sich dieser statistische Part des Katastrophenmodells auf ein Anpassungsproblem. Vorausgesetzt wird dabei, daß plötzlich Sprünge der geschilderten Art auftreten. Eine solche Hypothese kann mit klassischen statistischen Methoden (Varianzanalyse, t-Test) getestet oder mit graphischen Methoden illustriert werden.

In diesem Kontext können nur die Grundzüge einer Modelltestung dargestellt werden. Die Testung ist mit Hilfe eines Computerprogramms möglich (s. *Cobb*, 1978). In einer Verallgemeinerung wird jeder Kontrollfaktor als Linearkombination von unabhängigen Variablen angesehen werden, so daß gilt (s.o.):

$$a = (a_0 + a_1 I_1 + a_2 I_2 + \ldots + a_n I_n), \qquad (6)$$

$$b = (b_0 + b_1 I_1 + b_2 I_2 + \ldots + b_n I_n). \qquad (7)$$

Der Zugang über eine Linearkombination vereinigt auf sich mindestens zwei Vorteile:

a) Jeder Kontrollfaktor läßt sich als Linearkombination von verschiedenen Faktorenscores – wie aus dem Grundmodell der multiplen Faktorenanalyse bekannt – auffassen. Der Kontrollfaktor ist dabei identisch mit einem Testscore, der durch diverse Faktorenscores determiniert wird.

b) Die Linearkombination ist auch als eine Simulation logischer Prozesse aufzufassen (s. *Michel und Iseler*, 1968). Hier ergibt sich auch eine Anpassung an Vorgehensweisen, wie sie *Wottawa* (1981) im Kontext der Hypothesenagglutination (HYPAG) vorgeschlagen hat.

In der Bewertung des Katastrophenmodells ergibt sich somit die Konsequenz, daß lineares und nichtlineares Modell (nämlich das Katastrophenmodell) miteinander kombinierbar sind. Das Katastrophenmodell ist dabei als das allgemeinere anzusehen.

2079

Sind nun (6) und (7) auf den Zweivariablenfall beschränkt, so gilt:

$$a = (a_0 + a_1 I_1 + a_2 I_2)$$

und

$$b = (b_0 + b_1 I_1 + b_2 I_2).$$

Da zugleich die Energie eines nach dem Cusp-Modell verlaufenden Systems nach (5) bekannt ist, gilt bei Substitution:

$$V'_{(x)} = x^3 - (a_0 + a_1 I_1 + a_2 I_2)$$

$$- (b_0 + b_1 I_1 + b_2 I_2)\, x = 0. \qquad (8)$$

Wird x als eine standardisierte Variable aufgefaßt, wie im Falle von Faktorenscores (s.o.), so gilt:

$$x{:}z = \frac{x-\lambda}{\sigma}. \qquad (9)$$

λ ist eine Konstante (z.B. ein Mittelwert), sie wird auch als *Lokalisationsparameter* bezeichnet (s. übliche Bedeutung in der mathematischen Statistik), σ ist analog als Skalenparameter zu verstehen, da die Differenz $(x - \lambda)$ in Abweichungseinheiten erfaßt wird.

Somit resultiert aus (8) und (9):

$$\left[\frac{x-\lambda}{\sigma}\right]^3 - (a_0 + a_1 I_1 + a_2 I_2)$$

$$- (b_0 + b_1 I_1 + b_2 I_2)\frac{x-\lambda}{\sigma} = 0. \qquad (10)$$

Mit Hilfe des von *Cobb* (1978) entwickelten Programms werden die Werte aus (10) gewonnen. Darüber hinaus werden durch das Programm die Werte der Zustandsvariablen aufgrund jeden Wertes der Kontrollvariablen prognostiziert; ebenso wird ein Fehlerterm generiert, der als die Abweichung des gefundenen Cusp-Modells vom vorgegebenen Datensatz zu interpretieren ist. Auch eine graphische Veranschaulichung zeigt, wie die Daten mit der Oberfläche eines Cusp-Modells konform gehen.

2071

4. Diskussion

Mit der Darstellung der Grundzüge der Katastrophentheorie und dem Bezug zur Thematik "Persönlichkeit als Prozeß" wurde ein Beitrag zu einem Wechsel im Forschungsansatz der Persönlichkeitspsychologie geleistet. Die Vorteile liegen auf der Hand: Schnelle Wechsel im Verlauf einer Entwicklung sind üblicherweise aufgrund von linearen Regressions- und Korrelationsansätzen nicht nachzuvollziehen, Kipphänomene sind mit ihnen nicht in den Griff zu bekommen, dagegen – und das wurde durch die Diskussion verdeutlicht – besteht ein Kernpunkt der Katastrophentheorie gerade in der Darstellung und Beschreibung von Kipphänomenen bei diskontinuierlich und divergent verlaufenden Variablen und Systemen.

Darüber hinaus sind durch die Ausführungen in diesem Beitrag Interpretationsebenen der eigentlichen Mechanik der Katastrophentheorie für den Hintergrund der Persönlichkeitspsychologie dargestellt worden, die den Einsatz der Theorie für die Theorienbildung in diesem Teilgebiet der Psychologie sinnvoll erscheinen läßt.

Es überrascht, daß sog. alte Vorstellungen aus der Persönlichkeitspsychologie – wie die Verlaufsgestalt bei *Heiss* (1968) – nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ in eine Linie mit Überlegungen der Katastrophentheorie zu bringen sind. Ansätze, wie Konsistenz und Veränderung (*Bem und Allen*, 1974) oder auch die Diskussion zum Situationskonzept (s. *Arnold*, 1981) stehen auf der Basis der Katastrophentheorie auf einem neuen Sachhintergrund, da Konsistenz als der Bereich des Nichtumschlagens und Situation als Klasse von Bedingungen definiert werden können, die einen Kippeffekt nicht herbeiführen.

Allerdings wird durch die Ausführungen auch deutlich – so auch *Zeeman* (1976) und *Stewart und Peregoy* (1983) –, daß die Ansätze in der Psychologie hinsichtlich einer Anwendung der Katastrophentheorie noch am Anfang stehen. Mit diesem Beitrag wurde ein Bereich aufgetan, der bislang noch nicht angegangen worden ist.

2072

5. Literatur

Alemann, H.; Ortlieb, P.: Die Einzelfallstudie. In: Koolwijk, J.V.; Wiecken-Mayser, M. (Hrsg.): Techniken der Sozialforschung, Bd. 2. München: Oldenbourg 1975, 157-177.

Allport, G.W.: Persönlichkeit. Struktur, Entwicklung und Erfassung der menschlichen Eigenart. Stuttgart: Klett 1949.

Antonovsky, A.; Kats, R.: The life crisis history as a tool in epidemiological research. In: Journal of Health and Social Behavior, (1967) 8, 15-21.

Arnold, K.-H.: Zur Definition des Grundbegriffs "Situation" in Theorien der Verhaltenserklärung. In: Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, (1981) 2, 275-280.

Baker, J.S.; Frey, P.W.: A cusp-catastrophe: Hysteresis, bimodality, and inaccessibility in rabbit eyelid conditioning. In: Learning and Motivation, (1980) 10, 520-535.

Bem, D.J.; Allen, A.: On predicting some of the people some of the time: The search for cross-situational consistencies in behavior. In: Psychological Review, (1973) 81, 506-520.

Bowers, K.S.: Situationism in psychology: An analysis and a critique.In: Psychological Review, (1973) 80, 307-336.

Cobb, L.: Stochastic catastrophe models and multi-model distributions. In: Behavioral Science, (1978), 23, 360-374.

Endler, N.S.; Magnusson, D. (Eds.): Interactional psychology and personality. N.Y.: Wiley 1976.

Filipp, S.-H.: Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse. In: Filipp, S.-H. (Hrsg.): Kritische Lebensereignisse. München: Urban & Schwarzenberg 1981, 3-52.

Filipp, S.-H.: Kritische Lebensereignisse als Brennpunkte einer Angewandten Entwicklungspsychologie des mittleren und höheren Erwachsenenalters. In: Oerter, R.; Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. München: Urban & Schwarzenberg 1982, 769-788.

Groffmann, K.-J.: Persönlichkeitsformende Lernvorgänge. In: Groffmann, K.-J.; Wewetzer, K.H. (Hrsg.): Person als Prozeß. Festschrift zum 65. Geburtstag von Robert Heiß. Bern: Huber 1968, 83-113.

2073

Heiss, R.: Person als Prozeß. In: Groffmann, K.-J.; Wewetzer, K.H. (Hrsg.): Person als Prozeß. Festschrift zum 65. Geburtstag von Robert Heiß. Bern: Huber 1968, 17-37.

Herrmann, Th.: Die Eigenschaftskonzeption als Heterostereotyp. Kritik eines persönlichkeitspsychologischen Geschichtsklischees. In: Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, (1980) 1, 7-16.

Holmes, T.H.; Rahe, R.H.: The Social Readjustment Rating Scale. In: Journal of Psychosomatic Research, 1967, 11, 213-218.

Jäger, R.S.: Kritische Lebensereignisse – Möglichkeiten einer Neuorientierung der Entwicklungspsychologie. In: Mitteilungen und Nachrichten, (1983a) 110/111, 61-75.

Jäger, R.S.: Der diagnostische Prozeß. Eine Diskussion psychologischer und methodischer Randbedingungen. Göttingen: Hogrefe 1983b.

Jäger, R.S.; Bauer, K.H.: Psychosoziale Versorgung von Krebskranken. Bericht über die Tagung "Psychosoziale Versorgung von Krebskranken". Frankfurt: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 1983. (Forschungsbericht der Abt. Psychologie).

Jäger, R.S.; Nord-Rüdiger, D.: Thesen zur Brauchbarkeit psychlogischer Forschung. In: D. Nord-Rüdiger u. (Hrsg.): Beiträge zu Theorie und Praxis in Psychologie und Pädagogik. Frankfurt: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 1982, 1-31. (Forschungsbericht aus der Abt. Psychologie).

Jäger, R.S.; Nord-Rüdiger, D.: Biographische Analyse. In: Minsel W.-R.; Scheller, R. (Hrsg.): Diagnostik. München: Kösel 1983, 62-82. (Brennpunkte der Klinischen Psychologie, Bd. V).

Mandl, H.; Zimmermann, A.: Intelligenzdifferenzierung. Stuttgart: Kohlhammer 1976.

Michel, L.; Iseler, A.: Beziehungen zwischen klinischen und psychometrischen Methoden der diagnostischen Urteilsbildung. In: Groffmann, K.-J.; Wewetzer, K.-H. (Hrsg.): Person als Prozeß. Festschrift zum 65. Geburtstag von Robert Heiß. Bern: Huber 1968, 115-156.

Mischel, W.: Personality and assessement. N.Y.: Wiley 1968.

Montada, L.: Kritische Lebensereignisse im Brennpunkt: Eine Entwicklungsaufgabe für die Entwicklungspsychologie? In: Filipp, S.-H. (Hrsg.): Kritische Lebensereignisse. München: Urban & Schwarzenberg 1981, 272-292.

2074

Myers, J.L.; Lindenthal, J.J.; Pepper, M.P.; Ostrander, D.L.: Life events and mental status: A longitudinal study. In: Journal of Health and Social Behavior, (1972) 13, 398-406.

Olbrich, E.: Die Entwicklung der Persönlichkeit im menschlichen Lebenslauf. In: Oerter, R.; Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. München: Urban & Schwarzenberg 1982, 91-123.

Pawlik, K.: Modell- und Praxisdimensionen psychologischer Diagnostik. In: Pawlik, K. (Hrsg.): Diagnose der Diagnostik. Beiträge zur Diskussion der psychologischen Diagnostik in der Verhaltensmodifikation. Stuttgart: Klett 1976, 13-43.

Petermann, F.: Einzelfalldiagnose und klinische Praxis. Stuttgart: Kohlhammer 1982.

Petermann, F.; Hehl, F.-J.: Einzelfallanalyse – ein Überblick. In: Petermann F.; Hehl, F.-J. (Hrsg.): Einzelfallanalyse. München: Urban & Schwarzenberg 1979, 1-14.

Piaget, J.: Biologische Anpassung und Psychologie der Intelligenz. Stuttgart: Klett 1974.

Stewart, I.N.; Peregoy, P.L.: Catastrophe theory modeling on psychology. In: Psychological Bulletin, 1983, 94, 336-362.

Thom, R.: Structural stability and morphogenesis. N.Y.: Benjamin-Addison Wesley 1982.

Thompson, J.M.: Instabilities and catastrophes – Science and engineering. N.Y.: Wiley 1982.

Wottawa, H.: Allgemeine Aussagen: Eine Fiktion. In: Michaelis, W. (Hrsg.): Bericht vom 32. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Zürich 1980, Bd. 1. Göttingen: Hogrefe, 1981, 131-136.

Wutke, J.: Gruppenstudien in der Psychotherapieforschung. In: Wittling, W. (Hrsg.): Klinische Psychologie in Forschung und Praxis. Hamburg: Hoffmann & Campe, 1980a, 16-41. (Handbuch d. Klinischen Psychologie, Bd. 6).

Wutke, J.: Ziele und Probleme der Psychotherapieforschung. In: Wittling, W. (Hrsg.): Klinische Psychologie in Forschung und Praxis. Hamburg: Hoffmann & Campe, 1980b, 72-91. (Handbuch der Klinischen Psychologie, Bd. 6).

Zeemann, E.C.: Catastrophe theory. In: Scientific American, (1976) 234, 65-83.

2075

Ziegler, G.: Psychosomatische Aspekte der Onkologie. Tübingen: Institut für Psychosomatik 1983.

2076

Hermann-Günther Hesse

Methodische Probleme des Kulturvergleichs psychometrischer Daten und Möglichkeiten ihrer Bearbeitung mit Hilfe von Strukturgleichungsmodellen*

Zusammenfassung:

Die Fragen nach der interkulturellen Äquivalenz oder Vergleichbarkeit von psychometrischen Meßverfahren, psychologischen Konstrukten und Strukturen sowie nach der Universalität oder kulturellen Spezifität psychologischer Aussagen stellen eine Herausforderung für die Methodenforschung dar. Es werden einige Möglichkeiten aufgezeigt, die lineare Strukturgleichungsmodelle für die Behandlung dieser Fragen bieten.

Summary:

The issues of the cross-cultural equivalence or comparability of psychometric assessments, of psychological constructs and structures as well as the universality or cultural specificity of psychological statements are challenging methodological research. To deal with these issues some solutions are discussed which linear structural relationship models may offer.

* Abgeänderte Fassung eines Vortrages,der bei der Herbsttagung der Arbeitsgemeinschaft für Strukturgleichungsmodelle am 16.1O.1987 im Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main gehalten wurde. Herrn Dr. Gerhard Seidel danke ich für seine Anregungen bei der Abfassung dieses Artikels.

2077

Der psychologische Kulturvergleich: Was wird verglichen und wozu?

Unterschiede zwischen Menschen lassen sich rasch entdecken. Lassen sich zusätzlich Merkmale an ihnen feststellen, die sie verschiedenen "Kulturen" zuordnen lassen, so scheint man mit den beobachteten Unterschieden auch bereits ihre Erklärungen gefunden zu haben. Wir brauchen nur einen Teil der Literatur über Arbeitsmigranten zu studieren, um zu erfahren, wie einfach es sein muß, Unterschiede zwischen Menschen durch Unterschiede zwischen Kulturen vermeintlich zu "erklären" (hierzu Bender-Szymanski & Hesse, 1987). Es scheint einer Reihe von Autoren nur wenig Kopfzerbrechen zu bereiten, die mit Kulturen verknüpften Klischeevorstellungen als Ursachen für besondere Verhaltensausprägungen von Angehörigen dieser Kulturen zu deklarieren. Deshalb muß es eine wichtige Aufgabe seriöser kulturvergleichender psychologischer Forschung sein, solche eher im Bereich der Stereotypie- und Vorurteilsforschung anzusiedelnden "Analysen" durch wissenschaftliche, d.h. auch methodisch fundierte Aussagen zu ersetzen.

Nun stellt die Behandlung der Frage, auf welche Weise sich Kulturen auf die "Mentalitäten" von Menschen auswirken bzw. welche kulturelle Bedingungen zu welchen psychischen Effekten führen, keineswegs eine leichte Forschungsaufgabe dar. Dies hängt nicht zuletzt mit der Schwierigkeit zusammen, die das Verhalten bedingenden "kulturellen" Faktoren eindeutig voneinander und von Faktoren anderer Art abgrenzen zu können. Dementsprechend bleibt oft die Basis unklar, auf der verglichen wird.

Der Begriff der "Kultur" gehört also nicht gerade zu den "harten" Konstrukten der Humanwissenschaften – (zur neuerlichen Diskussion hierzu Jahoda, 1984, Rohner, 1984 und Segall, 1984) – aber welcher begrifflichen Fassung man auch immer zuneigen mag, von einem methodologischen Standpunkt aus wird man "Kultur" als eine "Bündelung" (als "packaged variable", Whiting, 1976) einer Vielzahl von Dimensionen betrachten, von denen man annimmt, daß sie menschliches Erleben und Verhalten ganz oder teilweise formen. Würde der Begriff "Kultur" aber lediglich im Sinne eines summarischen Etiketts für alle möglichen Unterschiede zwischen kulturellen Gruppen benutzt werden und Verhaltensunterschiede auf nur global verstandene kulturelle Unterschiede zurückgeführt werden, hätte man kaum etwas zur Erklärung von kulturbezogenen Verhaltensweisen beigetragen. Vielmehr ist es für analytische Zwecke notwendig, den globalen Begriff der Kultur durch die Annahme einer Vielzahl spezifischer antezedenter kultureller Bedingungen zu ersetzen. Somit sucht die

2078

kulturvergleichende Psychologie, zumindest ihrer Intention nach, Unterschiede im Erleben und Verhalten von Angehörigen verschiedener Kulturen – wie auch immer verstanden – zu erklären, d.h. auf antezedente Bedingungen zurückzuführen, wobei diese antezedenten Bedingungen nicht nur untereinander, sondern auch mit situativen und persönlichen Merkmalen verwoben sind. Der psychologische Kulturvergleich ist dann der explizite und systematische Vergleich psychologischer Messungen unter verschiedenen im jeweiligen Forschungsvorhaben genau zu spezifizierenden kulturellen Bedingungen (Bösch & Eckensberger, 1969).

Neben seiner vorhin angedeuteten möglichen aufklärerischen Funktion zur Revision vor- oder noch besser unwissenschaftlicher Äußerungen über Personen verschiedener kultureller Herkunft birgt der Kulturvergleich die Möglichkeit der Prüfung des Geltungsbereichs universal gemeinter psychologischer Aussagen in sich.

Mit Hilfe des psychologischen Kulturvergleichs wurde eine Reihe wohlbekannter psychologischer Theorien in ihrer ursprünglich beanspruchten universalen Gültigkeit relativiert. Das berühmteste Beispiel stellt die wiederholte Revision der Entwicklungspsychologie Jean Piagets (Greenfield, 1976, Dasen, 1977) auf Grund kulturvergleichender Untersuchungen dar. Piaget (1966) selbst wies auf die Notwendigkeit kulturvergleichender Untersuchungen zur Etablierung bzw. Relativierung psychologischer Aussagen hin. Mit Hilfe des Kulturvergleichs lassen sich nämlich Hypothesen testen, die eine größere Variation in den verhaltensbedingenden, den sogenannten "unabhängigen" Variablen erfordern, als das in einer Kultur (meist der des Forschers) möglich ist. Methodisch gesehen ist die Forschungsstrategie des Kulturvergleichs ein Verfahren zur Erhöhung der Varianz der bedingenden Variablen.

> Um ihre These zu überprüfen, daß ein bedeutender Teil der visuellen Wahrnehmung erlernt sei, versuchten Allport und Pettigrew (1957) Personen ausfindig zu machen, deren Lebensräume (kulturelle Bedingung) sich in visuellen Gegebenheiten deutlich voneinander unterschieden. Entsprechend erwarteten sie unterschiedliche Wahrnehmungsleistungen (Effekt). Allport und Pettigrew entwickelten ihre berühmte "carpentered world hypothesis", um die differentielle Empfindlichkeit gegenüber optischen Täuschungen zu erklären: Während Europäer in "gezimmerten", durch gerade Linien und rechte Winkel gekennzeichneten Lebensräumen lebten, überwiegten in einigen afrikanischen Gesellschaften natürliche, "nicht-gezimmerte" Umgebungen. Entsprechend seien letztere weniger empfänglich gegenüber optischen

2079

Täuschungen, bei denen rechte Winkel eine täuschungstiftende Funktion haben. Die Ergebnisse schienen die These zu belegen. Seither gab es eine Reihe von weiteren Erklärungsversuchen für die unterschiedlichen Wahrnehmungsleistungen bei optischen Täuschungsexperimenten, wobei der in diesem Zusammenhang wohl verblüffendste Versuch der von Pollak und Silvar darstellt, die geringere Anfälligkeit von Schwarzafrikanern gegenüber optischen Täuschungen auf deren stärkere Pigmentdichte im Augenhintergrund zurückzuführen. (Hierzu: Berry, 1968, 1971; Pollak & Silvar 1967; Pollak, 1970; Rivers, 1905; Segall, Campbell & Herskovitz, 1966). Dieses Beispiel zeigt die durch den Kulturvergleich ermöglichte Erhöhung der Variation eines bedingenden Faktors – den der unterschiedlichen materiellen Gegebenheiten der Wahrnehmungs-Lernumwelt –, um überhaupt eine der These entsprechende Kovariation mit der Wahrnehmungsleistung beobachten zu können. Gleichzeitig zeigt dieses Beispiel auch die Möglichkeit alternativer Erklärungen, die unter Umständen gar nichts mit kulturellen Bedingungen zu tun haben müssen.

Das Problem der Vermischung kultureller Bedingungen

Auch wenn es sich bei dem letztgenannten Beispiel nur um die Konzentration auf eine einzige bedingende Dimension handelte – nämlich die der "carpenteredness" der Umwelt – , wird die Problematik gebündelter Dimensionen deutlich:

Die klassische Ceteris-paribus-Formel der experimentellen Psychologie – die Forderung nach der Gleichheit der Bedingungen mit Ausnahme der Bedingung, deren Wirkung untersucht werden soll – trifft für die vergleichende Forschung nicht zu. Die zu vergleichenden Gruppen unterscheiden sich vielmehr in einer Vielzahl von Dimensionen. Hieraus folgt die Schwierigkeit des Nachweises, daß ein bestimmter Unterschied zwischen zwei Gruppen die Quelle der beobachteten Verhaltensunterschiede ist (hierzu auch Hesse & Bender-Szymanski, 1984). Auf der Grundlage solcher Überlegungen stellte Donald Campbell seine Forderung auf, jeder Hypothese im Kulturvergleich sei eine "plausible rival hypothesis" gegenüberzustellen (Campbell, 1968).

Die sehr häufig festzustellende Praxis, Interpretationen lediglich auf hohe Korrelationskoeffizienten zu stützen, bzw. im Falle eines komplexeren Modelles eine gute Modellanpassung an die Daten als stichhaltiges Argument für seine Richtigkeit zu benutzen, kann zu erheblichen Fehldeutungen führen. Gerade im Kulturvergleich ist es

2080

wichtig, alternative Erklärungsansätze kontrastierend gegeneinanderzuhalten, entsprechend ist bei der Konstruktion von Verfahren vorzugehen. Zwar lassen sich keine Prüfverfahren formulieren, die zu einer endgültigen Entscheidung zwischen alternativen Erklärungsmodellen führen könnten, wenn man einmal davon ausgeht, daß empirische Ergebnisse vor einem immer schon vorauszusetzenden theoretischen Hintergrund zustandekommen. Aber die Konfrontation alternativer Erklärungen ist das wichtigste Mittel, um ihren jeweiligen Geltungsbereich zu klären, ihre Prüfbarkeit zu verbessern, die Klasse ihrer relevanten Prüfinstanzen zu erweitern und die logische Strenge und empirische Präzision zu verschärfen.

Alternative Erklärungsmodelle lassen sich mit den bekannten traditionellen Methoden der Varianz- und der Regressionsanalyse darstellen und prüfen, für viele Fälle höherer Komplexität gelangt man jedoch schnell an die Grenzen dieser Verfahren. So hat man nicht nur innerhalb der kulturvergleichenden Psychologie der Entwicklung der Strukturgleichungsmodelle (oft bekannt unter dem Namen "LISREL", einem Computerprogramm zur Bearbeitung eines bestimmten Typs von Strukturgleichungsmodellen, dargestellt bei Jöreskog & Sörbom, 1984) größte Beachtung geschenkt, die wegen ihres hohen Allgemeinheitsgrades weitaus flexibler als Prüfverfahren für komplexe Hypothesen eingesetzt werden können als früher möglich. (Hierzu auch Kerlinger, 1977.)

Mit Hilfe der Strukturgleichungsmodelle lassen sich Faktoren- und Pfadanalysen sowie Regressions- und Varianzanalysen in einem explizit hypothesenorientierten Rahmen darstellen. Damit wird es prinzipiell möglich, nicht nur alternative hypothetische Modelle miteinander zu kontrastieren, sondern auch die zentralen Fragen in ihrer ganzen Komplexität zu behandeln, die sich beim Kulturvergleich psychometrischer Daten stellen:

- Sind psychologische Meßverfahren transkulturell äquivalent?
- Wie universal bzw. wie kulturspezifisch sind psychologische Aussagen?

Diese Fragen zentrieren sich um das Dilemma, das es zu lösen gilt, wenn man beobachtete Unterschiede psychologischer Merkmale zwischen kulturellen Gruppen interpretieren will: Sind solche Unterschiede auf die mangelnde Äquivalenz von Meßverfahren oder auf wirkliche Unterschiede von psychologischen Eigenschaften zurückzuführen? Für die Lösung dieses Dilemmas kann es keinen prinzipiellen Weg geben. Man kann lediglich auf die höhere oder niedrigere Plau-

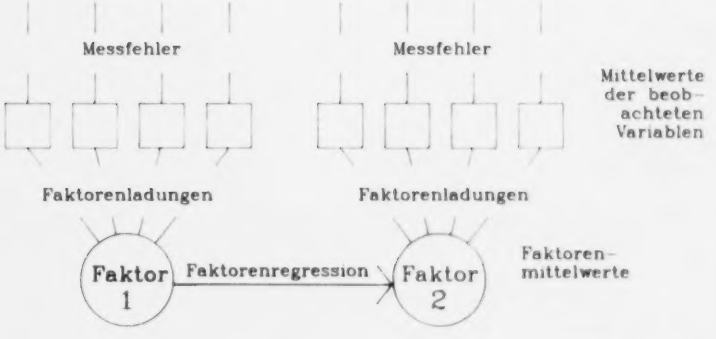
2081

Gruppen hinweisen. Mit Hilfe der im folgenden skizzierten Überlegungen lassen sich Argumente für die Plausibilität von Interpretationen finden.

Das Äquivalenzproblem

Legt man die in der Pfadanalyse eingebürgerte Darstellungsweise zugrunde, und zeichnet man für manifeste (beobachtbare) Variablen Rechtecke und für latente Variablen (Konstrukte, Faktoren) Kreise, dann lassen sich Strukturgleichungsmodelle über latente Variablen wie in Abbildung 1 veranschaulichen. Für jede beobachtete Variable wird üblicherweise ein Meßfehler angenommen. Die Beziehungen zwischen manifesten Variablen und latenten Variablen entsprechen den aus der Faktorenanalyse bekannten Faktorenladungen. Die Beziehungen der latenten Variablen untereinander lassen sich durch Regressionen zwischen ihnen darstellen. (Zur Darstellung von manifesten Variablen- und Faktorenmittelwerten mit Hilfe von LISREL : Sörbom, 1974; Opwis, 1986).

Abbildung 1: Veranschaulichung eines Strukturgleichungsmodells



2052

Drei Ebenen des Äquivalenzproblems werden deutlich:

- Sind die Messungen desselben psychologischen Konstrukts (Faktors) über die Populationen hinweg äquivalent? (Problem der "Konfirmatorischen Faktorenanalyse")

- Ist die Beziehungsstruktur zwischen den psychologischen Konstrukten (Faktoren) über die Populationen hinweg äquivalent? (Problem der "Multiplen Regressionsanalyse")

- Sind die Mittelwerte der psychologischen Konstrukte (Faktoren) über die Populationen hinweg äquivalent? (Problem der "Multivariaten Varianzanalyse")

Viele psychologische Konstrukte werden stillschweigend oder explizit als universal, d.h. für alle Menschen in gleicher Weise geltend, angenommen. Das Problem der Relation zwischen den Indikatorvariablen und den als zugrundeliegend gedachten psychologischen Konstrukten wird üblicherweise im Rahmen des Themas der Konstruktvalidierung abgehandelt. Nun gibt es eine Fülle von Beispielen, die zeigen, daß Indikatoren kulturspezifische Konstruktvaliditäten besitzen, die sich in unterschiedlichen Parametern der Beziehungen zwischen Indikatorvariablen und Konstrukt (den "Faktorenladungen" der Abbildung 1) niederschlagen.

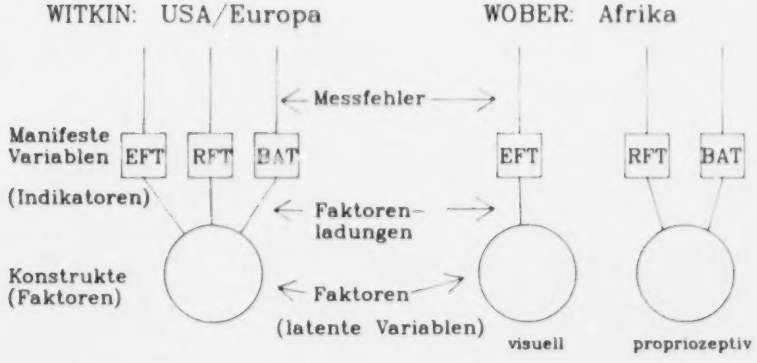
> Laut Witkin und Mitarbeitern manifestiert sich der als universal behauptete kognitive Stil der Feldabhängigkeit/-unabhängigkeit (Witkin 1967, Witkin & Berry, 1975) in einer hohen Interkorrelation der aus visuellen und propriozeptiven Tests bestehenden Indikatorvariablen. Diese hohe Interkorrelation begründe nach ihrer Meinung die konvergente Validität der Indikatoren des kognitiven Stils, so daß sich die Praxis eingebürgert hat, lediglich den einfach anzuwendenden, den visuellen Aspekt des kognitiven Stils erfassenden "Embedded Figures Test" als einzigen Indikator für das Konstrukt einzusetzen. Diese Praxis führt bei Untersuchungen in Afrika jedoch zu erheblichen Fehlinterpreationen, da Schwarzafrikaner zwar meist niedrige Testwerte im visuellen Embedded Figures Test erzielen, jedoch hohe bei dem propriozeptiven Body Adjustment Test. Die in einem US-amerikanischen und europäischen Kontext offenbar in der Regel zu beobachtende hohe Interkorrelation läßt sich im afrikanischen Kontext nicht replizieren, vielmehr scheinen dort visuelle und propriozeptive Aspekte der Feldabhängigkeit/-unabhängigkeit weitgehend unabhängige Kon-

2083

strukte darzustellen (Wober, 1967, 1969). Dieses Beispiel zur kulturspezifischen Konstruktvalidität ist schematisch in Abbildung 2 dargestellt.

Es ist unmittelbar einleuchtend, daß die Witkinsche Konstruktdefinition für einen Vergleich afrikanischer mit europäischen Daten uninterpretierbare Ergebnisse liefert, da die Indikatoren in den verschiedenen kulturellen Kontexten unterschiedliche Bedeutungen haben. Deshalb ist es erforderlich, die Frage der Konstruktvalidität zu klären, bevor Konstruktbeziehungen untereinander analysiert werden sollen.

Abbildung 2: Differentielle Konstruktvalidität des kognitiven Stils der Feldabhängigkeit/-unabhängigkeit (Visuelle Tests: Embedded Figures Test – EFT – und Rod and Frame Test – RFT – ; Propriozeptiver Test: Body Adjustment Test – BAT)

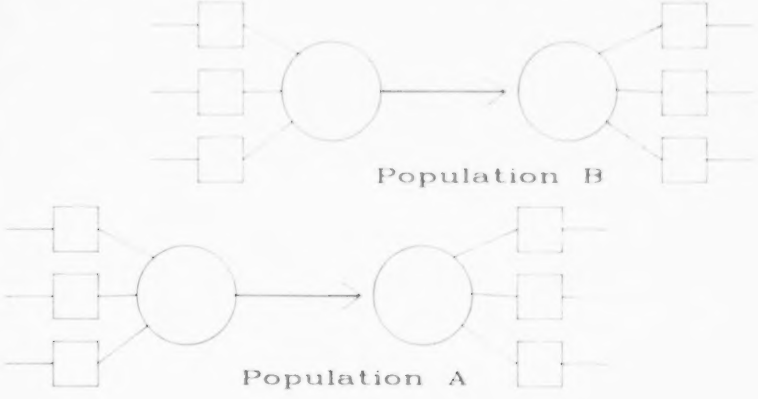


2084

Der für die Behandlung der Frage nach der Invarianz von Konstruktvaliditäten besondere Vorteil von LISREL ist die Möglichkeit, parallele und simultane Analysen in verschiedenen Populationen vornehmen zu können; d.h. statistische Analysen ausführen zu können, die vorher so nicht möglich waren (hierzu Jöreskog, 1970; Werts, Pike, Rock & Grandy, 1981).

Beim Vergleich von Populationen ist das LISREL-Verfahren in der Lage, jegliches Ausmaß an Invarianz zu bearbeiten, von einem Extrem der völligen Invarianz, d.h. Identität aller Parameter, bis zum anderen Extrem der völligen Verschiedenheit aller Parameter zwischen den Populationen.

Abbildung 3: Simultane Strukturanalyse mehrerer Populationen



Die Flexibilität des Verfahrens darf aber nicht zu einer völlig beliebigen Freizügigkeit der Modellanpassungsversuche führen, da in der Regel die Zahl möglicher Modelle mit einem hohen Passungsgrad zu groß ist. Vielmehr sollten auf Grund einer a-priori festgelegten Prüfstrategie hierarchisch geschachtelte Modelle im Hinblick auf ihre Datenanpassung verglichen werden. Lediglich die Differenzen in den jeweiligen Anpassungsindizes sollten zur Bewertung dafür herangezogen werden, inwieweit bestimmte Parameter bzw. Gruppen von Parametern einen substantiellen Beitrag zur Modellanpassung liefern und inwieweit Parameter zwischen den Populationen als invariant anzunehmen sind (hierzu z.B. Alwin & Jackson, 1981; Opwis, 1986).

2085

In Abbildung 4 sind mit Hilfe eines Flußdiagramms die einzelnen Entscheidungsstufen dargestellt, auf die sich die Legitimierung invarianter Meßinstrumente stützt. Notwendige Voraussetzung für die Interpretation von eventuell unterschiedlichen Faktorenregressionen ist die interkulturelle Invarianz der Faktorenladungen und, falls gefragt, für die Interpretation etwaiger unterschiedlicher Faktorenmittelwerte auch die interkulturelle Invarianz der Lokationsparameter (Skalenmerkmale der manifesten Variablen). Im Falle eines negativen Ausgangs dieser Prüfung müßte nach funktional äquivalenten Meßintrumenten gesucht werden. Das sind solche, die bei formaler Invarianz der genannten Parameter jeweils Teilmengen unterschiedlicher kulturspezifischer Fragen oder Aufgaben enthalten (hierzu z.B. Bösch & Eckensberger, 1967; Brislin, 1976; Miller, Slomczynski, & Schoenberg, 1981; Newton, Kameoka, Hoelter, & Tanaka-Matsumi, 1984; Przeworski & Teune, 1970).

Strikt äquivalente Messungen wird man nur in den seltensten Fällen etablieren können. True-score äquivalente Messungen bei interkultureller Varianz der Meßfehler (Begriff bei Lord & Novick, 1968) und schwach äquivalente Messungen bei interkultureller Streuung der Faktorenvarianzen dürften für die meisten Fälle kulturvergleichender Forschung genügen (hierzu Van de Vijver & Poortinga, 1982).

Das Problem der Universalität psychologischer Konstrukte und Aussagen

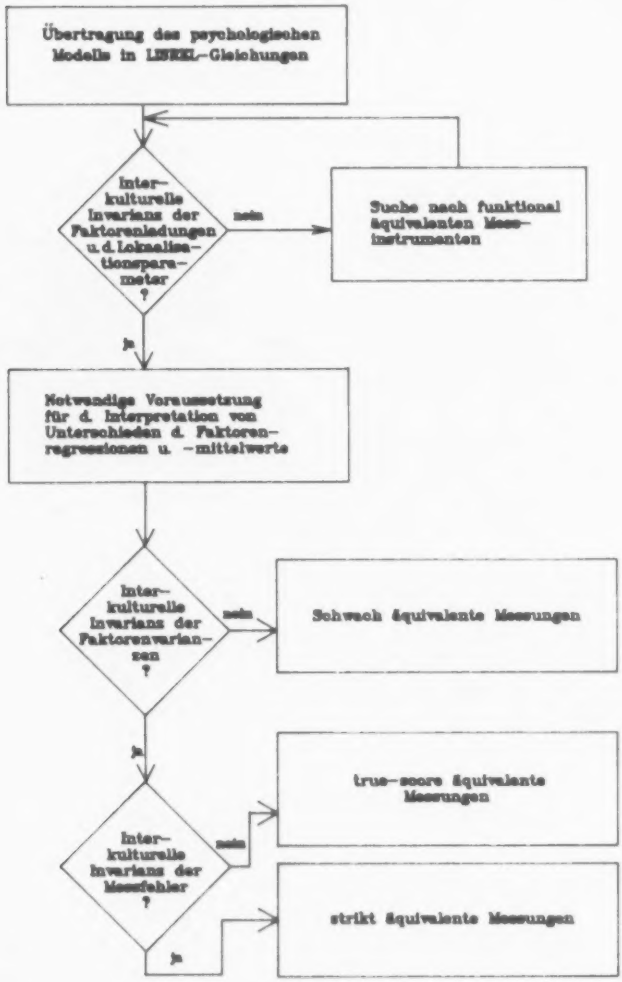
Die Äquivalenz psychometrischer Meßverfahren für verschiedene kulturelle Gruppen stellt eine notwendige Voraussetzung für die Interpretation von Unterschieden sowohl der Beziehungsstruktur als auch der Mittelwerte der latenten Variablen dar, da zunächst eine gemeinsame Metrik gesichert werden muß.

Aber nicht nur auf der Ebene der Definition psychologischer Konstrukte sind kulturelle Unterschiede zu erwarten, sondern auch auf der Ebene der Beziehungen der latenten Variablen untereinander.

> Als Paradebeispiel der kulturellen Spezifität von Wirkungszusammenhängen sei auf die Genese der Leistungsmotivation hingewiesen. In scharfem Kontrast zu McClellands These (McClelland, 1961; McClelland & Winter, 1969), die Erziehung zu persönlicher Unabhängigkeit und hohem Selbstvertrauen (im Sinne einer wertenden Abgrenzung von anderen Personen) sei die entscheidende Bedingung für die Ausbildung einer hohen Leistungsmotivation – eine Bedingung, die McClelland in westlichen Gesellschaften weit-

2086

Abbildung 4: Die Prüfung der interkulturellen Invarianz von Meßverfahren

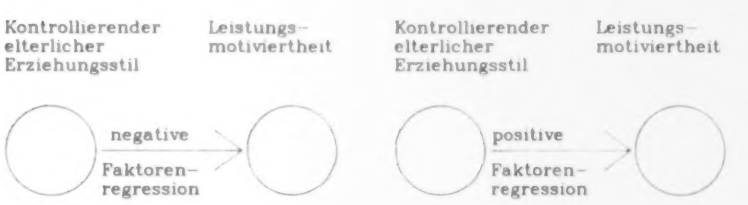


2087

gehend erfüllt sah – sind die japanischen Sozialisationsziele nicht auf Unabhängigkeit und Selbstvertrauen im soeben genannten Sinne gerichtet, sondern auf den Anschluß an und die Verpflichtung für die Familie und die unmittelbare Bezugsgruppe. Dennoch werden in Japan unter solchen Bedingungen hohe Ausprägungsgrade der Leistungsmotivation beobachtet, ihre kulturspezifische Genese und Manifestation aber sind geradezu das Gegenteil dessen, was auf Grund der Auffassung von McClelland erwartet worden wäre (Abbildung 5).

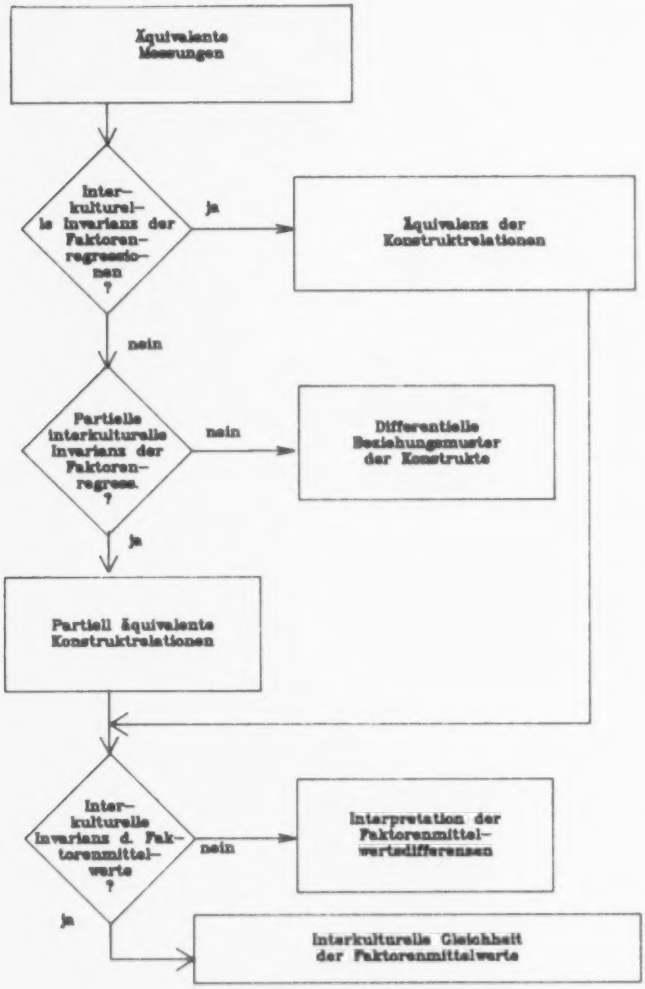
Es gibt mittlerweile empirische Hinweise dafür, daß für die Wirksamkeit elterlicher Erziehungsstile die Akzeptanz des ihnen zugrundeliegenden Deutungs- und Wertungskontextes in der jeweiligen kulturellen Gruppe entscheidend ist. Während japanische Jugendliche Erziehungsziele des Gehorsams und des Respekts gegenüber Autoritäten sowie der Disziplin und Leistung nicht nur akzeptieren, sondern auch für wichtige Ziele halten und ihren Eltern in emotionaler Wärme verbunden sind, erleben deutsche Jugendliche Eltern, die solche Erziehungsziele hegen, als abweisend, nicht-unterstützend und emotional kalt. Im übrigen lehnen sie diese Erziehungsziele ab. Der kontrollierende Erziehungsstil japanischer Eltern scheint damit eine hohe Leistungsmotiviertheit zur Folge zu haben, nicht aber derselbe Erziehungsstil deutscher Eltern. Es ist offenbar die Wechselwirkung der kultu-

Abbildung 5: Kulturspezifische Konstruktbeziehungen



2088

Abbildung 6: Die Prüfung der interkulturellen Invarianz der Konstruktrelationen und -mittelwerte



2089

rellen Bedingung: "Akzeptanz eines Erziehungsstils in einer Kultur" mit der tatsächlich erfahrenen Erziehung, welche die Leistungsmotiviertheit bewirkt. (Hierzu DeVos, 1965, 1968; Kornadt & Trommsdorff, 1984; Trommsdorff, 1985.)

Das letzte Beispiel zeigt, daß es im Kulturvergleich geradezu zu Umkehrungen von Konstruktbeziehungen kommen kann. In vielen Fällen ist es das Ziel einer Untersuchung, solche kulturspezifischen Beziehungen zu finden bzw. bei komplexeren Modellen, differentielle Beziehungsmuster der Konstrukte herauszustellen. Erst im letzten Schritt der Analyse, bei vorauszusetzender Äquivalenz der Beobachtungsinstrumente und zumindest partieller Äquivalenz der Konstruktbeziehungen, lassen sich Mittelwertsunterschiede in psychologischen Konstrukten interpretieren. In der Abbildung 6 sind die einzelnen Entscheidungsschritte dargestellt, auf welche sich die Interpretierbarkeit von Faktorenmittelwerten stützt. Das Flußdiagramm der Abbildung 6 baut auf demjenigen der Abbildung 4 auf. Die insgesamt nötigen Prüfungsschritte verdeutlichen die methodische Arbeit, die zu leisten ist, wenn die Interpretation der Mittelwerte latenter Variablen auf eine legitime Basis gestellt werden soll.

Was die Interpretation von Mittelwertsunterschieden verschiedener kultureller Gruppen betrifft, so sei hier auf das varianzanalytische Modell hingewiesen. Varianzanalytische "Effekte" sind Mittelwertsdifferenzen. Umgekehrt lassen sich aus LISREL-Modellen errechnete Mittelwertsdifferenzen im Sinne von "Effekten" von Konstrukten zwischen Populationen interpretieren, so daß sich auf diese Weise auch die Auswirkungen kultureller Bedingungsvariationen auf davon "abhängige" Konstrukte darstellen lassen.

Hier allerdings wird die Grenze des simultanen Populationenvergleichs mittels LISREL deutlich: Er ist zwar ein probates Verfahren, um die *Varianz* oder *Invarianz* von Parametern zwischen Populationen zu untersuchen, ist aber nur bedingt in der Lage, *Beziehungen* von Konstrukten *zwischen* den Populationen darzustellen.

Die Darstellung kultureller Bedingungsvariationen

Das eingangs geschilderte grundlegende Problem der kulturvergleichenden Psychologie mit dem "weichen" Kulturbegriff führte zu der Forderung, den bloß nominellen Gebrauch des Kulturbegriffs zu verlassen und vielmehr Variablen einzuführen, welche in der Lage sind, die kulturellen Variationen abzubilden.

2090

Wie man in vielen Bereichen der Psychologie beobachten kann, spielt der Begriff der "Situation" eine zunehmende Rolle: Es sei die jeweils spezifische Situation und ihre Interpretation, welche in erheblichem Ausmaß bedinge, welches Verhalten von einer Person gezeigt wird (hierzu Mischel, 1973, Mischel & Peake, 1983). Eine entsprechende Diskussion findet in der kulturvergleichenden Forschung zwischen "Kontextualisten" und "Konstruktivisten" statt (hierzu Harris & Heelas, 1979; Laboratory of Comparative Human Cognition, 1983).

> Eine Anekdote Glicks (Glick, 1975) demonstriert den Tatbestand, daß das Verhalten in einer standardisierten Aufgabensituation nicht notwendigerweise die Fähigkeit offenlegt, die man zu testen hofft, sondern vielmehr die für die Versuchsperson eleganteste Lösung des Problems, so wie sie es sieht, darstellen kann: Bei einem Sortiertest pflegen Kinder Gegenstände in funktionale Gruppen zu ordnen (Messer mit Orange, Kartoffeln mit Hacke usw.), Erwachsene, die längere Zeit die Schule besucht haben, hingegen in kategoriale Gruppen (Messer mit Hacke, Orange mit Kartoffeln usw.). Erwachsene, die kaum zur Schule gegangen sind, sortieren wie Kinder: funktional. Ein Angehöriger der Kpelle (Sierra Leone) kommentierte seine funktionale Sortierung: "This is the way a wise man would do things". Als der Versuchsleiter schließlich fragte: "How would a fool do it"? erhielt er die kategorialen Sortierungen, die er eigentlich für beschulte Erwachsene erwartet hatte: Werkzeuge, Nahrungsmittel usw. Nicht die *Fähigkeit*, kategoriale Ordnungen herzustellen, variiert in diesem Beispiel interkulturell, sondern die Interpretation der experimentellen *Situation* durch die Befragten.

Solche Überlegungen stellen die Methodik vor die Aufgabe, sowohl die Situation als auch persönliche Variationen in geeigneten Untersuchungsplänen reflektieren zu können.

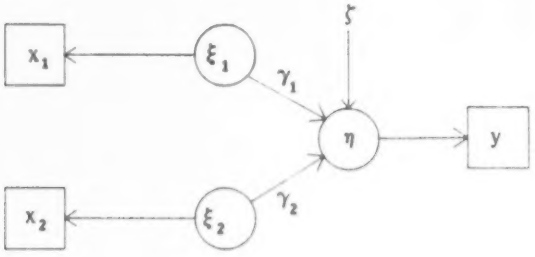
Betrachtet man kulturelle Bedingungen im varianzanalytischen Sinne als "unabhängige Variablen", dann lassen sich LISREL-Modelle konstruieren, in denen diese unabhängigen Variablen durch Kodiervariable repräsentiert werden. (Zum Ansatz der Kodiervariablen: Wolf & Cartwright, 1974.)

2091

Beispiel zur Darstellung zweier kultureller Gruppen mittels Kodiervariable in der LISREL-Schreibweise:

$x_1 = \xi_1$: (-1,+1): Binärvariable, welche die Zugehörigkeit zu einer kulturellen Gruppe kennzeichnet

$x_2 = \xi_2$: Kovariate (zur Darstellung von Personparametern)



$$\eta = [\gamma_1 \gamma_2] \begin{bmatrix} \xi_1 \\ \xi_2 \end{bmatrix} + \zeta$$

γ_1: der "Effekt" des "treatments" (kulturelle Bedingung), d.h. $2 * \eta_1$ = Differenz der η-Mittelwerte.

γ_2: die Regression der Kovariate auf die abhängige Variable

(Die Effekte der Binärvariablen werden auch durch die Mittelwertsunterschiede beim simultanen Gruppenvergleich berechenbar.)

Variante des obigen Beispiels
(Kovariate abhängig von der kulturellen Bedingung):

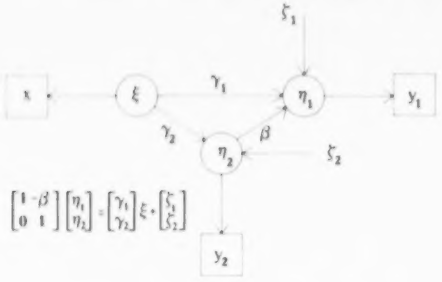
$y_1 = \eta_1$: abhängige Variable

$y_2 = \eta_2$: Kovariate

$x = \xi$:(-1,+1) Binärvariable, welche die Zugehörigkeit zu einer kulturellen Gruppe kennzeichnet

$\psi =$ diag(ψ_1, ψ_2)

2092



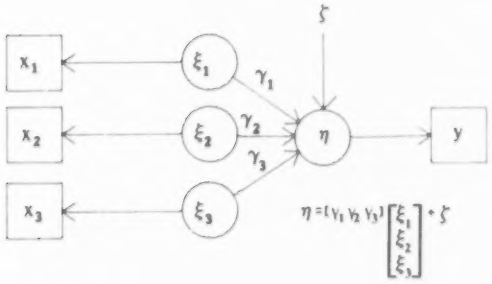
$$\begin{bmatrix} 1 & -\beta \\ 0 & 1 \end{bmatrix} \begin{bmatrix} \eta_1 \\ \eta_2 \end{bmatrix} = \begin{bmatrix} \gamma_1 \\ \gamma_2 \end{bmatrix} \xi + \begin{bmatrix} \zeta_1 \\ \zeta_2 \end{bmatrix}$$

Hier ist der globale kulturelle Effekt ($\gamma_1 + \beta * \gamma_2$), der Nettoeffekt der Kovariaten ist β und der Effekt der kulturellen Bedingung auf die Kovariate ist γ_2.

Es dürften besonders jene Modelle sinnvoll sein, die von einer *Interaktion* einer (oder mehrerer) kultureller Bedingungen mit Personenparametern ausgehen. Hierfür wäre das zuerst dargestellte Beispiel um folgenden Modelltypus zu erweitern:

Beispiel mit Darstellung der Wechselwirkung
zwischen kultureller Bedingung und Kovariate

$y = \eta$: abhängige Variable
$x_1 = \xi_1$:(-1, +1)Binärvariable, welche die Zugehörigkeit zu einer kulturellen Gruppe kennzeichnet
$x_2 = \xi_2$: Kovariate
$x_3 = x_1 * x_2 = \xi_3$: Interaktion zwischen der kulturellen Bedingung und der Kovariate



2933

Hier wäre das Beispiel Erziehungsstil (ξ_2) als Bedingung der Leistungsmotivation (η) unter Berücksichtigung der kulturellen Bedingung (ξ_1) "Akzeptanz der Erziehung zur Loyalität gegenüber der Bezugsgruppe" unterzubringen. Die Interaktion (ξ_3) wäre dann für die Umkehr des Vorzeichens der Beziehung zwischen Erziehungsstil und Leistungsmotivation verantwortlich.

Unterschiede und Beziehungen zwischen Parametern unterschiedlicher kultureller Gruppen lassen sich prinzipiell im Sinne von Haupt- und Wechselwirkungseffekten kultureller Bedingungen unter Berücksichtigung von Personenmerkmalen mit Hilfe eines LISREL-Modells darstellen. Dabei lassen sich auch mehr als eine kulturelle Bedingung und mehr als eine Kovariate mit den entsprechenden Wechselwirkungen denken.

Auch auf Seiten der abhängigen Variablen sind Erweiterungen denkbar. Sollen für verschiedene kulturelle Gruppen unterschiedliche psychologische Modelle angenommen werden, so müßten diese mit Hilfe von Wechselwirkungsvariablen dargestellt werden. Es liegt auf der Hand, daß solche Modelle zu einem hohen Komplexitätsgrad der Modellbildung führen können. Ob es in jedem Fall sinnvoll ist, solch komplexe Modelle zu konstruieren, bleibt fraglich. Der Wert von LISREL besteht darin, wesentliche Voraussetzungen von Interpretationen der Unterschiede zwischen kulturellen Gruppen prüfen zu können. Stellen sich verschiedene kulturelle Gruppen als zu unterschiedlich heraus, dann ist es bei den weiteren Analysen sicherlich sinnvoller, sich auf die einzelnen Gruppen auch in der Modellbildung gesondert zu konzentrieren.

Die Beispiele zeigen, daß es möglich ist, mit Hilfe des Kulturvergleichs den Anspruch psychologischer Aussagen nach universaler Gültigkeit zu prüfen, gegebenenfalls in Frage zu stellen und spezifischere Aussagen zu formulieren. Die kulturvergleichende Methode dient also nicht nur und oft gar nicht in erster Linie der Beschreibung von Kulturen, sondern dient der Ermöglichung der Präzisierung psychologischer Aussagen. Strukturgleichungsmodelle können dazu beitragen, die beispielhaft dargestellten Sachverhalte darzustellen.

2094

Literaturverzeichnis

Allport, G.W. & Pettigrew, T.F. (1957). The trapezoidal illusion among Zulus. *Journal of Abnormal and Social Psychology*,*55*,pp. 104-113.

Alwin, D.F. & Jackson, D.J. (1981). Applications of simultaneous factor analysis to issues of factorial invariance. In D.J. Jackson & E.F. Borgatta (Eds.): *Factor Analysis and measurement in sociological research* (pp. 249-280). London: Sage.

Bender-Szymanski, D. & Hesse, H.G. (1987). *Migrantenforschung. Eine kritische Analyse deutschsprachiger empirischer Untersuchungen aus psychologischer Sicht.* Köln: Böhlau.

Berry, J.W. (1968). Ecology, perceptual development and the Muller-Lyer illusion. *British Journal of Psychology*, *59*, pp. 205-210.

Berry, J.W. (1971). Muller-Lyer susceptibility: culture, ecology or race? *International Journal of Psychology*, *6*, pp. 136-197.

Boesch, E.E. & Eckensberger, L.H. (1969). Methodische Probleme des interkulturellen Vergleichs. In C.F. Graumann (Hrsg.), *Handbuch der Psychologie*, *Bd. 7, Sozialpsychologie*, *1. Halbband. Theorien und Methoden* (S. 515-566). Göttingen: Hogrefe.

Brislin, R.W. (1976). Comparative research methodology: cross-cultural studies. *International Journal of Psychology*, *11*, pp. 215-229.

Campbell, D.T. (1969). Perspective artifact and control. In R. Rosenthal, & R. Rosnow (Eds.), *Artifact in behavioral research* (pp. 351-382). N.Y.: Academic.

Dasen, P.R. (1977). Are cognitive processes universal? A contribution to cross-cultural Piagetian psychology. In N. Warren (Ed.), *Studies in cross-cultural psychology. Vol. 1* (pp. 155-201). N.Y.: Academic.

DeVos, G. (1965). Achievement orientation, social self-identity and Japanese economic development. *Asian Survey*, *5*, 575-589.

DeVos, G. (1968). Achievement and innovation in culture and personality. In E. Norbeck, D. Price-Williams, & W. McCord (Eds.), *The study of personality: An interdisciplinary appraisal* (pp. 348-370). New York: Holt.

Glick, J. (1975). Cognitive development in cross-cultural perspective. In F. Horowitz et al. (Eds.), *Review of Child Research* Vol.4. Chicago: Uni. of Chicago Press.

2095

Greenfield, P.M. (1976). Cross-cultural research and Piagetian theory: Paradox and progress. In K.F. Riegel, & J.A. Meacham (Eds.), *The developing individual in a changing world. Vol. 1* (pp. 322-333). The Hague: Mouton.

Harris, P. & Heelas, P. (1979). Cognitive processes and collective representations. *Archives Européennes de Sociologie, 20*, pp. 211-241.

Hesse, H.-G. & Bender-Szymanski, D. (1984). Auswirkungen schulischer und außerschulischer Erziehung auf die kognitive Entwicklung. Eine Problematisierung aufgrund neuerer interkultureller psychologischer Forschung. *Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung, 2*, S. 343-370.

Jahoda, G. (1984). Do we need a concept of culture? *Journal of Cross-Cultural Psychology, 15*, pp.139-152.

Jöreskog, K.G. (1970). Simultaneous factor analysis in several populations. *Psychometrika, 36*, pp. 409-426.

Jöreskog, K.G. & Sörbom, D. (1984). *LISREL VI – Analysis of linear structural relationships by maximum likelihood, instrumental variables, and least squares methods. User's Guide*. Scientific Software Inc., Mooresville.

Kerlinger, F.N. (1977). The influence of research on education practice. *Educational Researcher, 6*, pp. 5-11.

Kornadt, H.-J. & Trommsdorff, G. (1984). Erziehungsziele im Kulturvergleich. In G. Trommsdorff (Hrsg.), *Jahrbuch für Empirische Erziehungswissenschaft* (S. 191-212). Düsseldorf: Schwann.

Laboratory of Comparative Human Cognition (1983). Culture and cognitive development. In P.H. Mussen (Ed.) *Handbook of child psychology, 4th edition, vol.1* (pp. 295-356). N.Y.: Wiley.

Lord, F.M. & Novick, M.R. (1968). *Statistical theories of mental test scores*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.

McClelland, D.C. (1961). *The achieving society*. N.Y.: Van Nostrand.

McClelland, D.C., & Winter, D. (1969). *Motivating economic achievement*. New York: Free Press.

Miller, J., Slomczynski, K., & Schoenberg, R. (1981). Assessing comparability of measurement in cross-national research: authoritarianism-conservativism in different sociocultural settings. *Social Psychology Quarterly, 44*, pp. 178-191.

2096

Mischel, W. (1973). Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality. *Psychological Review, 80*, pp. 252-283.

Mischel, W. & Peake, P.K. (1983). Analyzing the construction of consistency in personality. In M.M. Page (Ed.) *Personality – current theory and research* (pp. 233-262). Lincoln, Uni.Nebraska Press.

Newton, R.R., Kameoka, V.A., Hoelter, J.W., & Tanaka-Matsumi, J. (1984). Maximium likelihood estimation of factor structures of anxiety measures: a multiple group comparison. *Educational and Psychological Measurement, 44*, pp. 179-193.

Opwis, K. (1986). LISREL zur Analyse multivariater Mittelwertsstrukturen. In C. Möbus & W. Schneider (Hrsg.): *Strukturmodelle für Längsschnittdaten und Zeitreihen* (S. 221-231). Bern: Huber.

Piaget, J. (1966). Necessité et signification des recherches comparatives en psychologie génétique. *International Journal of Psychology, 1* , pp. 3-13.

Pollak, R.H. (1970). Muller-Lyer illusion: effect of age, lightness contrast and hue. *Science, 170*, pp.93-94.

Pollak, R.H. & Silvar, S.D. (1967). Magnitude of the Muller-Lyer illusion in children as a function of the pigmentations of the fundus oculi. *Psychonomic Science, 8*, pp. 83-84.

Przeworski, A. & Teune, H. (1970). *The logic of comparative social inquiry*. N.Y.: Wiley.

Rivers, W.H.R. (1905). Observations on the sense of the Todas. *British Journal of Psychology, 1*, pp.321-396.

Rohner, R.P. (1984). Toward a conception of culture for cross-cultural psychology. *Journal of Cross-Cultural Psychology,15*, pp. 111-138.

Segall, M.H.(1984).More than we need to know about culture,but are afraid not to ask.*Journal of Cross-Cultural Psychology,15*,pp. 153-162.

Segall, M.H., Campbell, D.T. & Herskovitz, M.J. (1966). *The influence of culture on visual perception*. N.Y.: Bobbs-Merrill.

Sörbom, D. (1974). A general method for studying differences in factor means and factor structure between groups. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology, 27*, pp. 229-239.

Trommsdorff, G. (1985). Some comparative aspects of socialization in Japan and Germany. In I. Reyes Lagunes, & Y.H. Poortinga (Eds.), *From a differ-*

2097

ent perspective: Studies of behavior across cultures (pp. 231-240). Lisse: Swets & Zeitlinger.

Van de Vijver, F.J.R. & Poortinga, Y.H. (1982). Cross-cultural generalization and universality. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 13*, pp. 387-408.

Werts, C.E., Pike, L.W., Rock, D.A., & Grandy, J. (1981). Applications of quasi-Markov simplex models across populations. *Educational and Psychological Measurement, 41*, pp. 295-307.

Whiting, B. (1976). The problem of the packaged variable. In K.F. Riegel, & J.A. Meacham (Eds.), *The developing individual in a changing world. Vol. 1* (pp. 302-309). The Hague: Mouton.

Witkin, H.A. (1967). A cognitive style approach to cross-cultural research. *International Journal of Psychology, 2*, pp. 233-250.

Witkin, H.A., & Berry, J.W. (1975). Psychological differentiation in cross-cultural perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 6*, pp. 4-87.

Wober, M. (1967). Adapting Witkin's field independence theory to accomodate new information from Africa. *British Journal of Psychology, 58*, pp.29-38.

Wober, M. (1969). Distinguishing centri-cultural from cross-cultural tests and research. *Perceptual and Motor Skills, 28*, p. 448.

Wolf, G. & Cartwright, B. (1974). Rules for coding dummy variables in multiple regression. *Psychological Bulletin, 81*, pp. 173-179.

2098

Francesc Pedró

From Jullien de Paris to Michael Sadler: Foreign Influences on Early Comparative Education in Spain

Zusammenfassung:

Bisherige Studien zur Geschichte der Vergleichenden Erziehungswissenschaft beziehen sich hauptsächlich auf Beiträge aus dem angelsächsischen Raum. Entsprechende Untersuchungen anderer nationaler Kontexte fehlen weitgehend, wodurch ein Bild von der historischen Entwicklung des Faches entstehen konnte, das nicht nur unvollständig, sondern wahrscheinlich auch unrichtig ist. Der Artikel legt demgegenüber nahe, daß zumindest in den Ländern, deren allgemeine Bildungsentwicklung nicht-angelsächsischen Mustern folgte, die Herausbildung einer vergleichend angelegten pädagogischen Literatur in hohem Maße von französischen Beiträgen bestimmt war. Eine Untersuchung der ausländischen Einflüsse auf die Frühformen Vergleichender Erziehungswissenschaft in Spanien zeigt entsprechend, daß, ungeachtet der Kenntnis einiger angelsächsischer Vorläufer, vor allem die französischsprachige Literatur einen langdauernden Einfluss auf die spanische internationale pädagogische Berichterstattung und Diskussion des 19. Jahrhunderts ausgeübt hat. Diese internationalen Beziehungsmuster sind überdies nicht ablösbar von der internen Argumentationslogik der frühen Vorläufer des 19. Jahrhunderts, deren Beiträge erneut überprüft werden sollten.

Summary

Studies of the History of Comparative Education have mainly stressed the contributions made in an Anglo-Saxon context. The absence of similar surveys of other national contexts has generated a view of the historical development of our field which is not only incomplete but also probably incorrect. This article suggests that at least in those countries where the educational development followed non-Anglo-Saxon patterns, the growth of Comparative Education was extremely dependent on French contributions. An inquiry into foreign influences on early Comparative Education in 19th century in Spain shows that, although some Anglo-Saxon forerunners were known, French literature on foreign education had a longstanding impact on Spanish comparative studies of education. At the same time these international interrelationships are reflected in the internal consistency of the arguments of the 19th century forerunners, whose contributions should be reevaluated.

2099

Jullien de Paris' Esquisse translation into Spanish

In considering Jullien de Paris as "the father" of modern Comparative Education, much attention has been drawn to his *Esquisse*[1]. As we know, according to Stewart Fraser[2], Jullien's work was first published in Switzerland and France and was certainly to be found in the United States shortly after publication. Some years later it was translated into Polish and partly into English.

But Jullien de Paris also wrote other education books and some of them were rapidly translated into Spanish. His *Essai général d'éducation physique, morale et intellectuelle*[3] published in 1808 was translated into Spanish in 1840. But the most interesting case is that of his *Esprit de la méthode d'éducation de M. Pestalozzi*[4] which was translated twice: in 1862 and in 1932, revealing its longstanding interest for the Spanish reader. (It should be said, in passing, that this latest edition is still for sale in a few bookshops in Madrid.)

Nevertheless, a short anonymous article in the Spanish journal *Crónica científica y literaria*[5] seems to demonstrate that Jullien's *Esquisse* was also read and known in Spain. Although neither his name nor the title of his work are quoted, the anonymous author of this article reproduced most explicitly some of Jullien's greatest insights and expressions to such an extent that we are able to identify this article as a shortened translation taken from the *Esquisse*. For example, the anonymous author stated that:

"...it is always useful to point out the obstacles which are opposed to the progress of enlightenment. But a work that would offer results of more immediate and more important utility would be a comparative table for the principal educational institutions existing today in the different countries of Europe, their particular organization, the goals which different courses of study include, the improvements introduced there, and the success obtained with them."[6]

Let us compare this statement with a fragment of Fraser's translation of Jullien's *Esquisse* into English:

"It is always useful to point out the obstacles which are opposed to the welfare of individuals and to the prosperity of states. But a work which would offer results of more immediate and more important utility would be the comparative table for the principal educational institutions which exist today in the different countries of Europe, the different manners in which education and public instruction are organized there, the goals which the complete course of study includes, in each the successive grades of the elementary and common schools, secondary and classical, higher and scientific, and finally the special ones; then the methods according to which youth is taught, the

2100

improvements that one has tried to introduce in them little by little, the success more or less obtained."[7]

Of course, Jullien's Special Educational Commission is also considered by our anonymous translator in such words that their translation into English will appear as an almost perfect reproduction of Fraser's translation at least from "It would be a matter of organizing, under the auspices and with the protection of one or several sovereign princes, and through the assistance of educational societies already existing, a *Special Educational Commission*..." to "These analytical summaries of information..."[8], although the Spanish translation includes some suppressions.

However, as the original French version, the Spanish translation or, to be more exact, extract, was completely forgotten to the extent that we could not find any other direct or indirect reference to Jullien's proposals. And it must be borne in mind that, even so, French books and reports on international and comparative education had great influence on the development of a genuinely Spanish Comparative Education.

Anglo-Saxon influences on Spanish Comparative Education

The idea we have in Spain of the History of Comparative Education seems to emphasize Anglo-Saxon contributions over and above the rest. It is probably an indication of the task carried out by many important Anglo-Saxon scholars in the field – a task which only had some German echos. However, the international importance of Anglo-Saxon perspectives scarcely pervaded the Spanish scene.

For instance, not one of the British forerunners was quoted in any Spanish book on foreign education published during the 19th century; not one word is devoted to Macaulay, the Kay brothers, or Arnold with just one exception, Sadler, whose influence will be studied below. The case of American comparative educators is quite different as Mann, Franklin, and Harris appear in several Spanish education books.

Horace Mann is quoted in Rafael Monroy's *La primera enseñanza obligatoria y gratuita*[9] (Primary Education: compulsory and free). Monroy (1824-?) was a schoolmaster in Madrid and later secretary of the Primary School Council of that city. In his book, with which he obtained an award from the Academy of Moral and Political Sciences, Mann is merely quoted as an example of the high intellectual level of American... politicians! Franklin also appears in this same book, along with Mann and for the same purpose[10].

2101

The case of William Harris is somewhat more surprising. Despite Harris' office as U.S. Commissioner of Education, he is also quoted in only one book[11] and merely as relating the case of a little girl who lived in a small village near the Hudson River and, after being abandoned, saw how some two hundred of her descendants were prosecuted for different crimes. Harris' famous *Reports*, offering a great deal of statistical and historical data on educational systems, were however known in Spain, but never in connection with his own name. It is not suprising therefore that in 1884 the *Museo Pedagógico de Instrucción Primaria* – later *Museo Pedagógico Nacional*, a governmental educational agency set up in 1882 whose director was one of the greatest Spanish educators, Manuel Bartolomé Cossío – edited two comparative tables of statistical data on education in fifty and sixty countries, respectively, both of which were abstracted translations from the reports supplied by the U.S. Bureau of Education[12]. Finally, another great Spanish educator, Pedro de Alcántara García Navarro (1842-1906), recommended in the second edition of his *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza*[13] (Theory and Practice of Education and Teaching) that Harris' *Reports* should be read carefully but he did not mention Harris by name. However the *Reports* were very useful to García Navarro when writing his own book.

That is all in relation to Anglo-Saxon influences. There is just another non French-speaking author to be added to them. He was a German Jesuit, Florian Riess, whose name is not included among the forerunners of German Comparative Education. Despite this, his name was well known in Spain because one of his books in which the Roman Catholic Church's struggle against secularity in education in Belgium, France and Spain was described. His work was translated into Spanish[14], and a foreword added by Juan Manuel Ortí y Lara (1826-1904), a professor of philosophy at the University of Madrid and a firm supporter of the Spanish Roman Catholic Church. Riess' book acted in a way as a banner for conservatism as is clearly shown in another book[15], published some twenty years later by Angel Salcedo y Ruiz (?-1921), a military man and member of the Conservative Party. Salcedo's essay on secondary education in Spain and abroad was intended to demonstrate manoeuvres against Roman Catholic schools in Spain – a country at that moment officially Roman Catholic by law. In his book, Salcedo quoted Riess' theses repeatedly.

2102

Early relationships between French-speaking and Spanish forerunners

There is an obvious euphemism in the use of the expression "influence" when applied to the relationship between Anglo-Saxon and Spanish comparative literature, but it is used deliberately as a way to highlighting the contrast in the case of French-language literature. Belgian and, particularly, French books on foreign education were widely known in Spain and clearly influenced Spanish developments not only in Comparative Education but also in almost every aspect of public education.

Victor Cousin was one of the most influential French comparative educators during the 19th century, and he was also one of the most quoted French authors in Spanish education books. His report on Prussia was very helpful because it supplied an account of the educational system in a country that was very attractive from an educational point of view to the first Spanish forerunners, who could not visit Prussia because of their liberal-progressist political ideology. Many of them went into exile when King Fernando VII established an absolutist régime in Spain. Being liberal-progressist politicians, most of them chose England but, in any case, none of them could travel to and go into exile in Prussia. When King Fernando VII died, Queen Isabel II allowed these politicians to return to Spain, and some of them edited their personal observations of the educational systems they had become acquainted with during their political exile (1823-1833). To complete their views, they needed to add some information on one of the most prestigious – Prussia. Cousin's reports thus became very valuable.

This was the case, for instance, of Pablo Montesino's *Ligeros apuntes y observaciones sobre la instrucción secundaria o media y la superior o de universidad*[16] (Brief Notes on Secondary or Middle, and Higher or University Education). Montesino (1871-1849), a doctor, went into exile in 1823 in London and the Jersey Island, and came back to Spain in 1833. Three years later he published his *Ligeros apuntes* on the educational systems of England, France, Lombardy, Switzerland, and Prussia. But, as he was not entitled to visit the latter, he used Cousin's report reproducing the curricula of a Gymnasium in *Francfort-sur-le-Main*, using this French translation of the name of the city obviously suggested by his reading of Cousin's report whose main points he summarized. Pedro Felipe Monlau is another example along the same lines. Monlau (1808-1871) was also a doctor and went into exile in France some years later than Montesino. His essay *De la instrucción pública en Francia*[17] (On Public Education in France)

2103

included a seven-page summary of Cousin's report on secondary education in Prussia, through which Monlau attempted to demonstrate German influences on French secondary education.

Nevertheless, some other of Cousin's reports were used by Spanish comparative educators. Ramón de la Sagra (1798-1871) lived for a long time in Paris, where he published the results of his educational trip to Belgium and the Netherlands under the title of *Voyage en Hollande et en Belgique*[18]. He admitted outright having used Cousin's report on the Netherlands as a means of studying the history of the Dutch educational system before beginning his journey.

Even seventeen years after the publication of the first of Cousin's reports on Prussia, its influence persisted in Spain. In 1850 the first original Spanish report on Prussia was published as the result of an official commission to that country. Its author, Julio Kühn, a German born university professor in Madrid, was requested to present a report on primary and secondary education in Prussia, but – as we said earlier – even some seventeen years after the publication of Cousin's report Kühn did not study Prussian educational administration nor organization because he accepted the validity of Cousin's remarks. As Kühn himself said:

"Although even assuming that the knowledge of these regulations and provisions is very useful and interesting, as is shown in the favourable welcome conferred on Mr. Cousin's work, I do not believe however that they should be considered of the greatest relevance since through them we can only have an idea, so to speak, of the external structure of teaching, the character of a school, but they do not enable us to penetrate into its essence, nor to know the means used to achieve the aims stated in them."[19]

Kühn was thus obliged to present a report merely on the teaching/learning aspects, as Cousin's report was considered even in 1850 completely valid.

Cousin was also well known in Spain as an educational policy maker, and naturally he received many criticisms from the conservative sector. Juan Manuel Ortí – who has been quoted above – estimated with the following words Cousin's political thoughts and practice, along with Guizot's and Villemain's:

"Society, in order to defend itself against the alarming results of youth's poisoning in the schools monopolized by Guizot's, Cousin's and Villemain's eclectic doctrinarianism, could not set up a better means than that of declaring freedom of teaching."[20]

Now, if we leave Cousin and turn back to other early influences, La Sagra's work appears again. We saw how he used Cousin's report on the Netherlands but it must be added that La Sagra also read care-

2104

fully the first French report on the Dutch educational system by Georges Cuvier[21] – a report which served actually as a guide to Cousin. La Sagra also introduced indirectly in Spain a Belgian educator's work which produced strong reactions among Spanish educators and initiated a period characterized by strong criticisms against foreign misconceptions of Spanish education.

Spanish Comparative Education as a self-defence

Many Spanish books on Comparative Education were conceived originally as retaliations to foreign attacks in the field of public education and its development in Spain. The first case was probably that of Edouard Ducpétiaux, a Belgian reformist and educator. Between 1837 and 1839 he published a book in which public education in France, the Netherlands, Prussia, Switzerland, and the United States was compared[22]. As a way to supplement this number of countries he collected data on some others too, including, for example, Spain and Russia. From a statistical point of view, according to Ducpétiaux, the former was slightly above the latter, Russia being the least educationally developed country in Europe. In his book, La Sagra reproduced Ducpétiaux's data but tried to demonstrate mathematically that the Spanish position was not very far behind that of Liège, a Belgian province.

Only two years later, in 1841, Manuel Benito Aguirre (fl. 1840), a novelist and headmaster, wrote the first Spanish book in which the word *compared* appeared in a title[23]. But the point is that Aguirre's book was intended mainly as a self-defence against Ducpétiaux's attack or, in any case, against what Aguirre perceived as a provocation. As he said:

"The not very generous manner with which some foreign writers used to talk about the state of our civilization produced a disagreable impression on my soul and a vehement wish to find, in the reality of facts, efficient means of solemnly denying the exaggerated declarations they usually made where Spain was concerned."[24]

The lack of officially collected statistical data led Aguirre to make his own calculations drawn from only a few Spanish provinces. Even so, and probably because of this, he believed he had demonstrated that Ducpétiaux's data were completely erroneous.

One of the most widely disseminated cases was that of the so called "map of ignorance". Its history began in 1867 when a French statistician, J. Manier, drew up a map of public education in Europe and presented it at the Paris International Exhibition[25]. Again, Spain

2105

appeared as one of the less developed countries in the field of public education. Although a press campaign was then promoted by some Spanish educators, the fact was that the map was also reproduced at the next International Exhibition in 1878[26]. In only a few days, Acisclo Fernández Vallín (?-1896) wrote a short report in which he proposed a new map of public education in Europe[27]. There the strategy for the rehabilitation of Spain consisted in using different criteria: instead of the literacy rates suggested by Manier, Fernández Vallín used the percentage of school attendance – a more favourable criterion for Spain.

The impact of Manier's map persisted for many years. Manier's agression towards Spain was compared to that exercised by Eugène Léautey, a French economist who, in 1886, wrote a report on commercial education in the entire world[28]. Seven years later, José Pons, a professor of economics, used Léautey's book to a great extent in preparing his own report on commercial education but said that:

"Léautey!... he stated erroneously that we (in Spain) only had the *Escuela profesional de Comercio* in Barcelona, the *Ateneo Mercantil* in Málaga, and the *Institución mallorquina de enseñanza* in Palma. He put us unfairly at a level below those of Russia and Rumania, and more or less similar to that of Turkey concerning the sort of instruction we are talking about, in the same way that, a long time ago, in a famous map of Europe, they stained our reputation with the blackest inks of the crassest ignorance."[29]

Nevertheless, Léautey's report was very useful not only to Pons himself but also to some other professors of economics, as for instance Agustín García Gutiérrez (fl. 1893) who almost translated into Spanish Léautey's book, the original title of which, *L'enseignement commercial et les Ecoles de commerce en France et dans le monde entier* (Commercial Education and Commercial Schools in France and in the Entire World), became *La enseñanza mercantil en España y en el extranjero* (Commercial Education in Spain and Abroad), and Léautey's main thesis was constantly quoted: "Economical progress is linked with the progress of technical education".[30]

French comparative literature as an open door to distant, foreign educational systems

The diffusion of French comparative literature was an increasing feature in Spain during the 19th century. If, in some cases, it helped to generate Spanish comparative essays in self-defence, and therefore to promote Spanish Comparative Education, it must be added that it also

opened views to a number of foreign countries which could otherwise have been inaccessible to Spanish students of education. Let us recall how widely Cousin's reports were used when it was impossible to go abroad or to certain countries; the same could be said in relation to Ducpétiaux, Manier or even Léautey: they allowed Spanish educationists to keep in touch with countries they never visited or whose languages they neither spoke nor read. At least four other French educationists could be added to this list, all of them extremely prestigious and influential in Spain.

Firstly, Eugène Rendu (1827-1903) who wrote a well-known book in Spain on German education as well as a report on primary education in England, some years later[31]. A feature of Rendu's books is the large number of laws, regulations and legal provisions they contain concerning teacher training and translated into French. This helps to explain why they were so used by, for example, Carlos Yeves (1822-1882), an inspector of primary education and professor at the colleges of education in Tarragona and Zaragoza, and who never went abroad, in preparing his comparative study of teacher training[32]. At the same time, Rendu's own opinions were highly considered by some Spanish conservative educationists such as Mariano Carderera (1816-1893), the author of a prestigious Encyclopaedia of Education and some minor books on foreign education. In one of them, the result of a visit to the International Exhibition held in London in 1862, he commented on Rendu's own opinion about the need for introducing musical education into Spanish schools: "It is the only thing – Carderera said – that we lack in our curricula, and according to the sincere opinion of a very competent person, Mr. Rendu, the sole omission he found in our schools"[33]. At the same time, Carderera greatly appreciated Rendu's books on German and English education. Needless to say, Yeves and Carderera could not speak either English or German.

Secondly, Célestin Hippeau (1803-1883) who wrote a great many books on foreign educational systems: of England, France, Italy, Latin-America, Russia, the Scandinavian countries, and the United States. His books were even more widely read than Rendu's as is clearly shown by two facts. The first one is that through them a short book on women's education was published in Spain in 1879[34], including reports concerning this particular type of education in all the countries quoted above – reports supplied indirectly by Hippeau. The second one is the recognition of the quality of his books and the role played in developing Comparative Education in France. As one of the most important Spanish politicians of education in the 19th century said in 1894, Hippeau was "the publicist who has done most in

2107

favour of comparative public education in France"[35]. This allusion to comparison in the field of education should not be forgotten because it points out the fact that during the last years of the 19th century the possibility of a specific task in terms of comparing systems of public education was already recognized in Spain. We shall return to this point after discussing some other contributions.

Thirdly, although, as we said above, Harris' and the U.S. Bureau of Education reports supplied a great deal of statistical information concerning foreign systems of education, there was a French statistician whose works were even more widespread in Spain: Pierre Emile Levasseur (1828-1911). He was a true source of data for many Spanish educationists, even before publishing his two main books on the statistics of education, in 1892 and 1897, respectively[36]. His statistical estimations concerning the growth of Spanish public education were absolutely unquestionned. Why? Apart form considering the actual impossibility for true and sufficiently validated statistics of public education being drawn up in Spain before 1900 because of the lack of an educational administration capable of carrying out such a great task, it must be said that, while the other French authors who provided figures underestimated Spanish developments – at least according to criticisms they received –, Levasseur's data gave Spain an average level in the European context. Fernández Vallín and Levasseur were included by Carlos Groizard (1857-1934), a lawyer and Member of Parliament, in a chapter of his book entitled "comparative statistics of public education" as two of the main forerunners in the field[37]. Of course, no one word was devoted to Ducpétiaux or Manier.

Finally, Ferdinand Buisson (1841-1926), the author of, among other books, an internationally prestigious *Dictionnaire de Pédagogie* and of a monograph on adult education in England which was translated into Spanish in 1901[38], exemplifies quite well how French reports opened Spanish views even to exotic countries such as, for instance, Japan in the late 19th century. Buisson's account of the International Exhibition held in New Orleans in 1885 contained a great deal of information concerning Japanese education. An abstract of his report on Japan was published in Spain some years later as part of Manuel Bartolomé Cossío's account of the International Conference of Education held in London in 1884, but as an appendix[39].

Of course, some other French authors could be added to this list. Let us enumerate all those who appear in Pedro de Alcántara García's bilbiographic list of recommended books for the comparative study of popular education in 1907[40] in which Harris' reports were included: Jean Baudoin, Michel Bréal, Gabriel Compayré, Georges

2108

Dumesnil, Emile Laveleye, Paul Passy, and Félix Pécaut as well as Buisson, Hippeau, and Levasseur. The following are some of the main countries covered in their books: Belgium, England, Germany, Italy, Latin-America, Switzerland, the United States. And France, of course. However the point is not how many foreign educational systems were known in Spain only through pre-existing French literature, but how was it possible for Pedro de Alcántara García, one of the greatest Spanish educationists, not to recommend the use of British books for Britain, German books for Germany, or Italian books for Italy, but French books for all these countries. Some obvious factors – geographical, political or the possession of a wider knowledge of the French language – do not need to be explained. To sum them up let us consider some conclusive evidence given by Mariano Carderera in 1863:

"Due to proximity and the relationship between France and Spain; due to our inclination to imitate and translate all that is done in France in this field (education) as in every field; and due also to other reasons, some of them laudable but many revealing our indolence and laziness, French books (on education) are sold even in the bookstores, in the streets of Madrid."[41]

Moreover, French comparative literature not only supplied a great deal of data concerning educational systems all around the world, but also introduced, little by little, the concept of Comparative Education itself. References to the comparative work in education carried out by Hippeau or Levasseur were considered above. There is another fact that otherwise could be extremely surprizing. In 1882 E. Dreyfus-Brissac began the publication of his *L'éducation nouvelle: étude de pédagogie comparée*[42] (The New Education: a study of comparative education). Six years later, Santiago Juliá declared with all humility in the preface of his comparative essay that:

"... our purpose is not to offer a study in comparative education (*pedagogía comparada*), because we have not enough merit and knowledge, but only to introduce some observations about our primary and secondary education."[43]

It should be pointed out that we, in Spain, use nowadays the expression *educación comparada* – doubtlessly a bad translation of the English *comparative education* – instead of *pedagogía comparada*, an expression which arrived in Spain derived from the French *pédagogie comparée*. We can not say categorically that Juliá read Dreyfus-Brissac's essay on *pédagogie comparée*, although contents are very similar in both books. However, it is quite clear that Juliá's use of this expression was the result of his being aware of Comparative Education as a pre-existing knowledge he was not able to attain, this being a research field in which he was merely an onlooker.

2109

A final shift in foreign influences: The Anglo-Saxon example

A common feature of the Spanish pioneers in Comparative Education is a clear awareness of Spain's slow of development in education. The last years of the 19th century were marked with a feeling of general disaster as a result of the defeat in the war against the United States of America in Cuba and the Philippines. In these circumstances it is not surprising that a young Spanish lawyer could see a solution by looking at the reasons which gave the victory to the enemy. And these reasons had been previously analyzed by a French educator – Demolins. Spain was thus looking at the Anglo-Saxon example through French eyes.

Santiago Alba (1872-1949), one of the most important policy makers in education, twice Minister of Public Education, was only twenty-seven years old, in 1899, when he translated into Spanish Edmund Demolins' *A quoi tient la superiorité des anglo-saxons*[44]. In his preface to Demolins' book, Alba applied to Spain the lessons the French had learnt from their defeat in Sedan in 1870:

"Why have they defeated us?
This is the best moment for bringing to Spain Edmund Demolins' sincere and nice words because in considering and describing the Anglo-Saxon superiority to his compatriots he was making a sinister prophecy for us."[45]

One of the main reasons for Anglo-Saxon superiority was, according to Demolins' and Alba's views, the school. The Anglo-Saxon school was soon considered as a model for some Spanish educators. In this sense, it is very interesting to note that just one year later, in 1900, another Spanish educational policy maker, Ricardo Becerro (1845-1902), translated into Spanish another of Demolins' books, *L'éducation nouvelle*[46]. In fact, Becerro made a sort of *pastiche* because he not only translated, but also supplemented with Spanish data Demolins' book as a means of showing that at least one Spanish school, the *Institución Libre de Enseñanza*, could be positively compared with, for example, *Abbotsholme* or the *Ecole des Roches*, as devices of a new, active, and Anglo-Saxon inspired education. Anglo-Saxon military, social, economical, political as well as educational superiority announced a new way for a renewed Spain. And a French educator had opened the door to Anglo-Saxon winds of reform.

The year 1900 seemed to establish a clear borderline between French and Anglo-Saxon influences. One example alone will suffice. As we know, Sir Michael Sadler's much quoted essay on comparative education was published in that year. Let us just remember a small

2110

fragment of his *How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education?*:

"Another plan –it is rather a pious hope than a plan – which sometimes floats throughout my mind is that little groups of people should go abroad together (say, a couple of inspectors, a couple of chairmen of School Boards, some clerks of School Boards, some managers of Voluntary Schools, a headmaster and mistress, and an assistant master and mistress with experience in good country schools) and really try in a sistematic way to see something of the actual working and inner life of some foreign systems of Education, studying it with exactitude and without hurry, according to a plan carefully made beforehand. The party would form a peripatetic commission, and I feel sure that, if permission from the foreign government were sought in the proper manner, the commissioners would meet with a cordial welcome..."[47]

Only seven years later Sir Michael Sadler's plan was put into practice, following his main guidelines... in Spain! The *Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas* (Extended Studies and Scientific Research Committee) was set up in 1907. Between this year and 1939 it sent over 3,000 students and scholars from almost every field of study abroad, many of them being groups of teachers, inspectors, and headmasters, with the overt purpose of studying foreign systems of education, as stated by Sadler in 1900.

José Castillejo (1877-1945) was the secretary and also the *alma mater* of the *Junta*. Although a professor of law, he devoted much attention to education and was undoubtfully a great admirer of the English schools. He traveled many times to England and wrote a wonderful essay on English education in 1919 with which he attempted to introduce in Spain not only the spirit but also the main attainments of English education. Needless to say, Castillejo had in Sir Michael Sadler one of his best foreign friends: the Spanish professor of law helped Sadler in one of his first *Special Reports* (on women's and girl's education in Spain); some years later, in 1937, Sadler wrote a preface to Castillejo's *War of Ideas in Spain*, a book which could only be read in Spanish some forty years after its English edition[48]. But that is another story.

Concluding remarks

The need for national approaches to the history of Comparative Education has been clearly, although indirectly, emphasized. Foreign influences on early Comparative Education in Spain show that the

2111

development of this field depends not only on strictly educational considerations but also on other circumstances such as the inability to visit certain countries, the lack of a tradition in studying foreign education systems, or a strong dependency on foreign comparative literature, which acted not only as an open door to distant, unknown, even exotic countries but also as an incentive that encouraged comparative studies of education as a self-defence mechanism. But the most important point is that the study of international relationships in early Comparative Education suggests that even during the 19th century this field of study was already recognized by those Spanish forerunners who conceived *pedagogía comparada* as a pre-existing knowledge they were not able to develop – although probably they were.

Foot-notes

1) *M.A. Jullien de Paris*: Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée... Paris: L. Colas 1817.

2) *Stewart Fraser (ed.)*: Jullien's Plan for Comparative Education, 1816-1817. New York: Teacher's College Press 1964.

3) *M.A. Jullien de Paris*: Essai général d'éducation physique, morale et intellectuelle. Paris: Firmin Didot 1808, translated as: Compendio de un ensayo general de educación física, moral e intelectual. Valencia: Imprenta de Ferrer de Orga 1840.

4) *M.A. Jullien de Paris*: Esprit de la méthode d'éducation de M. Pestalozzi, suivie et pratiquée dans l'Institut d'Yverdun en Suisse. Milan: Imprimerie Royale, 1812, translated as: Exposición del sistema de educación de Pestalozzi. Madrid: Librería de León Pablo Vilaverde, 1862, and seventy years later as: Sistema de educación de Pestalozzi. Madrid: F. Beltrán 1932.

5) "Educación. Proyecto para perfeccionarla", Crónica Científica y Literaria, vol. II. 16 Enero 1818.

6) Id., p. 4.

7) Fraser, p. 34.

8) Id., pp. 36-37.

2112

9) *Rafael Monroy*: La enseñanza obligatoria y gratuita. Madrid: Tip. Gutemberg 1882.

10) Id., p. 119.

11) *Nicolás Díaz*: De la instrucción pública. Madrid: Imprenta de Manuel G. Hernández 1877, p. 11.

12) *Museo Pedagógico de Instrucción Primaria*: Estadística comparativa de la enseñanza elemental en cincuenta de los países más importantes, publicada por el Bureau of Education de los Estados Unidos. Madrid: MPIP 1884. – Museo Pedagógico de Instrucción Primaria, Estadística comparativa de la instrucción en sesenta de los países más importantes. Traducción del último estado publicado por el Bureau of Education de los Estados Unidos. Madrid: MPIP 1884.

13) *Pedro de Alcántara García Navarro*: Teoría y práctica de la educación y la enseñanza, 7 vols. Madrid: English y Gras 1879-1886.

14) *Florián Riess*: *El Estado moderno y la escuela cristiana*, trans. Juan Manuel Ortí (Granada: Librería Católica de San José 1879).

15) *Angel Salcedo*: La segunda enseñanza en España y fuera de España. Alguna consideración sobre los últimos decretos del Ministerio de Fomento por el Apostolado de la Prensa. Madrid: Imp. de Agustín Avrial 1899.

16) *Pablo Montesino*: Ligeros apuntes y observaciones sobre la instrucción secundaria o media y la superior o de universidad. Madrid: Librería de Sojo 1836.

17) *Pedro Felipe Monlau*: De la instrucción pública en Francia. Barcelona: Antonio Bergnes y Cía. 1840, pp. 89-95.

18) *Ramón de la Sagra*: Voyage en Hollande et en Belgique, 2 vols. Paris: Arthus Bertrand 1839.

19) *Julio Kühn*: Memoria sobre el estado de la instrucción primaria y secundaria en Prusia. Madrid: Imp. de S. Compagni 1850, p.6.

20) *Juan Manuel Ortí*: "Prólogo". In: Riess, p. XIX.

21) *Georges Cuvier*: Rapports sur l'instruction publique en Allemagne, Hollande et Italie. Paris 1811.

2113

22) *Edouard Ducpétiaux*: Des progrès et de l'état actuel de la reforme pénitentiaire et des institutions préventives, aux Etats-Unis, en France, en Suisse, en Angleterre et en Belgique, 3 vols. Bruxelles 1837-1838.

23) *Manuel Benito Aguire*: Bosquejo histórico, filosófico y político del estado de la educación primaria en Españ comparado con el que alcanza en las demás naciones de Europa. Madrid: Imp. de Antonio Mateis Muñoz 1841.

24) Id., p. 3.

25) *J. Manier*: L'instruction populaire en Europe. Paris: Librairie Hachette 1867.

26) *J. Manier*: L'instruction populaire en Europe. Paris: Imprimerie de C. Maréchal 1878.

27) *Acisclo Fernández Vallín*: La instrucción popular en Europa. Madrid: Aribau y Cía. 1878; also translated into English and French.

28) *Eugène Léautey*: L'enseignement commercial et les écoles de commerce en France et dans le monde entier. Paris: Ch. Delagrave 1886.

29) *José Pons*: Reseña de la Escuela Superior de Comercio de Bilbao precedida de breves noticias acerca de la enseñanza comercial en el extranjero y en España. Bilbao: Librería de Segundo Salvador 1893, p. 8.

30) *Agustín García Gutiérrez*: La enseñanza mercantil en España y en el extranjero o influencia y participación de las Asociaciones y Cámaras de Comercio en dicho ramo. Cádiz: Tipografía de Cabello y Lozón 1898, p.1.

31) *Eugène Rendu*: De l'éducation populaire dans l'Allemagne du Nord et de ses rapports avec les doctrines philosophiques et religieuses, 3 vols. Strasbourg, 1841-1843. – De l'instruction primaire en Angleterre dans ses rapports avec l'état social. Paris 1858.

32) *Carlos Yeves*: Estudios sobre la primera enseñanza, 2 vols. Tarragona: Imprenta y Librería de José Antonio Nel.lo 1861-1863.

33) *Mariano Carderera*: La pedagogía en la Exposición Universal de Londres de 1862. Madrid: Victoriano Hernando 1863, p. 100.

34) Asociación para la Enseñanza de la Mujer. Madrid: Imprenta y Fundición de Tello 1879.

2114

35) *Rafael María de Labra*: La acción particular en el movimiento pedagógico de la España contemporánea. Madrid: Hernando 1894, p. 23.

36) *Pierre Emile Levasseur*: La statistique de l'enseignement primaire. Roma: Imprimerie Nationale de J. Bertero 1892. – L'enseignement primaire dans les pays civilisés. Paris: Berger-Levrault 1897.

37) *Carlos Groizard*: La instrucción pública en España. Discursos y notas. Salamanca: Establecimiento Tipográfico de Ramón Esteban 1897, p. 220.

38) *Ferdinand Buisson*: La educación popular de los adultos en Inglaterra. Madrid: La España moderna 1901.

39) *Manuel Bartolomé Cossío*: El Congreso Internacional de Educación celebrado en Londres del 4 al 9 de Agosto de 1884. Madrid: Imprenta del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos 1887.

40) *García Navarro*, vol. II.

41) *Carderera*, pp. 169-170.

42) *E. Dreyfus-Brissac*: L'éducation nouvelle: étude de pédagogie comparée, 2 vols. Paris 1882-1897.

43) *Santiago Juliá*: Progreso o estacionamiento. Estudio de un plan de enseñanza general y preparatorio para todas las carreras. Alcoy: Imprenta de El Serpis 1888, p. 3.

44) *E. Demolins*: En qué consiste la superioridad de los anglosajones, trans. Santiago Alba y Bonifaz. Madrid: Victoriano Suárez 1899.

45) *Santiago Alba*: "Prólogo" in Demolins, En qué consiste la superioridad de los anglosajones, p. 3.

46) *E. Demolins*: L'éducation nouvelle. L'Ecole des Roches. Paris: Librairie de Paris 1899, translated into Spanish by Ricardo Becerro de Bengoa, La enseñanza en el siglo XX. Madrid: Edmundo Capdeville 1900.

47) See: *G.Z.F. Bereday*: "Sir Michael Sadler's study of foreign systems of education". In: Comparative Education Review 7:3 (February 1964): 307-314.

48) *José Castillo*: Guerra de Ideas en España. Madrid: Revista de Occidente 1976.

2115

Jürgen Osterloh

Überlegungen zur Objektivität der Erziehungswissenschaft

Zusammenfassung:

In der Methodendiskussion der Erziehungswissenschaft tritt an entscheidenden Stellen immer wieder der Begriff der Objektivität auf. Im vorliegenden Text wird der Frage nachgegangen, was zur höheren Objektivität erziehungswissenschaftlicher Untersuchungen beitragen könnte. Es wird zunächst versucht, Klarheit über die Art des Objektivitätsbegriffs zu gewinnen. Anschließend wird das Problem erziehungswissenschaftlicher Objektivität ausführlich diskutiert. Im Mittelpunkt der Betrachtungen stehen dabei die natürliche Sprache, der Tatsachenbegriff und die Logik. Es wird gezeigt, daß diesen drei Größen eine wichtige Funktion bei der Stabilisierung und Verbesserung des Objektivitätsgrades erziehungswissenschaftlicher Verfahren und Resultate zukommen könnte.

Summary:

The concept of objectivity is often to be found at crucial points in the discussion of educational research methods. This article pursues into the question of how to improve the objectivity of educational research. First, we attempt to clarify the character of the concept of objectivity. Then the problem of the objectivity of educational science is discussed in detail. Here we focus on ordinary language, the concept of fact and logic. It is shown that these three elements could have an important function in connexion with stabilizing and improving the objectivity of educational research methods and results.

2116

Die rasche Entwicklung auf den Gebieten der Wissenschaftstheorie und Methodologie hat zu erhöhten Anforderungen geführt, was die Erklärungskraft und Standfestigkeit der Theorien und die Genauigkeit und Zuverlässigkeit der Methoden der Wissenschaften angeht. Diese erhöhten Anforderungen, denen auch die Pädagogik als Wissenschaft nachkommen muß, und die schwierige Aufgabe, ein Forschungsinstrumentarium zu entwickeln, das geeignet scheint, in einer bewegten und vielschichtigen Erziehungswirklichkeit tiefliegende pädagogische Wahrheiten aufzuspüren, sind wohl zwei mögliche Ursachen eines komplexen Ursachengefüges für die beständige Methodendiskussion der Pädagogik, die in jüngster Zeit zu neuem Leben erwacht ist. Nach Jahren der Erprobung empirisch-statistischer und ideologiekritischer Verfahren haben die Verstehende Erziehungswissenschaft und die lange vergessene Pädagogische Kasuistik wieder an Raum und Wirksamkeit gewonnen. Ein lebhafter Gedankenaustausch über neue und alte Methoden wissenschaftlicher Pädagogik hat eingesetzt, von dem sich Hans Brügelmann folgendes erhofft: "Was wir brauchen, ist eine offene und tolerante, aber auch sachkundige und kritische Diskussion über Motive und Erfahrungen *unterschiedlicher* methodischer Neuansätze, die im Regelfall auch schon ehrwürdige Vorläufer haben".[1] Was sich stattdessen jedoch häufig zeigt, ist das Bild einer Diskussion, welche weniger die fruchtbare Kooperation als vielmehr die ausschließliche Konkurrenz unterschiedlicher Erkenntniswege zum Ziele zu haben scheint. Hans Schiefele beschreibt die Situation ebenso treffend wie lapidar: "Positionen und Perspektiven in Fülle, die Probleme bleiben".[2] In einer solchen Lage kann es durchaus lohnend sein, wenn die Pädagogik als eine aufgeklärte Wissenschaft Rechenschaft ablegt über die *Grundlagen* und *Grundbegriffe*, auf denen ihre verschiedenen Theorien und Erkenntnisweisen ruhen.

I. Kann die Pädagogik eine objektive Wissenschaft sein?

Ein solcher methodologischer Grundbegriff, der in unserem vernünftigen Denken und Sprechen über die Erziehungswissenschaft und ihre Forschungsmethoden immer wieder an wichtigen Dreh- und Angelpunkten auftritt, ist der Begriff der *Objektivität*. Er wird in der Erziehungswissenschaft immer dann zum Gegenstand auch kritischen Nachdenkens, wenn sich die Methodendiskussion der Frage zuwendet: Kann die Pädagogik überhaupt eine objektive Wissenschaft sein? Leider kann man nun nicht sagen, daß die Pädagogik in der Erörterung dieser für ihre Forschungsmethoden so konstitutiven Frage schon

2117

den Grad an Klarheit erreicht hätte, der wünschenswert wäre. Freilich läßt sich diese Frage auch nicht einfach aus freier Hand beantworten, wie dies manche Autoren zu meinen scheinen; so etwa Otto Friedrich Bollnow, der die Pädagogik zu den Geisteswissenschaften zählt und das schwierige Problem ihrer Objektivität mit den folgenden Worten doch eher zu beseitigen als sinnvoll zu lösen scheint: "Nur die Naturwissenschaften enthalten eine objektive Wahrheit im Sinne der Allgemeingültigkeit. In den Geisteswissenschaften läßt sich dagegen keine Allgemeingültigkeit erzielen; sie bleiben unablösbar in der Subjektivität des einzelnen Forschers verhaftet; sie können darum auch keinen Anspruch auf Objektivität machen ..."[3]. Gegenüber dieser radikalen Auffassung Bollnows sollte zunächst doch folgendes festgehalten werden: Auch die Naturwissenschaften sind in den letzten Jahren, was die Frage ihrer Objektivität angeht, in ihrer ganzen Komplexität nach und nach deutlicher und durchsichtiger geworden. Auch die Naturwissenschaften bewegen sich nicht in einer geschützten Zone reiner Tatsachenbefunde und eindeutiger Kriterien der Bewertung ihrer Hypothesen. Vormeinungen und Interpretationen gehen in die Beobachtungen der Naturwissenschaftler ebenso ein wie in die der Geistes- und Erziehungswissenschaftler. Die empirische Basis aller wissenschaftlichen Theorien über die Wirklichkeit erweist sich als porös, als durchlässig gegenüber subjektiven Einflüssen, die ihre Objektivität beeinträchtigen können. Jedoch: Wissenschaftlichkeit ist nicht an den Besitz eines uneingeschränkten Objektivitätsgrades gebunden, sondern hängt mit dem Bestehen einsichtiger methodischer Regeln zusammen, deren Respektierung und Anwendung eine Verbesserung des Objektivitätsgrades sicherstellt. Der Weg, den die Pädagogik als Wissenschaft hier einschlagen kann, wird in der Regel die Geradlinigkeit und Genauigkeit der Naturwissenschaften wohl kaum erreichen – aber diese Unterschiede des Grades disqualifizieren die jeweils erreichte Objektivität der Erziehungswissenschaft und ihres Wissensvorrates solange nicht, wie ihr Methodenarsenal nicht in offenem Widerspruch zu den allgemeinen Standards der Wissenschaft überhaupt steht. An die Stelle der Frage: *Kann die Pädagogik eine objektive Wissenschaft sein?* sollte also die vernünftigere Frage treten: *Was trägt zur höheren Objektivität erziehungswissenschaftlicher Untersuchungen bei?* Diese Frage ist es auch, die im Mittelpunkt der weiteren Überlegungen zur Objektivität der Erziehungswissenschaft stehen soll.

2118

II. Objektivität als idealer Grenzwert

Um einer befriedigenden Antwort auf unsere Frage näherzukommen, muß hier zunächst in aller Schlichtheit gefragt werden, was wir eigentlich meinen oder was gemeint sein könnte, wenn wir im wissenschaftlichen Sinne von Objektivität sprechen. – Wir haben schon gesehen, daß es offenbar falsch ist, Objektivität als feststehende Größe anzusehen. Uns begegnen in der Wissenschaft immer nur verschiedene Stärkegrade an Objektivität. Weder in der Wissenschaft noch im lebensweltlichen Vorverständnis kennen wir ein Beispiel vollkommener Objektivität. Keine wissenschaftliche These oder Untersuchung ist, wie man sagen könnte, ein reiner Repräsentant der Bedeutung des Prädikates *objektiv*. Jede wissenschaftliche Arbeit, die wir so bezeichnen, enthält immer noch subjektive Elemente. Diese Einsicht führt uns nun dicht an den entscheidenden Gedanken heran, welcher uns zu einer schärferen Auffassung des angedeuteten Sachverhaltes verhelfen kann. Wir müssen nämlich beachten, daß wir den reflexiven Begriff der Objektivität nicht in der Weise über die Erfahrung gewinnen können, wie wir das bei empirischen Begriffen normalen Typs zu tun pflegen. Die Bedeutung des Begriffs der Maus, zum Beispiel, gewinnen wir durch Abstraktion und Beobachtung einiger Mäuseindividuen. Im Falle der Objektivität wird jedoch eine andere Art der Begriffsbildung anhand der Erfahrung vollzogen. Die Bekanntschaft mit einer, ohnehin nicht existenten, vollkommen objektiven These, Begründung oder Untersuchung ist dazu gar nicht notwendig. Wir konstruieren vielmehr den Begriff der Objektivität im vollkommenen Sinne als den eines idealen Grenzwertes fortschreitender Maßannäherung – ausgehend von der Erfahrungsbasis einer Reihe von Thesen und Untersuchungen mit abnehmendem Subjektivitätsgrad. Die Möglichkeit einer Steigerung des Objektivitätsgrades wird uns also durch eine Progression einsichtig, deren letztes Glied – die vollkommene Objektivität – uns als nicht erreichbarer Grenzwert ruhig unbekannt bleiben darf. Diese Art der Begriffsbildung, die in unserer Erfahrung zwar wurzelt, über sie aber hinausweist, nennt man *konstruktive Begriffsbildung*. Mit ihrer Hilfe wird es uns möglich, verschiedene Verfahren und Resultate daraufhin zu untersuchen, in welchem Grad ein jedes von ihnen sich der *regulativen Idee* vollkommener Objektivität nähert[4]. – Objektivität ist also eine Sache des Grades. Ihr oberster Grenzwert, den man als *Ideal-Objektivität* bezeichnen könnte, bleibt für jede Wissenschaft, auch für die Erziehungswissenschaft, unerreichbar. Jedoch kann ein Erziehungswissenschaftler den jeweils von ihm erzielten Grad an Objektivität durchaus erhöhen, indem er, so wie der Bildhauer den Meißel führt,

2119

sein methodisches Werkzeug vortreibt gegen die subjektiven Anteile seiner Arbeit.

III. Möglichkeiten der Stabilisierung und Verbesserung erziehungswissenschaftlicher Objektivität

Nach welchen Kriterien aber könnten wir uns richten, wenn wir im Sinne unserer Ausgangsfrage versuchen wollen, die Resultate und Verfahren der pädagogischen Disziplin dem Grenzwert der idealen Objektivität fortschreitend anzunähern? Die mögliche Antwort auf diese Frage müßte eine methodologische sein; sie wäre zugleich aber die inhaltliche Ausfüllung des bisher noch leeren Rahmenausdrucks *idealer Grenzwert* mit dem Vorzeichen *Objektivität*. Eine solche Antwort könnte der Göttinger Philosoph Günther Patzig in seiner Abhandlung "Das Problem der Objektivität und der Tatsachenbegriff" für uns bereithalten. Was Günther Patzig dort über die Objektivität der Geisteswissenschaften sagt, scheint im Sinne einer lohnenden Hypothese auf die Erziehungswissenschaft und die Frage ihrer Objektivität übertragbar zu sein. Bei Patzig heißt es: "Es ist wohl zweckmäßig, eine These, eine Darstellung, eine Erklärung dann 'ideal-objektiv' zu nennen, wenn sie an allgemein akzeptierte (lebensweltliche) Voraussetzungen jedes Verständnisses anknüpft (das wird im allgemeinen durch Formulierung in einer natürlichen Sprache erreicht), sich auf allgemein zugängliche Tatsachen stützt und aus ihnen mit logisch als korrekt anerkannten Argumentationsschritten entwickelt werden kann".[5] Es wäre zu früh, diesen Satz sogleich verstehen zu wollen. Lieber wollen wir dem Wortlaut des Satzes nach und nach prüfend folgen, um auf diese Weise den in ihm ausgedrückten Gedanken in seiner ganzen Mehrstimmigkeit zu erfassen.

1. Formulieren in natürlicher Sprache

Allgemein akzeptierte lebensweltliche Voraussetzungen jedes Verständnisses – an sie soll etwa eine These der Pädagogik anknüpfen, wenn sie an Objektivität gewinnen will. Dies wird dann erreicht, wenn man sie in *natürlicher Sprache* formuliert. Was kann hiermit gemeint sein? Nun, ohne Sprache wären weder Denken noch Wissenschaft möglich. Gedanke und Ausdruck, Wort und Begriff gibt es überhaupt nur als Momente des Sprachprozesses selbst; beide sind aufeinander bezogen und aufeinander angewiesen. Die Sprache prägt unsere Auffassung von der Wirklichkeit. In das feine Beziehungsge-

2120

flecht von Sprache und Wirklichkeit tritt nun auch die pädagogische Wissenschaft ein und versucht mit Methode, die rechte Verknüpfung von Wortzeichen und Bedeutungsfeld, von Satz und Tatsache zu finden. Dabei stellt sie wie mit tausend Fäden die Verbindung zwischen Sprache und Wirklichkeit, zwischen Erziehungswirklichkeit und Erziehungswissenschaft her. Wohl einem jeden Erziehungswissenschaftler wird schon einmal aufgefallen sein, wie eng das Wesen seiner Wissenschaft mit der Sprechweise des Forschers und der Vorsicht in der Wahl seiner Worte zusammenhängt. Im Zusammenspiel der verschiedenen wissenschaftlichen Fachsprachen der Pädagogik bildet die natürliche Sprache den gemeinsamen Ausgangs- und Endpunkt: die Sprache also, wie Günther Patzig sagt, "die wir sprechen, in deren gedeutetem Bezirk wir leben"[6]. – Um auf unseren besonderen Fall zurückzukommen: Eine These der Pädagogik bleibt zwar auf die Verfeinerung ihrer Formulierung durch theoretische und formale Wissenschaftssprachen angewiesen, soll sie den heute üblichen hohen Maßstäben terminologischer Eindeutigkeit und logischer Konsequenz genügen. Eine derart verfeinerte These muß aber, und das ist das Entscheidende, in der natürlichen Sprache, von der sie ihren Ausgang nahm, rekonstruierbar sein, vorausgesetzt, man gebraucht die Mittel natürlicher Sprache mit der nötigen Umsicht. Wo immer eine solche Rekonstruktion nicht möglich ist, kann man, wie die Erfahrung lehrt, durchaus einen Fehler in der Wissenschaftssprache vermuten. Ein solcher angenommener Fall läßt nun, in einem weiteren Schritt, begründete Zweifel an der Objektivität der fachsprachlichen These nicht nur zu, sondern direkt geboten erscheinen. Eine These der Erziehungswissenschaft, die in der obersten Metasprache der Wissenschaft – der natürlichen Sprache – sinnvoll und allgemein verständlich nicht mehr ausgedrückt werden kann, hat den Kontakt mit den allgemeinen lebensweltlichen Voraussetzungen jedes Verständnisses verloren, die ihre Entstehung überhaupt erst möglich gemacht haben. Anders gewendet: Ein bedeutsamer Hinweis auf die Objektivität pädagogischer Thesen könnte sich in dem Umstand finden, daß objektive Thesen der Pädagogik den allmählichen Prozeß der Rekonstruktion ihres Inhaltes in der natürlichen Sprache unbeschadet überstehen. Wenn unser Gedankengang stimmt, dann hätten wir mit dem Kriterium der Rekonstruierbarkeit in natürlicher Sprache zwar noch keine hinreichende, aber doch eine notwendige Bedingung erziehungswissenschaftlicher Objektivität gewonnen.

2121

2. *Stützen auf allgemein zugängliche Tatsachen*

Stützt sich die Darstellung eines pädagogischen Sachproblems auf *allgemein zugängliche Tatsachen*, dann hat die Darstellung einen beträchtlichen Zugewinn an objektivitätsfördernden Faktoren zu verzeichnen. Damit gehen wir zum zweiten von Günther Patzig angeführten Objektivitätskriterium über. – Was sind *Tatsachen*? Wenn wir so fragen, dann berühren wir ein Grundproblem heutiger philosophischer Reflexion, dessen ausführliche Erörterung an dieser Stelle nicht erfolgen kann – hier müssen einige wenige Anmerkungen genügen[7]. Eine Tatsache ist genau das, was ein wahrer Satz ausspricht. Eine Tatsache kann nur in sprachlicher Fassung, eben in Gestalt eines wahren Satzes, in unseren Gesichtskreis eintreten. Eine Tatsache ist also wesentlich *sprachabhängig*. Zugleich gilt aber auch, daß eine Tatsache in höchstem Maße *sprachunabhängig* ist. Wie ist das zu verstehen? Der Gedanke, auf den es ankommt und den es zu verstehen gilt, ist der folgende: Jede Tatsache, auch eine pädagogische Tatsache, ist dann, wenn sie einmal erfaßt und sprachlich fixiert wurde, als etwas begriffen, das auch ohne Verlautbarung ruhig bestanden hätte und auf seine Artikulierung gleichsam hätte warten können. Wir fassen auch die pädagogische Wirklichkeit nur in der Sprache. Aber wir fassen sie in Begriffen und Tatsachen, die über die Sprache hinausweisen. Insofern, freilich nur insofern, stellen wahre Sätze der Erziehungswissenschaft wirkliche Gegebenheiten dar – wirkliche Gegebenheiten, so wie man sie durch Beobachtung und Analyse gewonnen und in eine sprachliche Form gekleidet hat. Sätze der Erziehungswissenschaft drücken also, wenn sie wahr sind, Tatsachen aus, die den Umständen der Erziehungswirklichkeit, von denen sie sprechen, so angepaßt sind wie der "Schlüssel dem Schloß", um an dieser Stelle ein geeignetes Bild von Carl Friedrich von Weizsäcker zu gebrauchen[8]. Wahre Sätze, die pädagogische Tatsachen formulieren, schließen uns etwas auf an der Erziehungswirklichkeit, was nur so sein kann, wie sie sagen, und nicht anders. Pädagogische Tatsachen haben ein Stück Erziehungswirklichkeit richtig gefaßt, so wie es uns Menschen möglich ist. – Nach allem, was wir eben zum Begriff der Tatsache gehört haben, ist es wohl einleuchtend, daß die Bestimmung des Objektivitätsgrades pädagogischer Sachdarstellungen sich in den Fällen am wenigsten als problematisch erweisen dürfte, in denen man von wohlbestimmten und allgemein zugänglichen Tatsachen ausgehen kann. Solche Tatsachendarstellungen gibt es in der pädagogischen Literatur und hat es dort immer gegeben. Freilich ist man in der Erziehungswissenschaft, wie in anderen Human- und Sozialwissenschaften auch, oftmals gezwungen, sich auf Sätze zu stützen, die

2122

Sachverhalte ausdrücken, von denen nur mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit angenommen werden darf, daß sie auch als Tatsachen auftreten können. Wegen der Vielfalt der wirkenden Faktoren kann nicht immer endgültig entschieden werden, ob die Sätze, auf die man sich bezieht, strikt wahr sind. Hoher Informationsgehalt läßt uns jedoch auch solche Sätze und Darstellungen vorläufig akzeptieren, denn wir können ja nicht immer erst den Zeitpunkt abwarten, an dem eine zweifelsfreie Entscheidung über ihren Wahrheitswert möglich scheint.

3. Logisch korrektes Argumentieren

Es läßt sich hieran die Frage anknüpfen: Was gilt es nun zu beachten, wenn eine möglichst enge Verbindung zwischen Tatsachengrund und den darüber schwebenden Figurationen der Erziehungswissenschaft hergestellt werden soll? Wenn beispielsweise die Begründung einer pädagogischen Hypothese auf allgemein zugänglichen Tatsachen beruht, dann wird man ihr, wie wir gesehen haben, mit Recht ein hohes Maß an Objektivität zusprechen. Hierbei ist jedoch mitentscheidend, wie die Verbindung von Tatsachenbasis und aus ihr abgeleiteter Begründung beschaffen ist. Handelt es sich um eine brüchige, lose oder um eine enge, feste Verbindung? Der Idealfall liegt vor, wenn die Begründung zwingend aus den Tatsachen folgt oder, in den Worten Günther Patzigs, wenn sie aus ihnen mit logisch als korrekt anerkannten Argumentationsschritten entwickelt werden kann. Damit aber sind wir beim dritten Objektivitätskriterium, das Günther Patzig angeführt hat. In ihm geht es um die Funktion, welche der *Logik* bei der Stabilisierung des Objektivitätsgrades erziehungswissenschaftlicher Untersuchungen zukommt. Der Ausdruck "Logik" hat im alltäglichen Sprachgebrauch allerdings eine weitere Bedeutung als in der Wissenschaft – etwa in Wendungen wie "Logik der geschichtlichen Entwicklung", "Logik des Sachzwanges" oder "die immanente Logik ökonomischer Prozesse". Mit "Logik" im engeren und eigentlichen Sinne der Wortbedeutung ist aber die *formale Logik* gemeint. Mit Hilfe der Kalkülsprache solcher formaler Logik können die Satzgebäude der natürlichen, aber auch der wissenschaftlichen Sprache auf ihre formale Konsistenz hin geprüft werden. Das kann zum Beispiel dadurch geschehen, daß man prüft, ob die innere Argumentationsstruktur einer wissenschaftlichen Begründung so beschaffen ist, daß die vorgetragene Begründung tatsächlich aus den ihr zugrunde gelegten Tatsachen folgen kann. Durch das Herantragen logischer Kalküle an die natürliche und die wissenschaftliche

2123

Sprache wird die innere formale Struktur eines Satzzusammenhanges zunächst sichtbar gemacht und in die Gestalt eines "logischen Diagramms" verwandelt, wie dies der bedeutende Logiker Willard V.O. Quine nennt[9]. Die logisch relevanten Schaltstellen eines solchermaßen umgeformten Satzzusammenhanges können dann mit den strengen Mitteln der Logik auf ihre Stabilität hin untersucht werden. Es hat sich mittlerweile gezeigt, daß mit dem Verfahren, Sätze und deren Zusammenhang mit Hilfe der hochempfindlichen Sonde der Logik auf die Beschaffenheit ihrer Verknüpfungen hin abzusuchen, eine der leistungsfähigsten Methoden der Interpretation wissenschaftlicher Texte gefunden worden ist. Karl Binneberg hat bereits vor mehr als zehn Jahren in eigenen Untersuchungen gleichsam exemplarisch vorgeführt, wie ertragreich das moderne Verfahren der logischen Analyse auch für die Interpretation pädagogischer Texte sein kann. In seinem Buch "Grundlagen eines Curriculums Sprache und Literatur" führt Binneberg dazu wörtlich aus: "Hierbei zeigte sich, daß solche Analysen durchaus gewinnbringend auf *pädagogische Aussagezusammenhänge*" angewendet werden können – ganz gleich, ob diese Aussagen auf *hermeneutischem* oder *empirischem* oder *ideologiekritischem* Wege hervorgebracht werden. Darüber hinaus hinterlassen diese Analysen bei demjenigen, der sie durchführt, ein gesteigertes Verlangen nach Klarheit und Folgerichtigkeit des eigenen Sprechens und Denkens".[10] Der Anteil solcher Texte, denen ein hohes Maß an Klarheit und Folgerichtigkeit ihrer Gedankenführung zukommt, liegt nun auch in der Erziehungswissenschaft nicht so hoch, daß wir nicht gut beraten wären, alles zu tun, was wir können, um diesen Anteil nicht unter einen kritischen Schwellenwert absinken zu lassen. Eine Möglichkeit der Erhöhung des Anteils pädagogischer Texte mit folgerichtiger Argumentation liegt in dem skizzierten Verfahren vor, die in den Beweisgängen und Begründungszusammenhängen pädagogischer Thesen und Theorien vorgetragenen Schlußweisen durch probeweises Herantragen der logischen Kunstsprache zu rechtfertigen oder zu kritisieren. Zwar kann die Logik den Gang pädagogischen Denkens nicht regeln, aber sie kann uns Hilfsmittel an die Hand geben, mit denen wir über die Folgerichtigkeit vorgetragener Argumente mit einer Präzision und Schärfe zu entscheiden in der Lage sind, wie sie eben nur die Logik hervorzubringen vermag. Über die Stabilitätsprüfung des Satzgebäudes, in dem eine pädagogische Begründung aus Tatsachen abgeleitet wird, vermag die logische Analyse zur Sicherung und Vermehrung der objektiven Anteile einer ihrer Kontrolle ausgesetzten pädagogischen Begründung beizutragen. In dem für jede empirische Wissenschaft bedeutsamen Umstand, daß ihre Tatsachenebene und ihre Folgerungsebene so fest wie möglich

2124

miteinander verbunden sein sollten, dürfte wohl die sachliche Berechtigung dafür zu suchen sein, eine mit den Mitteln der Logik von Tatsachen hergeleitete These, Begründung oder Erklärung der Pädagogik objektiv zu nennen.

IV. Objektivität der Erziehungswissenschaft: Ideal und "law of tendency"

Treten wir nun ein paar Schritte zurück, um die wichtigsten Stationen der zurückgelegten Wegstrecke noch einmal zu überschauen. Wir haben drei mögliche Objektivitätskriterien kennengelernt, die, zusammen genommen, den Begriff der Ideal-Objektivität, den Günther Patzig anführt, hinreichend bestimmen: *erstens*, Anknüpfung an allgemein akzeptierte lebensweltliche Voraussetzungen jedes Verständnisses durch Formulierung in natürlicher Sprache; *zweitens*, Stützen auf allgemein zugängliche Tatsachen; *drittens*, Entwicklung aus allgemein zugänglichen Tatsachen mit Hilfe von logisch als korrekt anerkannten Argumentationsschritten. Diese Kennzeichen von wissenschaftlicher Objektivität ruhen, einzeln betrachtet, offenbar auf der lebendigen Erfahrung dessen, was der Wissenschaft ein sicheres Geleit gibt auf ihrer schwierigen, aber beharrlichen Suche nach der Wahrheit. Sie können, vorausgesetzt, sie finden gebührende Beachtung, auch zur Erhöhung der intersubjektiven Überprüfbarkeit, Verbindlichkeit und der Sachgerechtigkeit erziehungswissenschaftlicher Ergebnisse beitragen. Ihr Anspruch insgesamt aber reicht über unsere Erfahrung hinaus. Diesem Umstand haben wir ja dadurch Rechnung getragen, daß wir im Hinblick auf den gewonnenen und diskutierten Objektivitätsbegriff von *Ideal-Objektivität* sprechen. Der Begriff der Ideal-Objektivität ist eben nichts anderes, kann nichts anderes sein, als das Ergebnis einer konstruktiven Begriffsbildung, wie wir sie anfangs kennengelernt haben. Ideal-Objektivität, so verstanden, wurzelt einerseits in der Erfahrung – denn ihre Kriterien sind an die praktische Erfahrung angebunden – und steigt andererseits über die Erfahrung empor – denn ihre Kriterien, zusammen genommen, formulieren einen idealisierten Anspruch. Ein idealisierter Anspruch kann jedoch von ein und demselben Produkt der Wissenschaft niemals erfüllt werden, sei dieses nun eine These, eine Darstellung oder eine Erklärung. Wie weit man in der Erziehungswissenschaft die Ansprüche auf Objektivität dieser Ideal-Objektivität annähern kann und in welchem Umfang man der Schwierigkeit der Materie nachgeben und Abstriche machen muß, das kann nur im Einzelfall entschieden werden. Es sind die Mitforschenden der

2125

pädagogischen Disziplin, die im Verlauf sachlicher und methodischer Erwägungen zu entscheiden haben, wann eine spezielle Arbeit einen Objektivitätsgrad erreicht hat, der es nahelegt, von einer "objektiv" hinreichenden Lösung des bearbeiteten Problems zu sprechen. So mag es im einen Fall zunächst genügen, eine erste These, in natürlicher Sprache formuliert, aufzustellen, um mit der Arbeit überhaupt beginnen zu können; in einem anderen Fall liegen vielleicht schon ernstzunehmende Resultate vor, die einen präzisen logischen Schluß auf die tatsächliche Beschaffenheit des untersuchten Wirklichkeitsausschnitts gestatten. In beiden Fällen ist die Progression auf den Grenzwert "ideal-objektiv" hin unterschiedlich weit vorangeschritten – im letzten, sicherlich glücklichen Fall weiter als im ersten.

Für uns ist es jedenfalls wichtig festzuhalten, daß man das Problem der Objektivität auch in der Erziehungswissenschaft allmählich einer befriedigenden Lösung zuführen kann. Objektivität mag einmal schwächer, ein andermal stärker ausgeprägt sein – als eine "law of tendency", wie dies Bertrand Russell ausgedrückt hat, kann sie aber auch in der Erziehungswissenschaft angestrebt werden. Auch ist im Laufe unserer Überlegungen wohl deutlich geworden, daß Günther Patzigs Entwurf einer Ideal-Objektivität wie zugeschnitten ist auf die Bedürfnisse der Erziehungswissenschaft und ihrer Erkenntnisweisen. Dieses soll anhand einer kleinen methodologischen Hypothese noch einmal verdeutlicht werden:

- Es wird den Objektivitätsgrad von *wissenschaftlichen Interpretationen* bedeutsamer Beschreibungen der pädagogischen Wirklichkeit erhöhen, wenn sie so in *natürlicher Sprache* abgefaßt sind, daß sie an die *allgemein akzeptierten lebensweltlichen Voraussetzungen jedes Verständnisses* optimal anknüpfen können;
- es trägt außerdem zur höheren Objektivität *pädagogischer Fallstudien* bei, wenn ihre Falldarstellungen auf sorgfältig erhobenen und *allgemein zugänglichen Tatsachen* beruhen;
- und schließlich ist es auch für das Objektivitätsmaß *empirisch-statistischer Untersuchungen* der Erziehungswissenschaft von nicht geringem Wert, wenn ihre Ergebnisse auf der Grundlage *logisch korrekter Argumentation* analysiert werden.

Wenn diese Hypothese zutreffen sollte, dann können wir in der erziehungswissenschaftlichen Forschung auf für jeweils unterschiedliche Anwendungsgebiete geeignete Methoden zurückgreifen, die in ihrer Gesamtheit und in ihrem Zusammenspiel Ergebnisse von hinreichender Objektivität erwarten lassen. Es dürfte deshalb sinnvoll sein, in der Methodendiskussion, deren Konsequenzen niemand in

2126

ihrer Gänze überblicken kann, einen Toleranzstandpunkt einzunehmen und alle rational begründbaren Verfahren bei der Suche nach der objektiven Wahrheit in der Pädagogik zuzulassen.

Eine vernünftige Deutung der Sachlage kann uns wohl zu folgender abschließender Feststellung ermutigen: Wenn es auch keine vollkommen objektiven Sätze und Erkenntnisse in der Erziehungswissenschaft geben kann, so gibt es doch immerhin ein wohlbestimmbares *Objektivitätsideal* und die Möglichkeit, die verschiedenen Untersuchungsverfahren und Resultate der Erziehungswissenschaft in ihrem *Objektivitätsgrad* dem unerreichbaren Grenzwert einer solchen Ideal-Objektivität fortschreitend *anzunähern*. Mehr haben wir nicht, mehr können wir mit guten Gründen wohl nicht erhoffen, aber mehr brauchen wir auch nicht, um in der pädagogischen Forschung allmählich weiterzukommen[11].

Anmerkungen

1) *Brügelmann, H.*: Pädagogische Fallstudien: Methoden-Schisma oder -Schizophrenie? Fragen zum Verhältnis 'wissenschaftlicher' und 'naturalistischer' Untersuchungsformen in der Pädagogik. In: Fischer, D. (Hrsg.): Fallstudien in der Pädagogik. Aufgaben, Methoden, Wirkungen. Konstanz 1982, S. 62-82; S. 64.

2) *Schiefele, H.*: Rezension zu König, E., Zedler, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme. Paderborn und München 1982. In: Zeitschrift für Pädagogik, 30 (1984) 3, S. 401-406; S. 406.

3) *Bollnow, O.F.*: Die Objektivität der Geisteswissenschaften und die Frage nach dem Wesen der Wahrheit. In: Bollnow, O.F.: Maß und Vermessenheit des Menschen. Philosophische Aufsätze. Göttingen 1962, S. 131-159; S. 135.

4) Vgl. hierzu *Patzig, G.*: Platon. In: Hoerster, N. (Hrsg.): Klassiker des philosophischen Denkens. Band 1. München 1983^2, S. 9-52, insbes. S. 40 u. 41. – *Patzig, G.*: Platons Ideenlehre, kritisch betrachtet. In: Patzig, G.: Tatsachen, Normen, Sätze. Aufsätze und Vorträge. Stuttgart 1980, S. 119-143, insbes. S. 123-124, 125-126 u. S. 131.

5) *Patzig, G.* (Hrsg.): Tatsachen, Normen, Sätze. Aufsätze und Vorträge. Stuttgart 1980, S. 76-97; S. 96.

2127

6) *Patzig, G.*: Die Sprache, philosophisch befragt. In: Die deutsche Sprache im 20. Jahrhundert. Göttingen 1969[2] (mit Beiträgen von Patzig, G., Hartmann, P. u.a.), S. 9-28; S. 14.

7) Vgl. stattdessen *Patzig, G.*: Satz und Tatsache. In: Patzig, G.: Sprache und Logik. Göttingen 1981[2], S. 39-76 u. S. 127. – *Patzig, G.*: Was ist philosophische Methode? In: Neue Deutsche Hefte, 11 (1964), S. 20-38.

8) Vgl. *Weizsäcker, C.F.v.*: Die Einheit der Natur. München 1983[3], S. 337.

9) *Quine, W.V.O.*: Grundzüge der Logik. Frankfurt a.M. 1981[3], S. 50.

10) *Binneberg, K.*: Grundlagen eines Curriculums Sprache und Literatur. Untersuchungen zur Struktur des Literaturunterrichts. Weinheim und Basel 1973, S. 12.

11) Der Verfasser dankt Herrn Professor Dr. Karl Binneberg herzlich für wertvolle Vorschläge zu Form und Inhalt der in diesem Artikel aufgezeigten Überlegungen.

2128

Helmut Fetzer

Pädagogische Freiheit und schulrechtliche Entwicklung

Zusammenfassung:

Der Beitrag berichtet über eine Tagung zum Thema "Pädagogische Freiheit und schulrechtliche Entwicklung" und zur Wirkung der Arbeit der Schulrechtskommission des Deutschen Juristentages, die 1981 einen "Entwurf für ein Landesschulgesetz" veröffentlicht hatte. Er nimmt dies zum Anlaß kurzer Anmerkungen zu drei Begriffen, die in der Diskussion zwischen Pädagog(inn)en und Jurist(inn)en häufig zu Mißverständnissen führen: Pädagogische Freiheit, Schulaufsicht und Verrechtlichung.

Summary:

The article is a report on a conference which had as its theme 'Educational freedom and developments in school law' and on the effects of the work of the School Law Committee in the Council of German Lawyers (Deutscher Juristentag), which published a 'Proposal for a State School Law' in 1981. This gives an opportunity to make a short commentary on three definitions which frequently lead to misunderstandings between educationists and lawyers, namely: educational freedom, school supervision and the increasing proliferation of legal 'red tape' with regard to schools.

2129

Zu vorweihnachtlicher Zeit, vom 18. bis 20. Dezember 1987, trafen sich gut hundert Pädagog(inn)en und Jurist(inn)en in der Evangelischen Akademie Loccum, um das Thema "Pädagogische Freiheit und schulrechtliche Entwicklung" zu erörtern. Warum und mit welchem Ergebnis?

1. Zur Vorgeschichte

"Nach welchen rechtlichen Grundsätzen sind das öffentliche Schulwesen und die Stellung der an ihm Beteiligten zu ordnen?" fragte im Jahre 1976 der 51. Deutsche Juristentag (DJT) und reagierte damit auf die damals problematisch gewordene Situation der Schulgesetzgebung.[1] Auf der Basis eines Gutachtens von *Oppermann*[2] und Referaten von *Richter* und *Niehues*[3] erörterte der DJT vor allem die Folgerungen aus dem Parlaments- oder Gesetzesvorbehalt für das Schulrecht, also die Frage, was das Parlament als Gesetzgeber selbst regeln muß und in welchem Umfang und was er dem Kultusminister, also der Verwaltung, zur Regelung in Rechtsverordnungen und Verwaltungsvorschriften überlassen darf. "Zur bundesweiten Förderung eines hinreichend koordinierten Schulrechts" empfahl er die Berufung einer "Kommission Schulrecht", die Musterentwürfe erarbeiten sollte[4]. Diese Kommission nahm 1978 ihre Arbeit auf. 25 Mitglieder, Juristen und Pädagogen etwa gleich stark vertreten, formulierten einen "Entwurf für ein Landesschulgesetz", der 1981 veröffentlicht wurde: 119 Paragraphen mit Varianten und Alternativen sowie einer 280seitigen Begründung, alles in allem ein gewichtiger Band mit deutlich über 400 Seiten.[5]

2. Zur Zielsetzung und Vorbereitung der Tagung

Aber was hat der Schulgesetzentwurf (SchulGE) bewirkt? Wurde er bei der seither erfolgten Schulgesetzgebung berücksichtigt? Hat er die Rechtsprechung beeinflußt? Wurde er in der pädagogischen und juristischen Fachwelt diskutiert und wie? Auf diese Fragen sollte die Tagung Antworten geben.[6]

Zur Vorbereitung der Tagung gab der DJT zwei "Wirkungsdokumentationen" in Auftrag, die den o.g. Fragen nachgehen sollten. Die pädagogische Wirkungsanalyse von *Beutel/Schönig/Fauser/Knab*[7] wertete schulrechtliche Monographien, erziehungswissenschaftliche Handbücher und systematisch-umfassend 16 pädagogische Zeit-

2130

schriften sowie die Zeitschrift Recht der Jugend und des Bildungswesens der Jahrgänge 1981 bis 1986 aus. Die Ergebnisse werden auf 150 Seiten wiedergegeben. In einem ersten Teil wird der Rezeptionsverlauf im Spiegel der Fachzeitschriften nachgezeichnet, wobei deutlich wird, in welchen Zeitschriften welche Autoren(gruppen) welche Themen besonders häufig behandelten. Im zweiten Teil wird in der Gliederung des SchulGEs eine themenorientierte Wirkungsanalyse vorgelegt, das heißt, es wird referiert, was zu Recht auf schulische Bildung, Bildungsauftrag der Schule, Lehrplan, Schulbuch, Leistungsbewertungen und Prüfungen, Pädagogische Freiheit, Schulaufsicht und Schule sowie Schulverfassung an Zustimmung, Kritik, Fragen geäußert wurde. Nach einer kurzen Zusammenfassung bildet eine umfassende Bibliographie mit kurzen Inhaltsangaben der Titel den Abschluß des Bandes. Das Verdienst dieser Arbeit ist, daß es sich tatsächlich um eine Wirkungs*analyse* und keine bloße Dokumentation handelt (es wird kein einziger Text in einem längeren Auszug wiedergegeben).

Anders dagegen die juristische Wirkungsdokumentation von *Dechsling*[8], die eine reine Dokumentation, d.h. eine (auszugsweise) Wiedergabe von Gesetzestexten und Gerichtsentscheidungen sowie bibliographischer Angaben einschlägiger Literatur ist. Von den stattlichen 333 Seiten dieser Dokumentation entfallen auf die juristische Literatur 16 Seiten, die Rechtsprechung 29 Seiten und die Gesetzgebung der zehn Bundesländer und Berlin 281 Seiten (!). Leider ist diese Arbeit nicht geglückt: Bei der Literaturrezeption schreibt der Bearbeiter selbst: "Bei der Auswahl der schulrechtlichen Literatur wurde wenig systematisch vorgegangen. Im wesentlichen wurde gesichtet, was in die Hände fiel, und die Suche wurde an einem beliebigen Punkt einfach abgebrochen, als klar wurde, daß eine vollständige Erfassung zu aufwendig sein würde." (S. 13) Auch der Ertrag bei der Rechtsprechung ist dürftig, was nicht allein an der Rezeption des SchulGEs durch die Gerichte liegt. Interessant sind hier die Ergebnisse einer Umfrage unter den Verfassungs- und Verwaltungsgerichten nach deren Berücksichtigung des SchulGEs. Die penible Auflistung der Gesetzesänderungen schließlich ist zwar eine ungeheure Fleißarbeit, aber in dieser Darstellung für den Leser unzumutbar. Hier fehlt in besonderem Maße der analytische Durchgriff und der (themenorientierte) Bezug zum SchulGE.

2131

3. Zum Verlauf und Inhalt der Tagung

Die Tagung begann mit einer kurzen Einführung durch den damaligen Vorsitzenden der Schulrechts-Kommission *Wimmer*, der sich der Frage "Was ist eine gerechte Schule?" widmete.[9] – Es folgten zwei "Bilanzen nach einem Jahrzehnt: 'Schule im Rechtsstaat'", wobei Knab, ehemaliges Kommissionsmitglied, die pädagogischen Aspekte und Richter, ehemaliger stellvertretender Vorsitzender, die juristischen Aspekte behandelte. Die selbst-gestellte Frage, ob die Pädagogen das Schulrecht entdeckt hätten, beantwortete *Knab* mit "ja", wobei allerdings die meisten Beiträge rein informatorisch-referierenden Charakter hätten. Eine Hinterfragung finde nur bei einer kleinen Gruppe statt. Drei Bereiche seien nach Knab vordringlich von Pädagogen und Juristen gemeinsam zu bearbeiten: Lehrpläne und Schulbücher, Leistungsbewertungen, Schulverfassung. – Auch *Richter* stellte seinen Beitrag unter eine Leitfrage, nämlich: "Warum soll die Pädagogische Freiheit geregelt werden?" und ließ ihr ironisch zwei gegenläufige Thesen folgen: Es gebe keine Pädagogische Freiheit des Lehrers, und sie solle es auch nicht geben (diese Ansicht bezeichnete Richter als die "Friedrich-Wilhelminische These"). Die Lehrer hätten die Pädagogische Freiheit, und die sei auch befriedigend geregelt (diese Auffassung benannte er die "Candidesche These", weil Voltaires Candide bis zuletzt nicht den Glauben an das Gute in der Welt verlor). Richters eigene Antwort aber lautete: Die Pädagogische Freiheit solle gesetzlich geregelt werden, weil (nur) das Recht sie sichere – er vertraut also (ganz wie der DJT) der Steuerungskraft des Rechts.

Es schloß sich ein Vortrag des Ministers für Kultus, Bildung und Wissenschaft des Saarlandes *Breitenbach* zur "Pädagogischen Freiheit und ihren rechtlichen Rahmenbedingungen" an, in dem dieser u.a. seinen teils erzwungenen, teils einsichtsgelenkten Wandel vom SPaulus zum PSaulus hinsichtlich der Notwendigkeit rechtlicher Regelungen darlegte.

In einem weiteren Themenblock ging es um "Reformbemühungen in der Schulgesetzgebung und die Praxis". *Niehues* (ebenfalls früheres Kommissionsmitglied) referierte die Auswirkungen des SchulGEs auf die Rechtsprechung. Fazit: Der SchulGE hatte gleich 1981 hervorragende Starthilfen durch das Bundesverfassungsgericht ("vorläufiger Endpunkt", "Orientierungsrahmen") und Sympathiebezeugungen des Bundesverwaltungsgerichts erhalten, aber bei den konkreten Sachverhalten seien die Ausführungen regelmäßig nicht entscheidungsre-

2132

levant gewesen. Ähnlich verhalte es sich auch bei den anderen Gerichten und Instanzen. – Mit den Auswirkungen auf den Gesetzgeber beschäftigte sich *Höfling*, der das Ergebnis seiner Recherche auf die Formulierung zuspitzte: Die Wirkungsgeschichte des SchulGEs sei die Geschichte seiner Wirkungslosigkeit. Als Gründe hierfür nannte er u.a.: Der Entwurf sei zu spät gekommen (als nämlich alle wesentlichen Kodifikationen des Schulrechts in den Bundesländern bereits abgeschlossen waren); die enormen Kommunikationsschwierigkeiten mit den Kultusministerien und der Kultusministerkonferenz (Veränderung gehe jedoch nur gemeinsam mit den Beratenen)[10]; es gebe einen großen schulrechtlichen Inzest: 95 Prozent der Lehrbücher und Kommentare stammten von Verwaltungsbeamten, die an der Gesetzesformulierung beteiligt waren und sind. – *Fauser* beleuchtete die Auswirkungen auf Pädagogik und Schulpraxis. Er arbeitete zunächst die Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Handeln von Pädagogen und Juristen heraus. Das größte Hemmnis in der Kooperation der beiden Berufsgruppen sieht er dabei in der unterschiedlichen Rationalität: Juristen wollen entscheiden, Pädagogen sind Spezialisten für den Zweifel, das Offenhalten (Erziehung in Analogie zu Kunst und Spiel). Als Erfolg des SchulGEs könne verbucht werden, daß die Themen und Probleme benannt sind und daß nun ein Perspektivenwechsel zur Pädagogik stattfinde (vom Gesetzesvorbehalt zur Pädagogischen Freiheit).

Gewappnet mit diesem Rüstzeug bildeten die Teilnehmer(innen) fünf Arbeitsgruppen, um vertiefend die Themen "Lehrplanentwicklung und -umsetzung", "Stellung des Lehrers/der Lehrerin", "Kriterien und Modalitäten der Leistungsbeurteilung", "Die Rolle von Schulbüchern" und "Privatschulen" zu behandeln.

Den Abschluß der Tagung bildete eine Podiumsdiskussion, die von Hellmut *Becker* (auch ehemaliges Mitglied der Kommission) eingeleitet wurde und an der eine Vertreterin des Bundeselternrats sowie je ein Vertreter der Bundesschülervertretung, der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft und des Deutschen Lehrerverbandes teilnahmen; Thema: "Die Erweiterung der pädagogischen Freiheitsspielräume".

4. Anmerkungen zu drei Problembereichen

Drei Problembereiche, die Gegenstand der Tagung waren bzw. immer wieder angesprochen wurden und bei denen beständig terminologische Unschärfen auftraten, bedürfen einiger Bemerkungen.

2133

a) Pädagogische Freiheit

Als Bestandteil des Tagungstitels war der Begriff "Pädagogische Freiheit" natürlich der am häufigsten verwendete. Um so bedauerlicher, daß es bis zuletzt nicht gelang, insbesondere zwischen Pädagog(inn)en und Jurist(inn)en eine einheitliche Bestimmung und Verwendung herbeizuführen.[11] Teilweise wurde der Begriff gebraucht, um die Selbständigkeit (Autonomie) der einzelnen *Schule* zu bezeichnen; die Wahrnehmung der schulischen Eigenverantwortung obliegt jedoch unmittelbar der Schulleitung und den Konferenzen und nur mittelbar den Lehrer(inne)n.[12] Teilweise wurde Pädagogische Freiheit als Abwehrinstrument des/der Lehrers/in gegen alle und alles verwendet: Schulaufsicht, Schulleitung, Eltern, Öffentlichkeit; Lehrpläne und andere Bestimmungen. Demgegenüber muß festgehalten werden: Der unter Juristen durchgesetzte Rechtsbegriff "Pädagogische Freiheit" bezeichnet nur den Freiheitsraum der in der Schule praktizierenden Lehrkräfte gegenüber der Schulaufsicht.[13] Schließlich wurde der Begriff von Nichtjurist(inn)en durchgängig als ureigenes Recht des/der Lehrers/in verstanden. Dies ist leider ein häufiger und ganz zentraler Irrtum; es gilt vielmehr: "Die pädagogische Freiheit findet ihren Grund und ihre innere Rechtfertigung in der Erziehungsaufgabe des Lehrers. Sie ist ihm nicht um seiner selbst, sondern um seiner Funktion, seines Amtes willen gewährleistet. Es handelt sich in ihrem Kern nicht um eine personale, sondern um eine auf den Schulzweck, auf die Bildungsinteressen der Schüler bezogene Freiheit. Damit ist auch ihr verfassungsrechtlicher Standort bestimmt. Die pädagogische Freiheit wurzelt in der vorrangig durch den Lehrer wahrzunehmenden Staatsaufgabe, erfolgreich Schule zu halten (Art. 7 Abs. 1 GG), und in dem Recht der Schüler auf ihre vom Lehrer zu fördernde Selbstentfaltung (Art. 2 Abs. 1 GG)."[14] Möglicherweise lassen sich die beiden letzten Punkte im Bild des Regenschirms verdeutlichen: Die Pädagogische Freiheit ist ein Instrument, um den pädagogischen *Prozeß* gegen (unzulässige) Eingriffe von *oben* (= Schulaufsicht) abzuschirmen; da die Lehrkraft am pädagogischen Prozeß teilnimmt, wird auch sie vom Schutz der Pädagogischen Freiheit erfaßt.

b) Schulaufsicht

Eng verknüpft mit der Pädagogischen Freiheit ist – wie dargelegt – die Schulaufsicht und ihre Befugnisse. Kaum ein Vorschlag des SchulGEs wurde und wird so kontrovers und vehement diskutiert wie

2134

der, Schulaufsicht auf Rechtsaufsicht (statt Fachaufsicht) zu beschränken.[15] Kein Wunder, geht es hier doch um Macht und Kontrolle! § 73 Abs. 2 Satz 4 SchulGE lautet: "In die Unterrichts- und Erziehungsarbeit des Lehrers dürfen die Schulbehörden nur im Einzelfall und nur dann eingreifen, wenn der Lehrer gegen Rechtsvorschriften verstoßen hat." Den Kritikern dieser Regelung hat u.a. Niehues[16] Überzeugendes entgegengestellt. Leider blockieren hier häufig Machtinteressen die Bereitschaft, den Gedankengang der Schulrechts-Kommission nachzuvollziehen; denn der Vorschlag, die Fachaufsicht auf Rechtsaufsicht zu beschränken, muß vor dem Hintergrund der Gesamtkonzeption des SchulGEs gesehen werden: In einem ersten Schritt geht die Kommission davon aus, daß aufgrund des Gesetzesvorbehalts alles Wesentliche, das heißt alles Wichtige und die Grundrechte der Schüler(innen) und Eltern Tangierende in formellen Gesetzen und Rechtsverordnungen, also in Rechtsvorschriften geregelt werden muß und schreibt das im SchulGE fest. Erst dann in einem zweiten Schritt fordert die Kommission (kann sie sinnvollerweise erst fordern), daß sich die Schulaufsicht auf die Kontrolle dieser Rechtsvorschriften beschränkt, denn damit wird ja bereits bzw. gerade das Wesentliche, Wichtige, Unabdingbare erfaßt. Nur das Unwesentliche, Unwichtige bleibt dem Zugriff versperrt! Beschweren könnten sich (und tun es auch) bei einer solchen Regelung allenfalls die am pädagogischen Prozeß Beteiligten – also Schüler(innen) und Lehrer(innen) –, denn ihr geschützter Freiraum reduziert sich auf Unwesentliches, Unwichtiges. Und noch ein weiterer Gesichtspunkt wird von den Kritikern übersehen: Schulaufsicht als Fachaufsicht stammt aus einer Zeit, in der das Schulrecht in weiten Teilen nicht normiert war; da ersetzten das Wissen und die Erfahrung (häufig genug auch die Meinung) des Schulrats die Norm. Zu solchen Zeiten mag Schulaufsicht als Fachaufsicht zur Wahrung eines ordnungsgemäßen Ablaufs von Unterricht und Erziehung berechtigt gewesen sein. Heute jedoch gibt es kaum noch ungeregelte Materien, so daß über die Rechtsaufsicht praktisch doch alle (wichtigen) Bereiche des Schulehaltens erfaßt werden können. Die Reduktion der Fachaufsicht auf Rechtsaufsicht ist also der einzig vernünftige Weg, um eine doppelte Gängelung des schulischen Erziehungsprozesses zu vermeiden; denn: Immer mehr rechtliche Regelungen plus Fachaufsicht – das ist zuviel! (Im übrigen: Der Schulaufsichtsbeamte, dem die Arbeit einer Lehrerin defizitär erscheint, möge sich zuerst der pädagogischen Instrumente Beratung und Fortbildung erinnern, denn auch in diesem Bereich gilt: Vorbeugen ist besser als heilen.)

2135

c) Verrechtlichung

Mit der gewachsenen Regelungsdichte ist ein Problem angesprochen, dessen Stich- und Reizwort "Verrechtlichung" natürlich auf dieser Tagung nicht fehlte. Mit diesem Begriff werden allerdings höchst unterschiedliche Aspekte angesprochen, die auch differenziert bewertet werden müssen. Mit Voigt[17] sollte "Verrechtlichung" analytisch in drei Grundtypen zerlegt werden: Vergesetzlichung, Bürokratisierung und Justitialisierung. Dabei meint *Vergesetzlichung* die kontinuierlich ansteigende Zahl von Gesetzen, die auf dem Wandel der Staatsaufgaben und auf einem veränderten Verständnis der Funktion von Parlament und Gesetzgebung beruht. Unter *Bürokratisierung* ist die zunehmende Selbststeuerung der Verwaltung und die Setzung eigenen Rechts auf untergesetzlicher Ebene, also die vielgeschmähten Verwaltungsvorschriften, zu verstehen. *Justitialisierung* bedeutet die Verlagerung politischer Entscheidungsfunktionen auf die Gerichte. Mit dem ersten Grundtyp, der Vergesetzlichung, wird wiederum der Gesetzesvorbehalt angesprochen. Trotz aller Kritik an der Gesetzesflut (die es im übrigen auch schon bei den Römern gab)[18]: Daß endlich auch im Schulrecht der parlamentarische Gesetzgeber seine Leitfunktion ausüben muß, ist eine der wenigen völlig unbestrittenen Auffassungen der Schulrechtsdiskussion der letzten zehn Jahre. Auch bei der Kritik an der Justitialisierung ist Zurückhaltung zu üben; schließlich waren und sind es gerade die Verfassungs- und Verwaltungsgerichte, die Anfang der 70er Jahre die entscheidenden Anstöße zur Neuregelung des Schulrechts gaben[19] und die Gesetzgeber und Verwaltung nach wie vor in ihre Schranken weisen (müssen). Also allenfalls über Sinn und Unsinn der Bürokratisierung kann ernstlich gestritten werden, wobei sich glücklicherweise im Ausgangspunkt alle einig sind: so wenig Bürokratie wie möglich, soviel wie nötig. Nur: Wieviel Bürokratie braucht die Schule?

5. Fazit

Die Tatsache, daß sich am Wochenende des 4. Advent drei Tage lang über hundert vielbeschäftigte Praktiker und Wissenschaftler(innen) zusammenfanden, um über den "Entwurf für ein Landesschulgesetz" zu diskutieren, zeigt, daß dessen Glanz – glücklicherweise – noch nicht verblaßt ist. Die beiden Wirkungsdokumentationen und andere Zeugnisse belegen, daß in Pädagogik und Rechtswissenschaft in den letzten zwölf Jahren intensiv über die Frage des DJTs, nach

2136

welchen rechtlichen Grundsätzen das öffentliche Schulwesen und die Stellung der an ihm Beteiligten zu ordnen sei, intensiv nachgedacht wurde. Daß die Erkenntnisse dieser Diskussion und die Vorschläge des SchulGEs (noch) nicht in größerem Umfange in die Schulgesetzgebung der Länder eingeflossen sind, ist bedauerlich; Hellmut Becker tröstete auf der Tagung die Teilnehmer(innen) mit dem Hinweis auf den "Sickereffekt" von Reformideen, den schon Humboldt ertragen mußte und nicht mehr erleben durfte: Lange Zeit geschieht nichts, und dann treiben die Keime aus dem Boden. Und was schließlich das Verhältnis zwischen Pädagog(inn)en und Jurist(inn)en anbelangt (die ja beide unter derselben Berufskrankheit leiden: ständig Rechthaben): da ist ein langer und dornenreicher Weg bis zu einem harmonischen Verständnis und effektiver Kooperation zurückzulegen. Im Interesse der Schülerinnen und Schüler bleibt aber keine andere Wahl. Auch hier hat die Schulrechts-Kommission des DJTs Vorbildfunktion: paritätisch besetzt und doch funktionierend; das Geheimnis: intensive und langfristige Zusammenarbeit. In diesem Sinne möge diese Tagung nicht die letzte zum Thema gewesen sein.

Anmerkungen

1) *Ständige Deputation des Deutschen Juristentages* (Hrsg.): Verhandlungen des 51. Deutschen Juristentages. Stuttgart 1976. Bd. 2 (Sitzungsberichte). München 1976, Teil M.

2) *Thomas Oppermann*: Nach welchen rechtlichen Grundsätzen sind das öffentliche Schulwesen und die Stellung der an ihm Beteiligten zu ordnen? München 1976.

3) *Ständige Deputation* (Anm. 1), S. M 10ff. bzw. M 40ff.

4) *Ständige Deputation* (Anm. 1), S. M 232 (Nr. 12).

5) *Deutscher Juristentag*: Schule im Rechtsstaat. Bd. 1: Entwurf für ein Landesschulgesetz. Bericht der Kommission Schulrecht des Deutschen Juristentages. München 1981 (im folgenden zitiert als SchulGE).

6) Ein Jahr zuvor veröffentlichte die Zeitschrift Recht der Jugend und des Bildungswesens (RdJB) in Heft 6/1986, S. 427ff. eine Umfrage zur Einschätzung der Arbeit des Deutschen Juristentags, allerdings mit etwas anderen Fragestellungen.

2137

7) *Wolfgang Beutel, Wolfgang Schönig* in Zusammenarbeit mit Peter Fauser, Doris Knab: Schulrecht in erziehungswissenschaftlicher Sicht. Die Diskussion des Entwurfs für ein Landesschulgesetz der Kommission Schulrecht des Deutschen Juristentags in der pädagogischen Literatur. Eine Dokumentation. Bonn: Deutscher Juristentag 1987.

8) *Rainer Dechsling*: Schulrechtliche Wirkungsdokumentation der Kommission Schulrecht des Deutschen Juristentages. Bonn: DJT, o.J. (1987).

9) Da die Vorträge der Tagung wie immer in einem "Loccumer Protokoll" dokumentiert werden, ist es entbehrlich, sie hier ausführlich zu referieren. Die Protokolle sind zu beziehen bei der Evangelischen Akademie Loccum, 3056 Rehburg-Loccum, Telefon (05766) 81-0. Preis: etwa 12 DM.

10) Vgl. den distanzierten bis ablehnenden Beschluß der *Kultusministerkonferenz* vom 11./12.3.1982, abgedruckt u.a. in RdJB 1982, S. 252ff. und SchulVerwaltung 1982, S. 167ff. u. 1983, S. 3f. Die vielfältigen und ausdauernden Bemühungen des DJT im Vorfeld der Kommissions-Konstituierung, zu einer Kooperation mit der KMK zu gelangen, ist stichwortartig festgehalten im SchulGE (Anm. 5), S. 411f. Was es an Reformentwürfen in der Bundesrepublik schon gegeben hat, referiert und bewertet *Manfred Jung*: Entwürfe zur Reform des Schulwesens in der Bundesrepublik Deutschland. In: Walter Twellmann (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht. Bd. 3. Düsseldorf 1981, S. 155ff.

11) Die Veranstalter der Tagung haben natürlich durch die Verwendung des Begriffs "Pädagogische Freiheit" im Titel der Tagung einiges zur Verwirrung beigetragen. Hier hat der Wunsch, werbewirksam zu formulieren, über das Wissen, daß der Begriff weder am Ausgangs- noch im Mittelpunkt der Beratungen der Schulrechts-Kommission gestanden hatte, triumphiert.

12) Vgl. hierzu *Hans Heckel, Hermann Avenarius*: Schulrechtskunde. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft. 6. Aufl. Neuwied, Darmstadt 1986, S. 68.

13) Vgl. u.a. *Norbert Niehues*: Schul- und Prüfungsrecht. 2. Aufl. München 1983, S. 195 Anm. 50. Anderer Ansicht: *Frank Hennecke*: Versuch einer juristischen Begründung von pädagogischer Freiheit. RdJB 1986, S. 233ff. (S. 234f.)

14) *Heckel, Avenarius* (Anm. 12), S. 235. In diesem Sinne auch die beiden letzten längeren juristischen Beiträge zu diesem Thema: *Martin Stock*: Die pädagogische Freiheit des Lehrers im Lichte des schulischen Bildungsauftrags. RdJB 1986, S. 212ff. (z.B. S. 213, 221); *Frank Hen*

2138

ecke (Anm. 13), S. 240: "Am tragfähigsten scheint eine Konstruktion der pädagogischen Freiheit von den Rechten der Schüler her". So wohl auch die derzeit umfassendste und beste Studie eines Pädagogen zum Thema: *Peter Fauser*: Pädagogische Freiheit in Schule und Recht. Weinheim, Basel 1986, S. 113ff. (bes. S. 114 u. 123).

15) SchulGE (Anm. 5), § 73 Abs. 2 Satz 4 (S. 102); zur Begründung S. 304ff. (bes. S. 318).

16) *Niehues* (Anm. 13), S. 195ff. (bes. Anm. 65).

17) *Rüdiger Voigt*: Verrechtlichung in Staat und Gesellschaft. In: Ders. (Hrsg.): Verrechtlichung. Königstein 1980, S. 15ff. (bes. S. 18ff.). Mit *Vera Slupnik* (Bücher zum Thema Verrechtlichung. RdJB 1984, S. 238ff. – hier S. 239 -) kann festgestellt werden, daß sich diese Differenzierung in der Verrechtlichungsdebatte allgemein durchgesetzt hat.

18) *Jürgen Staupe* (Die "Verrechtlichung" der Schule. Erscheinungsformen, Ursachen und Folgen. Leviathan 1982, S. 273ff.) zitiert Honsell, der seinerseits darauf hinweist, daß bereits Livius, Sueton, Tacitus und Cicero über die ungeheure Zahl, die grenzenlose Menge und Mannigfaltigkeit der Gesetze ihrer Zeit klagten (S. 274).

19) Vgl. die Nachweise im SchulGE (Anm. 5), S. 27ff.

2139

II. REZENSIONEN

Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band III: 1800-1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. Hrsg. von *Karl-Ernst Jeismann* und *Peter Lundgreen*.

> München: C.H. Beck 1987. 443 S., DM 148,- (bei Abnahme des Gesamtwerkes DM 128,- je Band).

Das Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte kommt, wiewohl zwischen dem Beginn der Vorarbeiten und dem Erscheinen des zuerst fertiggestellten dritten Bandes fast zehn Jahre vergangen sind, zur rechten Zeit. Denn in der seit etwa dem Ende der sechziger Jahre fast ausschließlich sozialwissenschaftlich arbeitenden bundesdeutschen Bildungshistorie glaubt man neuerdings weniger als früher an die Tauglichkeit vorgesetzter, meist der Bildungsdiskussion der Gegenwart entnommener Maßstäbe: Die ehedem in der deutschen Geschichtswissenschaft wie selbstverständlich geltenden Verstehenskategorien sind zu unerwarteten Ehren gekommen.

Wie groß der darin liegende Gewinn ist, macht im vorliegenden Band Karl-Ernst Jeismann im Zusammenhang mit der preußischen Schulpolitik und -verwaltung seit der Reformzeit deutlich. "Das historische Urteil", so schreibt er, "muß sich hüten, die Faktizität des Unterrichtswesens am Ende des Jahrhunderts mit der Idealität der Reformentwürfe an seinem Anfang wertend zu vergleichen. Vergleicht man die wirklichen Zustände von 1800 und 1870, kann nur ein Absehen von der Bedingtheit aller historischen Prozesse zu der Klage führen, daß sich eine strikte Demokratisierung der Bildungsorganisation und eine Egalisierung der Erziehungsangebote nicht eingestellt habe" (S. 110). Der Schlüsselbegriff ist der der "Modernisierung".

Was der Band an Themen, Fragestellungen, Perspektiven und Forschungsergebnissen enthält, ist in der gebotenen Vielfalt imponierend, zumal sich sein äußerer Umfang in Grenzen hält. Dabei wird auch für eine gründliche Einführung gesorgt: Karl-Ernst Jeismann äußert sich, aus überlegener Kenntnis vorzüglich orientierend, "Zur Bedeutung der 'Bildung' im 19. Jahrhundert" (Einleitung), während Werner K. Blessing unter dem (wenig glücklich formulierten) Titel "Lebensformen und Umgangserziehung" einen Abriß der Sozial- und Mentalitätsgeschichte bietet, der bei aller Prägnanz der Kompliziertheit der deutschen Entwicklung sorgsam differenzierend Rechnung zu tragen weiß (1. Kapitel). Einführenden Charakter trägt auch Ulrich Herrmanns Beitrag "Familie, Kindheit, Jugend" (2. Kapitel).

Sein Hauptstück erreicht der Band mit dem dritten Kapitel: "Pädagogisches Denken" von Georg Jäger und Heinz-Elmar Tenorth. Das vierte Kapitel ist dem Komplex "Schule und Hochschule" gewidmet, der in die Abschnitte "Schulpolitik, Schulverwaltung, Schulgesetzgebung" (von K.-E. Jeismann), "Schulsystem", "Lehrplan und Fächerkanon der höheren Schulen" (von G. Jäger und Gerd Schubring), "Universitäten" (von

2140

R. Steven Turner) sowie "Lehrberuf und Lehrerbildung" (von H.-E. Tenorth) zerfällt. Unter der Rubrik "Schulsystem" werden "Das niedere Schulwesen" (von Gerd Friederich), "Das höhere Knabenschulwesen" (von K.-E. Jeismann) und "Die höheren Mädchenschulen" (von Erika Küpper) abgehandelt. Das fünfte Kapitel ist der Berufsbildung gewidmet, wobei Karlwilhelm Stratmann über "Betriebliche Berufsausbildung", Klaus Harney über "Fortbildungsschulen", Peter Lundgreen über "Fachschulen", Martin Schmiel über das "Landwirtschaftliche Bildungswesen" und Roland Treese über "Berufsausbildung im Bergbau" berichten. Im sechsten Kapitel bringt Antje Kraus "Armenwesen, Wohlfahrtspflege, Sozialarbeit" zur Darstellung, während es im siebten Kapitel um die "Volksbildung" geht, wobei zwischen "Erwachsenenbildung" (von Paul Röhrig) und dem "Militär als Bildungsfaktor" (von Heinz Stübig) unterschieden wird. Den Schluß bildet das achte Kapitel, in dem sich Wolfgang von Ungern-Sternberg mit den "Medien" beschäftigt. Abgerundet wird das mit Abbildungen, Karten und Tabellen ausgestattete Werk durch einen Überblick über das Schrifttum sowie durch ein Sach-, ein Namen- und ein Ortsregister.

Abgesehen einmal von sachlichen Unzulänglichkeiten (so übersieht Stübig, daß es beim preußischen Heeres- und Verfassungskonflikt sowie der Erziehung der Soldaten im monarchischen Sinn nicht in erster Linie um die Landwehrfrage, sondern um die Verlängerung des Wehrdienstes von zwei auf drei Jahre ging) ist auf Lücken hinzuweisen. Der Wunsch, etwas über die Entstehung, die Funktion und die Wirkung der Schullehrerseminare zu erfahren, bleibt so gut wie unerfüllt; die summarischen Bemerkungen Tenorths hierzu können nicht befriedigen.* Eingehender hätte meines Erachtens auch die Entstehung des im Zeitalter der Industrialisierung bedeutsamen preußischen Realschulwesens behandelt werden müssen. Jeismann läßt in seinem einschlägigen Beitrag die Frage, wo auf diesem Gebiet (über den Widerstand in der Kultusbürokratie hinaus) die Schwierigkeiten lagen, sowie die nach der Haltung der preußischen Bürokratie insgesamt zu den Real- und höheren Bürgerschulen unbeantwortet. In diesem Zusammenhang wäre auch auf die Bemühungen des preußischen Finanzministers Friedrich von Motz hinzuweisen gewesen.

Aber nicht nur, daß wichtige Namen fehlen (auch Kunth, Kortüm, Dreist, Spilleke und Klöden kommen nicht vor) – die Akteure des bildungsgeschichtlichen Geschehens werden weder dem Leser in ihrem Werdegang vorgestellt noch findet ihre persönliche Rolle in der Darstellung Berücksichtigung. Hier scheint mir ein grundsätzlicher Mangel vorzuliegen. Wie kann man etwa die Entwicklung der preußischen Volksschule und insbesondere der Lehrerseminare ohne das Wissen um die Tatsache ganz verstehen, daß Beckedorff, der "wahre Vater der Seminare" (W. Harnisch), nicht der bildungsfeindliche Reaktionär des Jahres 1819 geblieben ist? Oder: Entbehrt nicht das Bild des preußischen Gymnasiums in manchem der Tiefe, wenn man sich zur Person und Geistesart Johannes Schulzes mit den (sicher treffenden) Hinweisen begnügen muß, auf die sich Jeismann auf S. 157 beschränkt? Ohne das Inrechnungstellen der menschlichen Persönlichkeit (und der damit verbundenen Unwägbarkeiten) wird eine Wurzel des historischen

2141

Geschehens stets im Erdreich der Zeit verborgen bleiben. – Fazit: Ein Werk von hohem Informationswert und schöner inhaltlicher Geschlossenheit.

---

* Dazu neuerdings die Arbeit von Michael Sauer "Volksschullehrerbildung in Preußen" (Köln, Wien: Böhlau 1987).

Peter Mast

August Buck: Humanismus. Seine europäische Entwicklung in Dokumenten und Darstellungen.

Freiburg/München: Verlag Karl Alber, 583 S., DM 98,-. (Orbis academicus. Problemgeschichten der Wissenschaft in Dokumenten und Darstellungen. Hrsg. von Fritz Wagner).

Als 1945 die Schrecken der NS-Zeit und die Not des Krieges ein Ende hatten, lag nicht nur Deutschland, nein: lag auch unsere traditionelle Bildungswelt in Trümmern. Auf welche Fundamente sollte sich der Wiederaufbau des deutschen Bildungswesens gründen? Damals war viel vom Humanismus die Rede. Der Frankfurter Pädagoge Heinrich Weinstock beklagte später nicht nur die "Tragödie des Humanismus" (1953), sondern hielt in seiner Schrift "Realer Humanismus" (1955) auch Ausschau nach Möglichkeiten einer Verwirklichung. Werner Jaeger, der bedeutende Neuhumanist und Altphilologe, Verfasser der dreibändigen griechischen Bildungsgeschichte "Paideia" (1936), in jenem Jahr von Berlin nach den USA emigriert, schrieb 1948 aus Harvard an Eduard Spranger in Tübingen: "Der Schade, der durch das Nazi-Regime der deutschen Erziehung zugefügt wurde, erfordert mehr als ein Heilmittel. ... Es wäre ein verhängnisvoller Selbstwiderspruch, die klassischen Schulen in Deutschland abzuschaffen. ... Besonders die Deutschen brauchen eine starke und gründliche klassische Erziehung, weil das klassische Kulturerbe niemals wirklich zu ihrer zweiten Kultur geworden ist. ... Ihre Kulturgeschichte zeigt immer wieder die heftigste Auflehnung des intellektuellen Provinzialismus gegenüber der Durchdringung mit einer Zivilisation, die letzten Endes vom Ausland kommt. ... Die einzige Schule, die durch ihre Natur ein höheres und universaleres Ideal der Humanität gegenüber dem Kult des Nationalismus aufrecht erhalten muß, ist das humanistische Gymnasium, wenn es in seiner ursprünglichen und unverfälschten Form wiederhergestellt wird. Mit ihm steht und fällt die große Tradition der Geisteswissenschaften ... an den deutschen Universitäten, die auf die Dauer nicht am Leben bleiben können, ohne die spezifisch intellektuelle Haltung und Schulung, die ihr durch die klassische Erziehung des humanistischen Gymnasiums gegeben wird." (Vierteljahrshefte für Zeitge-

2142

schichte 1980, S. 252 f.). Dieser Rat fiel auf steinigen Boden. 1970 lernten gerade noch 3%, 1985 nur noch 1,3% unserer höheren Schüler Griechisch, 23.000 von 1,75 Millionen! Ein gutes Drittel der Schüler – 660.000 – nahm immerhin am Lateinunterricht teil, der jedoch nur in seltenen Fällen das Niveau der alten humanistischen Gymnasien erreicht haben dürfte. Und hatte Jaeger nicht recht mit seinen Prognosen im Blick auf die Stellung der Geisteswissenschaften an den deutschen Universitäten? Ist dies nicht die eigentliche, tief wirkende deutsche "Kulturrevolution" der Nachkriegszeit?

So ist es sicher nicht von ungefähr, daß gerade jetzt in großen Studien der Humanismus vergegenwärtigt wird. August Buck und – worauf wir im folgenden Heft unserer Zeitschrift zurückkommen werden – Günther Böhme umreißen die Geschichte des Humanismus. Der Frankfurter Pädagoge und Bildungshistoriker G. Böhme veröffentlichte ein dreibändiges Werk: "Bildungsgeschichte des frühes Humanismus" (1984), "Bildungsgeschichte des europäischen Humanismus" (1986) und "Wirkungsgeschichte des Humanismus im Zeitalter des Rationalismus" (1988).

August Buck, der namhafte Marburger Romanist, legt als Emeritus mit 77 Jahren sein Opus magnum vor: Die erste Geschichte des Humanismus von seinen römischen Anfängen bis zu seiner Krise im 20. Jahrhundert. Die Wirkungsgeschichte der Antike wird – entsprechend der Anlage der Reihe "Orbus academicus" – mit vielen wichtigen Zitaten belegt und der derzeitige Forschungsstand durch Anmerkungen und umfangreiche bibliographische Hinweise erschlossen. Buck sieht im Humanismus als Bildungsbewegung kein rein historisches Phänomen, sondern ein bis in die jüngste Gegenwart wirksames "konstitutives Element der europäischen Kultur" (S. 9): "Nachdem die Römer als die ersten Humanisten aufgrund der produktiven Aneignung der griechischen Kultur ein im Zeichen der "humanitas" stehendes innerweltliches Bildungsideal ausgeformt hatten, erschien dem Mittelalter die Vorstellung eines sich aus eigener Kraft vervollkommnenden Menschen unvereinbar mit dem Glauben an ein in allen Bezügen von Gott abhängiges Leben, das im Jenseits seine Erfüllung findet. Daher gab es im Mittelalter zwar eine Auseinandersetzung mit dem antiken Geisteserbe, aber es konnte keinen Humanismus geben. ... Der im späten 18. Jahrhundert vor allem in Deutschland aufkommende Neuhumanismus griff über den vorwiegend römisch bestimmten Renaissance-Humanismus zurück auf das Idealbild des griechischen Menschen, vermochte jedoch nur eine geringe Wirkung auf das gesellschaftliche und staatliche Leben auszuüben. Trotzdem triumphierte der humanistische Bildungsgedanke im Erziehungswesen des 19. Jahrhunderts und prägte noch bis ins folgende Jahrhundert die vorherrschenden Schulformen. ... Obgleich der traditionelle humanistische Bildungsgedanke in der Gegenwart in Frage gestellt wird, ist doch die europäische Kultur in vieler Hinsicht so fest mit der Antike verwachsen, daß diese auch unter veränderten geistigen und gesellschaftlichen Voraussetzungen weiter wirkt und zur Auseinandersetzung herausfordert" (S. 9 f.).

2143

Das Werk gliedert sich in sechs Kapitel:

I. Der römische Humanismus.
II. Das Fortleben der Antike im Mittelalter.
III. Der Humanismus der Renaissance.
IV. Das humanistische Erbe vom Ausgang der Renaissance bis zur Romantik.
V. Triumph und Verfall des Neuhumanismus im 19. Jahrhundert.
VI. Die Antike im 20. Jahrhundert.

Für die deutsche Bildungsgeschichte im engeren Sinne sind die vier letzten Kapitel besonders aufschlußreich. Das im 16. Jahrhundert wirksam werdende humanistische Bildungsprogramm der Renaissance – erinnert sei an Erasmus von Rotterdam und Melanchthon – "beruht auf dem Glauben an die menschenformende Macht der antiken Autoren. Dabei wird Bildung als Selbstzweck und nicht mehr wie im Mittelalter als Vorbereitung auf die transzendente Sinnerfüllung des irdischen Lebens verstanden; m.A.W. für den Humanismus stellt der gebildete Mensch als solcher das Bildungsziel dar. Durch die Bildung wird der Mensch gleichsam ein zweites Mal erschaffen. ... Die Bildung macht den Menschen erst zum Menschen, erzieht ihn zur vollendeten Gesittung, zur "humanitas". Sie war in der römischen Antike durch Cicero zum Bildungsziel proklamiert worden. ... Auf Cicero griffen die Humanisten zurück, als sie ihr eigenes Bildungsziel definierten ..." (S. 154 f.). Der Neuhumanismus, der im 18. Jahrhundert in Deutschland und England aufkam, entdeckte den griechischen Menschen neu. Erste Ansätze zu diesem neuen Griechenbild finden sich schon im französischen Klassizismus des 17. Jahrhunderts. Winckelmann schuf dann "das normgebende Griechenbild des Neuhumanismus" (S. 347). Winckelmann und die italienische Reise erschlossen Goethe den Zugang zu der Antike, der er sich als Mensch und Dichter in hohem Maße verpflichtet fühlte . "die Brosamen von dem reichen Tisch der Alten sind es doch eigentlich, wovon ich lebe", bekannte er in einem Brief aus dem Jahre 1823" (S. 352).

Vornehmlich Hegel und Humboldt formulierten den Primat der neuhumanistischen Bildung. Hegel sah in dem Studium der antiken Autoren "das geistige Bad, die profane Taufe" (S. 376). "Die Generation Hegels verstand im Zeichen des Neuhumanismus Bildung primär als Bildung an den Griechen. Das neuhumanistische Bildungsideal blieb vorwiegend ein deutsches Anliegen und vermochte sich im übrigen Europa gegenüber dem auf Rom rekurrierenden Humanismus alter Prägung nie völlig durchzusetzen. In Deutschland traten die Römer in den Hintergrund und wurden auf die Rolle bloßer Vermittler des griechischen Geisteserbes reduziert. Dagegen genossen die Griechen eine fast religiöse Verehrung als Gegenstand eines neuen innerweltlichen Glaubens, der das Seelenheil nicht ins Jenseits, sondern im Diesseits in die Bildung zur idealen Persönlichkeit verlegt" (S. 376 f.). Breiten Raum nimmt die Kritik am Neuhumanismus ein, die schließlich zur Abkehr von diesem Bildungsideal führte, das von der kritischen Altertumswissenschaft mehr und mehr in Frage gestellt wurde. Der markante schulpo-

2144

litische Wendepunkt ist der Erlaß Wilhelms II. aus dem Jahre 1900, mit dem das Bildungsmonopol des humanistischen Gymnasiums beim Hochschulzugang beseitigt wurde. Die neueren Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaften drängten nun die alten Sprachen Schritt für Schritt zurück. In den fünfziger Jahren "prophezeite" Ernst Robert Curtius das nahe Ende des Humanismus: "Humanismus ist vielleicht verstreuten Einzelnen noch geliebter Besitz, aber er bildet keine Elite mehr, er wird nicht mehr geglaubt und nicht mehr geliebt. Es hat keinen Zweck, sich zu täuschen. Keinen Zweck das, was uns entschwunden ist, künstlich beleben zu wollen und für eine lebendige Gegenwart, die dahin ist, Ersatz in akademischen Debatten zu suchen. Ich habe seit 1945 einige solche gelesen – sie waren alle matt und kraftlos. In Deutschland ist die Situation des Humanismus trübseliger als in West- und Südeuropa, weil Engländer, Franzosen, Italiener einen Sinn für Tradition haben, der uns abgeht. Auch haben diese Völker nicht die lange Reihe blamabler Schulexperimente durchgemacht, mit denen man seit 1919 das deutsche Gymnasium so planvoll unterhöhlt hat, daß es dann zur leichten Beute der Hitlerei wurde. Aber auch in den Westländern geht es mit dem Humanismus reißend bergab" (S. 421).

Buck betont hingegen, daß in England und Frankreich die Tradition der klassischen Bildung – im Unterschied zu Deutschland – lebendiger Besitz blieb und das gesamte geistige Leben durchdrang. Dies zeigt sich vor allem in der Neubearbeitung antiker Stoffe, vor allem durch französische, englische und amerikanische Autoren. Hier gelang also noch einmal eine Aktualisierung der klassischen Antike.

"Zweifellos ist der Schulunterricht in Latein und erst recht in Griechisch fast überall rückläufig. In der Sowjetunion, wo Latein und Griechisch nicht mehr an der Schule gelehrt werden, hat man jedoch die Unentbehrlichkeit lateinischer Sprachkenntnisse für die geisteswissenschaftlichen Studien anerkannt. In Leningrad ist Latein Pflichtfach in allen Sparten der Historischen Fakultät; für Studierende der Mediävistik und der Alten Geschichte sogar für die Dauer von acht Semestern" (S. 465).

Erstaunlichen Aufschwung nahm in den letzten Jahrzehnten die internationale Renaissance- und Humanismusforschung. Die einschlägige Bibliographie für 1982 umfaßt allein 7 853 Titel.

Am Schluß greift Buck auf den eingangs zitierten Werner Jaeger zurück, der 1919 noch keinen Zweifel daran hegte, "daß die antiken Studien auf der Schule ... die Grundlage jedes kulturgeschichtlichen Verständnisses sind und bleiben, zu dem die Schule der Zukunft erst noch die Wege finden will". Buck fährt fort: "Diese Aufgabe kann die Schule von heute, aus welchen Gründen auch immer, im allgemeinen nicht mehr erfüllen. Sie muß überall dort in Angriff genommen werden, wo man sich der von der Antike ausgehenden abendländischen Tradition verpflichtet fühlt. ... Besinnung auf die Antike zum Zweck der geschichtlichen Selbstorientierung: Das sollte die humanistische Aufgabe unserer Zeit sein" (S. 472 f.). Ob dieser Ruf ein Echo finden wird?

Christoph Führ

2145

Wolfgang Treue, Karlfried Gründer (Hrsg.): Berlinische Lebensbilder. Wissenschaftspolitik in Berlin. Minister, Beamte, Ratgeber.

Berlin: Colloquium Verlag 1987 (Berlinische Lebensbilder, Band 3 – Einzelveröffentlichungen der Historischen Kommission zu Berlin, Bd. 60). 366 S., DM 40,-.

Es war ein glücklicher Gedanke der Historischen Kommission zu Berlin, diesen Sammelband als Festgabe aus Anlaß der 750-Jahrfeier Berlins zu veröffentlichen. Der Band vereinigt 19 Lebensbilder aus den letzten vier Jahrhunderten. Begonnen wird mit Gottfried Wilhelm Leibniz (Hans Poser). Am Schluß steht das Lebensbild von Joachim Tiburtius (Georg Kotowski), dem Mann, der in der Nachkriegszeit ein Dutzend Jahre die Kulturpolitik West-Berlins als Senator koordinierte. Zwei Skizzen schildern die nationalsozialistische Wissenschaftspolitik sowie die Gründung der Kirchlichen Hochschule Berlin 1935-1945. Sie haben strenggenommen in den "Lebensbildern" nichts zu suchen, da sie nicht einzelnen Persönlichkeiten gelten, sind aber nützlich, weil sie wichtige jüngere Entwicklungen der Berliner Bildungsgeschichte vergegenwärtigen. Schwerpunktartig gruppieren sich die Lebensbilder um die preußischen Bildungsreformen nach 1806 und die Entwicklungen in der wilhelminischen Ära bis in die Weimarer Republik hinein. Das 18. Jahrhundert wird durch drei Persönlichkeiten repräsentiert: durch Maupertuis (Dominique Bouvel), den Präsidenten der preußischen Akademie der Wissenschaften in der Zeit Friedrichs d. Großen; durch dessen langjährigen, für Bildungsfragen zuständigen Minister Karl Abraham Freiherr von Zedlitz (Peter Baumgart), der als Oberkurator die vier preußischen Universitäten förderte und dem Kant sein Hauptwerk widmete; schließlich durch Johann Goercke (Rolf Winau), den Begründer der ersten Ausbildungsstätte für Militär-Chirurgen. Die preußischen Bildungsreformen nach 1806 spiegeln sich in vier Lebensbildern wider: Wilhelm von Humboldt (Rudolf Vierhaus), Friedrich Daniel Schleiermacher (Rudolf Vierhaus), Altenstein (Werner Vogel), dem ersten preußischen Kultusminister (1817 bis 1840) und seinem langjährigen Mitarbeiter Süvern (Peter Mast). Daran schließen sich Lebensbilder von Männern, die vornehmlich im Vormärz zur Geltung kamen: Beuth, einer der Schrittmacher der preußischen Gewerbe- und Industriepolitik und des technischen Schulwesens, wird von Wilhelm Treue, Adolph Diesterweg, der herausragende Lehrerbildner und pädagogische Publizist, von Ulrich Herrmann porträtiert. Unbestritten dürfte sein, daß das halbe Jahrhundert zwischen 1880 und 1930 die Zeit war, in der die preußische Wissenschaftspolitik Weltgeltung genoß. Sie wird vergegenwärtigt durch Porträts von Mommsen (Alexander Demandt), Schmoller (Rüdiger vom Bruch), Friedrich Althoff (Bernhard vom Brocke), Harnack (Lothar Burchardt), Schmidt-Ott (Wolfgang Treue), Carl Heinrich Becker (Wolfgang W. Wittwer), Georg Schreiber (Rudolf Morsey) und Adolf Grimme (Dieter Sauberzweig). Althoff und Harnack haben sich besondere Verdienste bei der Gründung und Leitung der Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft (der heutigen Max-Planck-Gesellschaft) erworben. Hier hätte es nahegelegen, die Rolle

2146

des Mannes in der Wissenschaftspolitik zu umreißen, der jene Ara schließlich namentlich verkörpert: Wilhelms II. Die aus Anlaß des hundertjährigen Bestehens der Berliner Universität geschaffene, den Namen des Kaisers führende neue Wissenschaftsorganisation war es, die künftigen Entwicklungen Bahn brach, also moderne Wissenschaftspolitik überhaupt erst ermöglichte. Dazu trug besonders auch die von Friedrich Schmidt-Ott, dem letzten königlich-preußischen Kultusminister, 1920 gegründete Notgemeinschaft der deutschen Wissenschaft bei (die heutige Forschungsgemeinschaft).

Den Herausgebern und Autoren ist für diesen gut komponierten Band zu danken. Die Historische Kommission zu Berlin veröffentlichte bereits zwei Bände "Lebensbilder" von Naturwissenschaftlern und Medizinern. Sie plant Bände über Geisteswissenschaftler, Theologen und Architekten. Sinnvoll wäre es, auch Lebensbilder namhafter Berliner Schulmänner zu veröffentlichen, z. B. Friedrich Gedike, Johannes Schulze, Ludwig Wiese, Adolf Matthias, Hans Richert, Heinrich Schulz, Paul Oestreich, Johannes Tews, Kurt Loewenstein, Heinrich Deiters sowie einiger preußischer Kultusminister (z.B. Mühler, Falk, Goßler, Zedlitz-Trützschler, Bosse, Studt und Boelitz), die aus guten Gründen nicht in dem besprochenen Band berücksichtigt wurden.

Christoph Führ

Jahrbuch für die Geschichte Mittel- und Ostdeutschlands. Band 36. Mit Beiträgen zum Schwerpunktthema: Friedrich Wilhelm IV. in seiner Zeit. Im Auftrage der Historischen Kommission zu Berlin herausgegeben von *Otto Büsch und Klaus Zernack*.

Berlin: Colloquium Verlag 1987. 744 S., DM 200,-.

Im Herbst 1986 veranstaltete die Historische Kommission zu Berlin ein Kolloquium zum Thema "Friedrich Wilhelm IV. in seiner Zeit". Es ist verdienstvoll, sich den vernachlässigten biographischen Fragestellungen zuzuwenden, zumal ein neueres historisch-kritisches Lebensbild dieses Hohenzollern fehlt. Der Aufsatzteil des Jahrbuchs enthält elf Beiträge, z.B von dem amerikanischen Historiker David E. Barclay sowie von Walter Bußmann, Günther Grünthal, Frank-Lothar Kroll und Günter Richter. Sie gelten dem Hof und der preußischen Gesellschaft, dem Einfluß der sog. Kamarilla, der politischen Romantik, der Revolution von 1848, der Außenpolitik, der Baukunst, der Kirchenpolitik. Die Schul- und Hochschulpolitik im engeren Sinne bleibt ausgespart.

Barclay erinnert daran, "daß im Preußen auch des 19. und 20. Jahrhunderts der Monarch und die Institutionen der Monarchie im Mittelpunkt der

2147

Staatsstruktur standen" (S. 1). Sein Beitrag "König, Königtum, Hof und preußische Gesellschaft in der Zeit Friedrich Wilhelms IV. (1840-1861)" unterstreicht das wachsende Interesse an Problemen der Geschichte des Königtums und der Hofeliten. Wie weit gelang es z.B. dem preußischen Adel, eigene Macht- und Einflußpositionen in jener Zeit aufrechtzuerhalten? Welche Rolle spielte dabei der König? In seiner Sicht bleibt "Friedrich Wilhelm IV. eine der kompliziertesten und rätselhaftesten Persönlichkeiten, die je den preußischen Thron bestieg, und es ist sehr schwierig, verbindliche Schlußfolgerungen über ihn zu ziehen" (S. 6). Schon Ludwig Dehio bemerkte, "daß Friedrich Wilhelm IV. zu allererst als Künstler und erst dann als Politiker zu verstehen sei" (S. 11). Seine Bildungspolitik war eng mit seiner Kirchenpolitik verbunden: Er wollte die Gesellschaft rechristianisieren. Diesem Ziel galt auch seine Schulpolitik. Gerade diese ideologisch orientierte Politik kann man, "wie Kissinger dies mit Metternich tut, als eine Variante des Dilemmas des Konservativen in einer revolutionären Zeit" ansehen (S. 17). Walter Bußmann, der an einer Biographie des Königs arbeitet, resümiert: "In der Tat, Politisches und Kirchengeschichtliches durchdringen sich noch in jenen Jahrzehnten, als in Deutschland die Industrialisierung – wenn auch noch sehr langsam – einsetzte, ein wirtschaftlicher und sozialer Prozeß, der dem König fremd blieb. In ihm erreichte die Verschmelzung von Kirche, Theologie, Kunst und Politik noch einmal einen Höhepunkt" (S. 24). Bezeichnend ist auch die von Bußmann erwähnte folgende Anekdote: "Als der König einmal im Kreise seiner Brüder saß, malte er sich aus, was wohl aus ihm geworden wäre, wenn sie nicht als Hohenzollernprinzen auf die Welt gekommen wären. 'Ick', so meinte der König berlinerisch, 'wäre vielleicht Geheimrat im Kultusministerium jeworden, Dich, Wilhelm, hätte man als Charakter-Major verabschiedet; Albrecht hätte man als Leutnant jeschaßt, und Dir, Karl, hätten se jehangen'" (S. 34). Dies ist aufschlußreich – Geheimrat im Kultusministerium! Unvorstellbar, daß ein anderer Hohenzoller solch einen Karriere-Wunsch zum besten gegeben hätte!

Manche der kulturpolitischen Neuerungen Friedrich Wilhelms IV. haben sich bis heute gehalten, so z.B. die 1842 errichtete "Friedensklasse für die Verdienste um die Wissenschaften und die Künste" des von Friedrich d. Großen gestifteten Militärordens "pour le mérite", die Theodor Heuss in den fünfziger Jahren wiederbelebte.

Hingewiesen sei weiter auf den Aufsatz von Wolfdietrich Jost "Technische Ausbildung im Widerstreit von Abgeordnetenhaus und Bürokratie. Über die Arbeit der Ständigen Kommission für das technische Unterrichtswesen in Preußen in den Jahren 1879 bis 1896" (S. 333-360). Schon vor nahezu einem Jahrhundert galt das "deutsche System technisch-fachlicher Ausbildung ... als vorbildlich. Die Grundlagen dieses Systems wurden in der ersten Hälfte des Jahrhunderts gelegt, in einer Zeit, als der Zusammenhang von technisch-industrieller Entwicklung und einer darauf bezogenen fachlichen Ausbildung noch einfach strukturiert war. ... Industrieller Fortschritt und technische Entwicklung ließen aber den Zusammenhang von Ausbildungs- und Beschäftigungssystem zunehmend komplexer werden. ... Seit der Jahrhundert-

2148

mitte bedienten sich die Behörden des Sachverstands der Experten in Form von Beratungsgremien. Der Prozeß der Gestaltung und Umgestaltung technischer Ausbildungstätten wurde dadurch für eine Interessenwahrnehmung der neu entstehenden Interessenorganisationen und –verbände offen. ... Ein Ort dieser Auseinandersetzung um technische Ausbildung und des Aushandelns von Form und Gestalt technischer Ausbildungsstätten war die 'Ständige Kommission für das technische Unterrichtswesen', deren Einsetzung 1879 beschlossen wurde (S. 333 f.). Diese Kommission war dem preußischen Unterrichtsministerium zugeordnet. Jost untersucht die verschiedenen Phasen dieser Form der "Politik-Beratung". Die Mitglieder der Kommission kamen aus der Verwaltung, aus den Parteien des Abgeordnetenhauses und von den technischen Ausbildungstätten, wobei die Berliner Technische Hochschule allein mit drei Hochschullehrern vertreten war. Die Kommission erarbeitete zahlreiche Denkschriften über das technische Unterrichtswesen, über die gewerblichen Fachschulen, die Gewerbeschulen und Fortbildungsschulen.

Christoph Führ

John C.G. Röhl: Kaiser, Hof und Staat. Wilhelm II. und die deutsche Politik.

München: C.H. Beck 1987. 263 S., DM 39,80.

Der Autor machte jüngst durch einen stark beachteten und umstrittenen Fernsehfilm über Wilhelm II. Furore. Doch man geht fehl, wenn man meint, hier käme nun das "Buch zum Film". Röhl faßt vielmehr – im Vorgriff wohl auf eine spätere Biographie – sieben zwischen 1970 und 1985 veröffentlichte Aufsätze in überarbeiteter Form zusammen. Der Deutsch-Brite Röhl, Professor für europäische Geschichte an der Universität Sussex, edierte 1976-1983 die politische Korrespondenz des Fürsten Philipp Eulenburg, eine der wichtigsten Quellen zur Geschichte der wilhelminischen Ära. Eulenburg gehörte zum engsten Freundeskreis des Kaisers und wurde bekanntlich durch einen von Maximilian Harden, einem der einflußreichen Publizisten jener Zeit – fast ist man versucht zu sagen, dem Augstein der Jahrhundertwende –, betriebenen Skandalprozeß förmlich zur Strecke gebracht.

Bezeichnenderweise ist bis heute "keine einzige wissenschaftliche Biographie Wilhelms II. von einem deutschen Fachhistoriker verfaßt worden. Während in Amerika und England eine ungebrochene biographische Tradition sich immer wieder auch mit Monarchen und anderen Fürstlichkeiten auseinandersetzt, ... schreibt man in Deutschland – wie Nicolaus Sombart es formuliert hat – die Geschichte des Kaiserreichs ohne Kaiser, die des Wilhelminismus ohne Wilhelm" (S. 117).

2149

Der Band wird durch eine Charakterskizze Wilhelms II. eingeleitet, die – ähnlich wie Röhls Film – schockierend ist. Daran schließt sich ein Lebensbild des Grafen Philipp zu Eulenburg an. Die weiteren Beiträge beschäftigen sich mit dem Hof und der Hofgesellschaft, der Rolle des preußischen Königstums im Kaiserreich, der höheren Beamtenschaft, mit dem diplomatischen Dienst und schließlich mit dem militärpolitischen Entscheidungsprozeß in der Zeit vor 1914. Das eigentlich Aufregende ist die Charakterskizze, wo mit Fleiß dem Leser alles serviert wird, was Zeitgenossen über angeblich Abartiges und Krankhaftes notierten und kolportierten. Es wird der Eindruck vermittelt, jahrzehntelang sei das Reich von einem nahezu Geisteskranken regiert worden. Hier einige Zitate:

"Diese Interpretation von Wilhelm als unterdrücktem Homosexuellen gewinnt mehr und mehr an Boden ... Und doch, so sehr wir damit einige seiner Charaktereigenschaften erklären könnten – seine Rastlosigkeit, seine Freundschaften, seine Vorliebe für kindliche Spiele, für Ringe und Armbänder, für das Verkleiden in männlicher Gesellschaft. ... – die unterdrückte Homosexualität war sicherlich nicht die 'Grundtatsache' seines Lebens" (S. 28). Eine Erkrankung des rechten Ohres des 20jährigen Kronprinzen führte zu vermehrten Gerüchten, "daß der Kaiser im Laufe der Zeit zwangsläufig geisteskrank werden würde" (S. 29). "Wiederholt äußerte der britische Premierminister Lord Salisbury die Befürchtung, daß Wilhelm II. nicht ganz normal sei. ... Im Frühjahr 1892 kam auch das französische Außenministerium auf Grund der Berichterstattung aus Berlin zu der Überzeugung, 'der deutsche Kaiser sei gemütskrank' und 'temporär unzurechnungsfähig'" (S. 29). Ja selbst von Geisteskrankheit ist die Rede. Führende deutsche Ärzte und Psychologen vertraten Anfang unseres Jahrhunderts die Meinung, "Kaiser Wilhelm II. sei ein typischer Fall periodischen Gestörtseins" (S. 33).

Dazu paßt es wenig, daß dieser Mann von führenden kritischen Zeitgenossen wie z.B. Harnack und Rathenau weit sachlicher beurteilt wurde, Quellen, die Röhl kennt, aber nicht oder unzulänglich heranzieht. 1925 schrieb Harnack über sein Verhältnis zum Kaiser: "Meine wissenschaftliche Stellung verdanke ich nicht dem Kaiser; kein Monarch kann sie dem Gelehrten verleihen; aber ich bin dem Kaiser für zahlreiche Beweise gnädiger und aufrichtig wohlwollender Gesinnung dankbar und werde in Ehrerbietung diesen Dank niemals vergessen" (A. von Zahn-Harnack: Adolf von Harnack. 1936, S. 528). Walther Rathenau, der dem Kaiser zwischen 1901 und 1914 etwa zwanzigmal begegnete, sah in ihm zwar eine "zerrissene Natur", bemerkt aber andererseits: "Das physische Leben des Kaisers war sehr stark. Es gab wenig Menschen in Deutschland, die am Tage so viel verrichten, aufnehmen und wiedergeben, sich wandeln, Haltung bewahren, stehen und reden konnten wie er. Ein erstaunlicher Sprecher von liebenswürdiger Einfühlung, unermüdlichem Gedächtnis, gestaltender Unterhaltungsgabe, ganz auf den Gegensprecher eingestellt; ein glänzender Redner, zwar nicht von künstlerischem, selbst nicht stilistischem Ausdruck, doch von den stärksten Mitteln der Geistesgegenwart, der geordneten und gesteigerten Darstellung, des mitreißenden Schwunges und Vortrags. ... Seine Rede hatte Inhalt, seine Frage Teilnahme. Er fühlte sich ein, mit jedem sprach er anders, und die

2150

beste Tugend seines Verkehrs war, was ihm am meisten Schaden brachte: die schöne Kühnheit des Vertrauens zum Hörer. Auch darin war er frei und undynastisch, daß er Antwort verlangte und ertrug. Manche fanden ihn im Verkehr zu frei, keiner unritterlich. Die problemlose Welt, die ihn umgab, beherrschte er mit den Mitteln eines ungewöhnlichen Verstandes, einer erstaunlichen Dialektik. ... Mir scheint die geistige Spannkraft und Spannweite des Kaisers so bedeutend, daß sie ... das Maß der Genialität erfüllt hätte. Ein starkes und glückliches Gedächtnis erschloß den geistigen Besitz ..." (Walter Rathenau: Der Kaiser. Berlin: Fischer 1919, S. 28 f., 36 f., 37). Ein auffälliger Kontrast zu dem von Röhl vermittelten Bild! Röhl ist sich dessen wohl bewußt, schreibt er doch: "Unsere Aufzählung der Charaktereigenschaften Wilhelms II. hat bisher ein höchst unerquickliches Porträt ergeben – eines, das weit entfernt ist von dem Bilde, welches die meisten Biographien zeichnen" (S. 24). Die von Rathenau aus eigener Anschauung stammenden Bewertungen sucht man bei Röhl vergebens. Eindrucksvoll und abgewogener ist Röhls Darstellung des Freundes- und Bekanntenkreises Wilhelms II., des Hofs und der Hofgesellschaft. Zum Verständnis des "Königsmechanismus", also der politischen Rolle und der gesellschaftlichen Funktion Wilhelms II., leistet Röhl Beachtliches. Er zeigt, "daß es oberhalb der wirtschaftlichen und sozialen Strukturen, aber auch oberhalb der Verwaltungsbürokratie mit dem Reichskanzler und preußischen Ministerpräsidenten an der Spitze eine weitere Struktur gab, nämlich die der Hofgesellschaft, ohne welche das gesamte System nicht verstanden werden kann. Aus dem Zeitalter des Absolutismus stammend und in ihrem inneren Wesen beinahe unverändert bis in das zweite Jahrzehnt dieses Jahrhunderts fortlebend, wirkt diese höfische Gesellschaft heute nicht nur fremd, sondern auch befremdend und wird deshalb von der Geschichtsschreibung weitgehend außer acht gelassen. Doch nur wer die in der Hofrangordnung erkennbare innere Struktur und Wertvorstellungen dieser Hofgesellschaft kennt, nur wer die gesellschaftliche Ausstrahlungskraft und integrative Funktion des Hofes begreift, die beispielsweise in der Beförderungspolitik in Armee, Marine und Beamtenschaft in der Ordens- und Nobilitierungspolitik, in den Hof-Aufträgen für Wirtschaft und Kunst, in dem Heiratskarussel der Hofbälle ihren Ausdruck fand, wird das komplizierte Verhältnis zwischen dieser alten höfischen Welt und dem modernen 'Prinzip der Staatsomnipotenz' verstehen können. Mittelpunkt der Hofgesellschaft aber bildete ohne Zweifel die 'Allerhöchste Person' mit der von ihr höchst persönlich ausgewählten kaiserlichen Umgebung. Der Schluß ist zwingend: Die Persönlichkeit Kaiser Wilhelms II. und der Charakter des kleinen Freundeskreises, zu dem er wirklich und kontinuierlich Vertrauen besaß, waren für den Gang der wilhelminischen Politik von entscheidender Bedeutung" (S. 137).

Leider hat Röhl die Leistungen Wilhelms II. in der Wissenschaftspolitik nicht näher in Betracht gezogen. Auf die aufsehenerregende programmatische Schulrede des Kaisers bei der preußischen Schulkonferenz 1890 geht Röhl kurz ein, erwähnt die bekannte Tatsache, daß sie "der unmittelbaren eigenen Inspiration" Wilhelms II. entflossen ist, nicht etwa einem Ghostwriter. Röhl fragt "Welche Maßnahmen der deutschen Politik in der wilhelmi-

2151

nischen Epoche lassen sich eindeutig auf die Initiative des Kaisers zurückführen?" (S. 127) und kommt auch hier auf die erwähnte Schulrede zu sprechen, "durch die er der preußischen Schulpolitik eine entscheidende Wendung gab". Vor einigen Jahren versuchte der Rezensent nachzuweisen, daß davon mitnichten gesprochen werden kann. Diese Schulrede blieb nahezu folgenlos.

Bleibt nur zu hoffen, daß die spätere Biographie ein sachgerechteres Bild – mit Licht- und Schattenseiten – des Kaisers vermittelt und frei von Unausgewogenheiten gehalten wird.

Christoph Führ

Ingeborg Weber-Kellermann: Landleben im 19. Jahrhundert.

München: Beck 1987. 462 S. mit 183 Abb., DM 68,-.

Als Ergebnis jahrzehntelanger Forschungen veröffentlichte die emeritierte Marburger Volkskundlerin nach ihren Bänden über "Kindheit" (1979) und "Frauenleben im 19. Jahrhundert" (1983) nun einen weiteren mit vielen treffend ausgewählten Zitaten und Bildern durchwobenen Band über das "Landleben". Als das traditionelle soziale Gefüge des deutschen Dorfes im 19. Jahrhundert durch die Industrialisierung eingreifend verändert wurde, kam es zu einer eigentümlichen Romantisierung des Landlebens. Später wirkte die nationalsozialistische Mythisierung von Blut und Boden "noch auf Jahrzehnte tabuisierend". "Wenn nun seit den siebziger Jahren, fast hundert Jahre nach der Agrarromantik, wiederum eine nostalgische Welle die Dörfer erreicht mit Trachtengruppen, Festaufzügen und Bauernstickerei, so drückt sich darin die Sehnsucht aus nach heiler Dorfwelt und einem Kulturbesitz, der die eigene Identität zu beweisen scheint. Das alles sind neue, komplizierte und sehr beschreibenswerte Entwicklungen. Die alte Dorfgesellschaft der Vormoderne, die das Thema dieses Buches ist, ging mit dem Aufbrechen ihrer hierarchischen Endogamie allmählich zu Ende. Das geschah in einem langsamen und zögernden Prozeß ..."(S. 415).

Die Autorin schildert anschaulich die Welt des deutschen Dorfes seit der "Bauernbefreiung". Beschrieben wird das soziale Gefüge: die Großbauern, Mittel- und Kleinbauern, Tagelöhner, Landarbeiter, Dorfhandwerker, Hirten und Schäfer, Pfarrer und Lehrer; die Arbeitswelt und Lebensform von Männern und Frauen, von jung und alt, von reich und arm. In zwei Abschnitten wird besonders auf das Schulwesen eingegangen: "Schule und Lehrer" (S. 98-110) und "Das Landkind und seine Erziehung" (S. 243-264). Oft zitiert werden die Lebenserinnerungen des Berliner Philosophen, Pädagogen und Bildungshistorikers Friedrich Paulsen, der als Bauernsohn in Nordfriesland aufwuchs. Ein Beleg dafür, daß schon damals Hochbegabte

2152

den schwierigen Weg vom Pflug zur Lehrkanzel der Universität fanden und nicht unbedingt als unerschlossene Begabungsreserve am Land verkümmern mußten!

In den Kommentaren der Autorin begegnen wir einigen längst überholten Klischeevorstellungen: Man habe in Preußen wegen Lehrermangels "die Schulstellen mit ausgedienten Unteroffizieren" besetzt (S. 103). Seit langem ist bekannt, daß ausgangs des 18. Jahrhunderts nur rd. fünf Prozent der preußischen Elementarlehrer aus dem Soldatenstand hervorgingen. Sehr allgemein heißt es: "Die Zahl der Analphabeten in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts war noch erschreckend groß" (S. 103). Hier bietet Werner Conzes Beitrag im Band 2 des "Handbuchs der deutschen Wirtschafts- und Sozialgeschichte" (1976) auf S. 490 präziseren Aufschluß. Dort heißt es: "Bis zur Mitte des Jahrhunderts setzten die Regierungen durch, daß die schulpflichtigen Kinder in großer Mehrheit auch tatsächlich die Schulen besuchten. In Preußen stieg dieser Anteil 1816-1846 von 60% auf 82%. In Böhmen, Mähren, österreichisch Schlesien, in Tirol, Salzburg, Nieder- und Oberösterreich lag der Anteil 1850 zwischen 93 und 100%. Der Analphabetismus war entsprechend der Altersgliederung noch nicht ganz überwunden, lief aber nach der Mitte des Jahrhunderts rasch aus, gleichzeitig mit dem Anstieg der Industrialisierung." Nicht voll zutreffend ist auch die Bemerkung, "eine fachgerechte Lehrerausbildung stand noch in den Anfängen" (S. 104). In Preußen z.B. erfolgte in der ersten Hälfte des Jahrhunderts ein zügiger Ausbau der Lehrer-Seminare: 1825 bestanden immerhin 28, 1837 bereits 45 Lehrerbildungseinrichtungen. Von dorther ist die Bewertung der Lehrerbildung und Schulverhältnisse in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts in den ostelbischen Provinzen als "zum großen Teil verheerend" (S. 107) doch wohl in Zweifel zu ziehen. Diese Bewertung steht auch in einem Spannungsverhältnis zu der Feststellung auf der gleichen Seite: "Als dann die Bildungsfeindlichkeit allmählich überwunden wurde, als um 1850 tatsächlich die Mehrzahl der Bauern lesen und schreiben konnte, Lehrerseminare in größerem Umfang errichtet wurden und sich das Ansehen des Dorfschullehrerstandes hob ..."

Der Band wird von einem bunten Teppich von Zitaten aus Autobiographien, Romanen und Novellen durchzogen. "Worauf es mir ankommt, ist die unauflösliche Verbindung zwischen Ökonomie, Gesellschaft und Kultur aufzuzeigen, besonders in ihrer kollektiven ländlichen Variante" (S. 412). Dies ist gut gelungen. In diesem Zusammenhang ist der Autorin ein klassisches Zitat entgangen und sei hier nachgetragen. Im Manifest der Kommunistischen Partei schrieben Marx und Engels 1848: "Die Bourgeoisie hat das Land der Herrschaft der Stadt unterworfen. Sie hat enorme Städte geschaffen, sie hat die Zahl der städtischen Bevölkerung gegenüber der ländlichen in hohem Grade vermehrt und so einen bedeutenden Teil der Bevölkerung dem Idiotismus des Landlebens entrissen." Dies ist ein Beleg dafür, wie wenig Verständnis die beiden Autoren für die große Masse ihrer Zeitgenossen hatten, die doch damals keineswegs als ländliche Idioten dahindämmerten.

Christoph Führ

2153

Cornelius Schley: Die sozialistische Arbeiterjugend Deutschlands (SAJ). Sozialistischer Jugendverband zwischen politischer Bildung und Freizeitarbeit.

Frankfurt am Main: dipa-Verlag 1987. S. XXVIII, 363 S., DM 42,-.

Die breite Literatur über Jugendverbände und Jugendbewegung läßt leicht den Eindruck entstehen, diese Bereiche seien hinreichend wissenschaftlich erschlossen. Bei näherer Betrachtung zeigt sich jedoch, daß auch hier die Forschung teilweise noch in den Anfängen steckt. Die Göttinger Dissertation untersucht das pädagogische Konzept und die Praxis des sozialdemokratischen Arbeiterjugendverbandes in der Zeit der Weimarer Republik. Professor Dr. Hermann Giesecke, der die Studie betreute, bemerkt im Vorwort: "Zweifellos sind die Ergebnisse nicht nur von historischem Interesse, sondern auch für die Jugendarbeit heute von Bedeutung. Was sich z.B. als 'Grunddilemma' der SAJ erwiesen hat, nämlich ständig eine Balance finden zu müssen zwischen dem politisch-bildenden Ziel, möglichst viele Arbeiterjugendliche in die Arbeiterbewegung zu integrieren einerseits, und den daran gemessenen 'unpolitischen' Freizeitinteressen der meisten Jugendlichen andererseits, gilt gewiß auch heute für jeden Jugendverband, der Jugendliche in deren Freizeit für seine Ziele zu gewinnen sucht. Auch der bei der SAJ letztlich mißlungene Versuch, durch zunehmende Pädagogisierung und Didaktisierung das Verbandsziel erfolgreicher zu gestalten, muß uns heute zumindest nachdenklich machen" (S. 9 f.)

Schley skizziert die Vorgeschichte der SAJ, die 1904 mit der Gründung des "Vereins der Lehrlinge und jungendlichen Arbeiter Berlins" beginnt. Nicht nur für die bürgerliche Jugendbewegung – der Wandervogel wurde in Steglitz gegründet –, auch für die Arbeiterjugendbewegung war Berlin der Ausgangsort. 1908 beschloß die SPD auf ihrem Nürnberger Parteitag, die gesamte Jugendarbeit von der "Zentralstelle für die arbeitende Jugend Deutschlands" betreuen zu lassen. Damit war zunächst einmal die weitgehende organisatorische Selbständigkeit der Arbeiterjugendorganisationen beendet. Ein Teil der Arbeiterjugend opponierte gegen "die Entpolitisierungstendenzen und die Einflußnahme der Partei auf die Inhalte der Jugendarbeit" (S. 12). Oppositionelle Gruppen – unter dem Einfluß von Karl Liebknecht, Rosa Luxemburg und Clara Zetkin – schlossen sich zur "Freien sozialistischen Jugend" zusammen, die der 1917 gegründeten USPD nahe stand und später als "Kommunistische Jugend" firmierte. Auf der Seite der Mehrheits-Sozialdemokratie wurde aus der "Zentralstelle" der "Verband der Arbeiterjugendvereine Deutschlands", aus dem 1922 die SAJ hervorging. Die erste große öffentliche zentrale Kundgebung des Verbandes der Arbeiterjugendvereine fand am 28./29. August 1920 in Weimar statt, sicher nicht zufällig an Goethes Geburtstag. Damals trafen sich 2000 Jugendliche aus dem gesamten Reichsgebiet: "Auch hier stand das Bekenntnis zur Erziehungsaufgabe der Arbeiterjugendorganisation ganz eindeutig bei allen Beteiligten im Vordergrund" (S. 13). Das Spannungsfeld der Entwicklungen im nächsten Jahrzehnt macht der Verfasser schon in der Einleitung treffend deutlich und

2154.

schildert im Vorgriff das Bild des letzten Reichsjugendtages der SAJ 1931 in Frankfurt am Main: "Unter der Losung 'Für Demokratie und sozialistischen Aufbau, gegen Faschismus und Kriegsgefahr' versammelten sich 20 000 Arbeiterjugendliche ..." (S. 14). Die beigegebenen Fotos veranschaulichen die Entwicklung. 1920 musiziert die Arbeiterjugend vor einem Weimarer Brunnen, gewissermaßen im "Räuberzivil" und unterscheidet sich in nichts von der damaligen bündischen Jugend. 1931 hingegen marschiert die "Junge Garde" im Gleichschritt in Uniform unter Fahnen – wie die Parteijugend anderer Couleur. Schley bemerkt: "Die Unterschiede zwischen dem ersten und dem letzten Jugendtag sind auffällig und frappierend. An die Stelle von Geige und Mandoline sind die militärischen Instrumente Fanfare, Pfeife und Trommel getreten, anstatt Reformkleidung und Wanderkluft mit Schillerkragen tragen die Jugendlichen jetzt eine an militärische Vorbilder angelehnte einheitliche Kleidung und treten in Marschformationen auf. Aus den vereinzelt mitgeführten Wimpeln sind ganze 'Meere' von Bannern und Fahnen geworden. Die Inszenierung der Veranstaltung von Frankfurt ist auf die Demonstration von Stärke und Siegesgewißheit abgestellt. Hier stellt eine Massenorganisation geplant und perfekt ihre Schlagkraft zur Schau. Sie tut dies offensichtlich auch, weil sie sich – laut eigenem Bekunden – in der politischen Defensive befindet und ihr die Anziehungskraft auf die Jugend streitig gemacht wird. Ganz anders hingegen in Weimar. Dort war der Verband siegesgewiß und mußte deshalb diese Gewißheit nicht demonstrieren" (S. 16).

Schley hat diese sozialen, ökonomischen und politischen Entwicklungen zwischen 1919 und 1933 und die Rückwirkungen auf den SAJ in enger Verbindung mit dem Wandel des pädagogischen Selbstverständnisses untersucht. Ein Thema, das auch in der bürgerlichen Jugendbewegung viel diskutiert wurde, beschäftigte auch die SAJ: Das "Führerproblem" (S. 160 f.), also die Frage der Rolle und Stellung der männlichen und weiblichen Funktionäre und Jugendleiter. Ein Zeichen dafür, daß der ominöse Begriff des "Führers" noch nicht "nationalsozialistisch" besetzt war, ist der Name der Monatszeitschrift der SAJ, "Der Führer – Monatszeitschrift für Führer und Helfer der Arbeiterjugend" (1919-1933).

Die SAJ stellte sich folgende Aufgabe: "... neben der Vertretung der Forderungen der Arbeiterjugend auf sozialem, wirtschaftlichem und kulturellem Gebiet ..., seine Mitglieder im Geiste der sozialistischen Weltanschauung zu erziehen. Demzufolge lag ein zentraler Arbeitsschwerpunkt des Verbandes im Bereich der pädagogischen Aufgabenstellung. ... Ziel der Arbeit ist es also, den Beitrag der SAJ als sozialistischer Erziehungsverband zu der auf Gesellschaftsveränderung abgestellten Gesamtstrategie der Sozialdemokratie darzustellen" (S. 24).

Der Autor stützt sich auf vielschichtige Quellen, vor allem eine Fülle verbandseigener Materialien. Um die Praxis des Gruppenlebens sachgerechter in den Blick zu nehmen, wurden bereits vorliegende Regionalstudien über einzelne ausgewählte SAJ-Bezirke herangezogen, z.B. Frankfurt am Main und Ostwestfalen-Lippe. Weitere regionale Quellen sind "Arbeitspläne und Rechenschaftsberichte aus den als linksoppositionell geltenden mitteldeut-

2155

schen Bezirken West-Sachsen und Thüringen" (S. 29). Ergänzend dazu wurden Gespräche mit ehemaligen Mitgliedern der SAJ und Funktionären geführt.

Die Bildungsarbeit der SAJ erreichte zwischen 1920 und 1933 nie mehr als ein bis drei Prozent der abhängig beschäftigten Jugendlichen. "Selbst wenn man dabei die sozialbedingte Begrenzung auf eine besonders privilegierte Teilgruppe in Betracht zieht, ist dieser Prozentsatz sehr niedrig. ... Von einer Massenerziehungsorganisation kann also in keiner Phase der Verbandsentwicklung gesprochen werden" (S. 328). Somit scheiterte die SAJ mit ihrem weitgesteckten Ziel, "sozialistische Massenerziehungsorganisation für die Arbeiterjugendlichen zu sein und damit gleichzeitig auch sozialistische Kulturvorstellungen in der Gesellschaft der Weimarer Republik wirksam zu verankern" (S. 327). Ein Anhang informiert über die Entwicklung der Mitgliederzahlen, die Funktionsstruktur, die Programmangebote und Satzungen. Autor und Herausgeber verdienen Dank für diese umsichtige Arbeit.

Christoph Führ

Karl-Dietrich Bracher, Wolfgang Jäger, Werner Link: Republik im Wandel. 1969-1974. Die Ära Brandt (Geschichte der Bundesrepublik Deutschland in fünf Bänden. Herausgegeben von Karl-Dietrich Bracher, Theodor Eschenburg, Joachim C. Fest, Eberhard Jäckel, Bd. 5/I).

Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt 1986. 499 S. mit zahlreichen Abb., Leinenausgabe DM 168,-, Halblederausgabe DM 220,-.

Wolfgang Jäger, Werner Link: Republik im Wandel 1974-1982.
Die Ära Schmidt. Mit einem abschließenden Essay von Joachim C. Fest (Geschichte der Bundesrepublik Deutschland in fünf Bänden. Herausgegeben von Karl Dietrich Bracher, Theodor Eschenburg, Joachim C. Fest, Eberhard Jäckel, Bd. 5/II).

Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt 1982. 567 S. mit zahlreichen Abb. Leinenausgabe DM 168,-, Halblederausgabe DM 220,-.

Mit diesen beiden Bänden wird die erste umfassende Darstellung der politischen, wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung der Bundesrepublik Deutschland abgeschlossen. Der Umriß stützt sich zum Teil auf unveröffent-

2156

lichtes und bisher nicht zugängliches Material. Die beiden Schlußbände schildern die sozial-liberale Ära von 1969 bis 1982. Das ursprünglich auf fünf Bände veranschlagte Werk ist somit faktisch auf sechs Bände angewachsen. In beiden Bänden wird die Innenpolitik von Wolfgang Jäger, die Außenpolitik von Werner Link beschrieben. Zwei der Herausgeber, Karl-Dietrich Bracher und Joachim C. Fest, steuerten Essays bei. Bracher skizzierte "Politik und Zeitgeist – Tendenzen der siebziger Jahre", Fest schrieb über "Die deutsche Frage, das offene Dilemma". Wie die vorhergehenden Bände, sind auch diese für einen breiten Leserkreis geschrieben und reich bebildert. Zeittafeln, Statistiken und Bibliographien machen die Bände zu wichtigen Nachschlagewerken.

Bei der Rezension der ersten vier Bände in dieser Zeitschrift wurde kritisiert, daß der Entwicklung des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland nicht die gebührende Beachtung geschenkt wurde. Erfreulicherweise geht nun Wolfgang Jäger im Band 5/I ausführlicher auf die Bildungspolitik der sozial-liberalen Koalition ein und greift mehrfach auf Entwicklungen der sechziger Jahre zurück. So gewinnt sein Überblick an Tiefenschärfe: "Die Bildungspolitik stand in Brandts Regierungserklärung 1969 'an der Spitze der Reformen'. Trotz des Fanfarenstoßes schloß die neue Regierung im Reformwillen eng an die vorangegangenen Regierungen an. Schon in den sechziger Jahren wurden die wesentlichen Weichen gestellt und ein großer Teil der bildungspolitischen Expansion verwirklicht. Gerade wenn man die Bildungspolitik der sechziger und siebziger Jahre als Ganzes betrachtet, gewinnt die grundlegende Leistung der zehn Jahre vor der sozial-liberalen Koalition an Bedeutung: Nicht nur wurde das Schul- und Hochschulwesen quantitativ ausgebaut, auch die wichtigsten Entscheidungen über die Struktur der Bildungreform fielen damals" (S. 129). Jäger betont: "Der Zeitgeist riß die Bildungspolitiker aller Schattierungen mit. Immerhin hatten CDU-Kultusminister, wie Paul Mikat in Nordrhein-Westfalen und Wilhelm Hahn in Baden-Württemberg, während der sechziger Jahre vor der Studentenrevolte die Bildungsreform-Diskussion maßgeblich geprägt. Bis zum Ende der sechziger Jahre waren die Forderungen nach Ausschöpfung aller Begabungsreserven, nach mehr Demokratie im Bildungswesen, nach gerechterer Verteilung der sozialen Aufstiegschancen, nach Bildungsplanung, waren Begriffe wie das 'Grundrecht auf Bildung' oder die 'soziale Bildungsgesellschaft' Gemeingut der fortschrittlichen Bildungspolitiker aller Parteien. ... Vor diesem Hintergrund bedeutete das bildungspolitische Fanal der sozial-liberalen Regierungserklärung 1969 zunächst eigentlich keinen Einschnitt. ... Das Pathos des Neuanfangs barg allerdings den Keim des Scheiterns. Brandt verschärfte zum einen den Druck der Erwartungen in einem Maß, das kaum erfüllt werden konnte. Außerdem mußte die übersteigerte und noch wachsende Bewertung der Bildungsreform als Grundlage der Gesellschaftsveränderung – und dies im Zusammenhang mit der Re-Ideologisierung der SPD – die parteipolitische Polarisierung und die Ideologisierung der Bildungspolitik fördern" (S. 130).

Gut herausgearbeitet wird auch, wie die vom Bund nach 1969 betriebene Bildungspolitik die langjährige enge Kooperation der Bildungspolitiker aller

2157

Parteien in der Kultusministerkonferenz beendete und zu Konfrontation und Polarisierung führte. Die Bildungspolitik erstarrte in den siebziger Jahren in den Grabenkämpfen der A- und B-Länder.

Ausführlich wird auf den Wissenschaftsrat und den Bildungsrat eingegangen: "Anfang der siebziger Jahre führten die Wissenschaftler immer noch das große Wort. Die Politiker waren ihnen hilflos ausgeliefert. Verunsichert fürchteten sie, hinter den jeweils neuesten pädagogischen und didaktischen Erkenntnissen zurückzubleiben. Alle Praxis der Bildung und Ausbildung geriet in die Mühle der Wissenschaft, vornehmlich der Sozialwissenschaften, die selber jedoch in eine tiefe Identitätskrise glitten. Es war nicht zuletzt die Selbstzerfleischung der Sozialwissenschaften, die die Re-Ideologisierung der Politik förderte und den Politikern dadurch wieder Orientierungsmarken lieferte. Nicht minder wichtig für die Polarisierung in der Bundespolitik waren die ernüchternden Erfahrungen mit den Reformen, vor allem aber der wachsende Widerstand von Eltern gegen die Unrast im Bildungswesen" (S. 133). Jäger resümiert treffend: "Ein eigener Stellenwert kommt auch der ungeheueren intellektuellen Anstrengung jener Jahre zu, selbst wenn sie größtenteils nicht in die Praxis mündete. Der Bildungsgesamtplan war trotz der Mängel eine bedeutende Arbeit der Verbindung von Fach- und Finanzplanung. Die Möglichkeiten und Grenzen staatlicher Planungsfähigkeit mußten erfahren werden. Die intensive Bildungsdebatte, die in alle Bereiche des menschlichen Lebens hineinstieß, war eine eindrucksvolle Übung der Selbst- und Wegfindung einer Gesellschaft, deren Kultur in eine Krise geraten war. Es war ein erregender und oft auch fanatisch geführter Kulturkampf. Kaum jemals gab es ein politisches Gebiet, das so viel intellektuelles und zugleich emotional überschäumendes Engagement mobilisierte. Die bundesweite Diskussion der 'konfliktpädagogisch' ausgerichteten hessischen Rahmenrichtlinien war ein herausragendes Beispiel" (S. 137).

Auch Karl-Dietrich Bracher äußert sich in seinem Umriß der Tendenzen der siebziger Jahre zur "Kulturrevolution", greift auf Pichts Artikelserie über die deutsche Bildungskatastrophe von 1964 zurück und erinnert daran, daß sie es war, die "die Reihe der pessimistischen Erregungen, die seitdem in der Bundesrepublik besondere Beachtung finden", eröffnete (S. 288). "Pichts Katastrophenruf sollte freilich in einem anders als damals gemeinten Sinn zutreffen. Ein Jahrzehnt später ... geriet die Euphorie der 'progressiven' Bildungspolitik mit dem Fortschrittsgedanken selbst in die Krise, die der Ölpreisschock von 1973 auslöste. ... So brachte der Ausbau der soziologischen und psychologischen Wissenschaft an den Hochschulen und die weite Verbreitung ihrer Literatur, die ein intensives Nachholbedürfnis der zunächst vom Wiederaufbau beanspruchten Kriegs- und Nachkriegsgeneration befriedigte, eine faszinierende Denkfigur zu neuer Geltung: den Ideologieverdacht. Es ging um eine alte Sache: die Ideologiehaltigkeit allen Denkens. Aber in der Anwendung auf die Entideologisierungstendenz der fünfziger Jahre gewann sie revolutionäre Bedeutung. Indem alle Ordnungs- und Wertvorstellungen, mochten sie sich praktisch noch so gut bewährt haben, unter Ideologieverdacht gestellt wurden, konnte die positive Vorstellung vom Ende der Ideologien zur Täuschung und Fiktion erklärt werden. Diese äuße-

2158

re und innere Verunsicherung des Denkens ging seit der Mitte der sechziger Jahre mit einer ungeheueren Verstärkung der Erwartungen einher" (S. 288). Die Entideologisierung "war der Versuch einer Wiedergewinnung rationaler Maßstäbe nach den Verirrungen irrationalistischer Politik. Nun aber drang wieder radikaler politischer Glaube vor. Zugleich mit der Relativierung der Kommunismuskritik begann eine heftige Kritik an den umstrittenen "Totalitarismus-Theorien", ja am Totalitarismusbegriff überhaupt. Sie führte in ihrer allgemeinpolitischen und politisch-intellektuellen Bedeutung weit über die sozialwissenschaftliche und historische Problematik einer Begriffsdiskussion hinaus. Denn im Verein mit einer raschen Folge von Begriffsverschiebungen, die sich im neuen Fernsehzeitalter besonders stark auswirkten, war damit ein Grundpfeiler der westlichen Ordnungs- und Freiheitsidee in Frage gestellt" (S. 291).

In dem abschließenden Band 5/II, der die Jahre von 1974 bis 1982 schildert, ist von der Bildungspolitik leider kaum noch die Rede. Sicher, sie trat gegenüber den Jahren zuvor zurück, doch die Diskussion über die Bildungspolitik ging weiter. Erinnert sei an die Auflösung des Deutschen Bildungsrats 1975, an das Hochschulrahmengesetz 1976, an die Diskussionen über die Anerkennung der Gesamtschulabschlüsse oder über die Rolle des Geschichtsunterrichts. Auf einen Aspekt wird in diesem Band allerdings erfreulich ausführlich eingegangen: auf die kulturelle Außenpolitik und internationalen Kulturbeziehungen. Werner Link gibt ein anschauliches Bild der vielfältigen Bemühungen auf den weiten Arbeitsfeldern des Goethe-Instituts, des Deutschen Akademischen Austauschdienstes, von Inter Nationes, der Alexander von Humboldt-Stiftung, der Carl Duisberg-Gesellschaft und den Stiftungen der Parteien.

Zum Schluß des Werkes, das sicher eines Tages – wie es heute heißt – "fortgeschrieben" werden wird, eine Anmerkung zum Titel: Leicht verwundert nimmt man als Zeitgenosse zur Kenntnis, daß weder die Herausgeber noch die Autoren Skrupel hatten, den doch recht hochrangigen Begriff "Ära", also eines Zeitalters, mit den Regierungsperioden von Brandt und Schmidt in Verbindung zu bringen. Was bei der Ära Adenauer, der die Bände 2 und 3 gelten, noch angehen mag, ist in diesem Zusammenhang doch wohl etwas hoch gegriffen.

Christoph Führ

Hans-Ulrich Thamer: Verführung und Gewalt. Deutschland 1933 – 1945.

Berlin: Siedler 1986. 837 S., DM 98.- (Die Deutschen und ihre Nation; Bd. 5).

Hans-Ulrich Thamer, Professor für Neuere und Neueste Geschichte in Münster, schildert in seiner stark auf Politikgeschichte konzentrierten Arbeit

2159

den Nationalsozialismus einerseits als die radikale Variante des europäischen Faschismus mit den besonderen Merkmalen des "Rassenantisemitismus" und seiner radikalen Herrschaftspraxis. Er berücksichtigt aber auch die "Ungleichzeitigkeit" Deutschlands: den verspäteten, aber dann sehr raschen Aufbruch des Deutschen Reichs in die Moderne bei gleichzeitigem Festhalten an alten Strukturen des Obrigkeitsstaates. Dabei bereiteten sich Verwerfungen vor, die sich früh in Kulturpessimismus und -kritik äußerten. Doch erst die anhaltenden Krisen der Weimarer Republik sollten zur Reaktion dieser 'kritischen Masse' führen.

Die 'Machtergreifung' als Folge der "Krise und Auflösung der liberal-parlamentarischen Ordnung" (227) beschreibt Thamer als Revolution, die erst mit dem 2. Weltkrieg zu ihrem Höhepunkt gelangte. Der Gleichschaltungsprozeß, der durch "Verführung und Gewalt" gekennzeichnet war, führte zur "Auflösung überkommener Bindungen und Gesellungsformen", zu "gesellschaftliche(r) Atomisierung" (299). Bedeutsamkeit erhielten hier Medien (Rundfunk) und Symbole und im weiteren Verlauf der Mythos vom "Führer". Die Zerschlagung der SA und die Errichtung des "Führerstaats" nach dem Tode Hindenburgs bedeuten den Abschluß der ersten Phase der "Revolution".

Hitler selbst war als "Führer" der Bezugspunkt des Konsenses. Die Verschränkung einer starken monokratischen Spitze mit polykratischen Machtstrukturen und die Kompetenzstreitigkeiten der einzelnen Beteiligten, die schon oft beschrieben wurden, sind charakteristisch für die Herrschaftspraxis des Nationalsozialismus. In diesem Rahmen war Hitler kein 'schwacher Diktator', sondern im Gegenteil derjenige, der die polykratischen Strukturen schuf und damit seine eigene Position festigte und unantastbar machte.

Auch das Erziehungswesen behandelt Thamer unter dem Aspekt der unklaren Kompetenzen, was schon an der Überschrift des Abschnitts, "Hitlerjugend und Erziehung", sichtbar wird (400-416). Neben der Propaganda stellt Thamer die Erziehung als wichtigstes Instrument der totalitären Politik des Nationalsozialismus heraus (400), allerdings ohne dieser von ihm selbst festgestellten Bedeutung in seiner Darstellung gerecht zu werden.

Die Indienstnahme der Erziehung durch die Diktatur erfolgte auf dem Wege der Veränderung der Erziehungsziele sowie durch die Umgestaltung und Ausweitung der Erziehungsformen bzw. Erziehungsträger. Das Erziehungssystem des '3. Reiches' stellte das Gegenteil des liberalen Erziehungsprogramms der Weimarer Republik dar. "Träger der neuen Erziehung war vor allem die Hitlerjugend ..." (401); Thamer beschreibt die Entwicklung der HJ, ihre durchgebildete Organisation vom Jungvolk an und zitiert die wohlbekannten Auszüge aus Reden Hitlers über die Jugend (401, 407/8). Reichsberufs- und Reichssportwettkampf, sowie der Staatsjugendtag werden als Aktivitäten der HJ aufgezählt, wobei Thamer nicht erwähnt, daß dieser Staatsjugendtag schon zwei Jahre nach seiner Einführung wieder abgeschafft wurde. Im Gegenteil wird hervorgehoben, daß der HJ in den Bereich der Schule Eingriffe gelangen, wie sie in den Familienbereich erst im Krieg durch die Kinderlandverschickung (KLV) erreicht werden sollten (das Thema KLV wird erst auf S. 724ff. wieder aufgenommen, dann aber mit der widersprüch-

2160

lichen Feststellung, daß es massive Proteste und Widerstand der Eltern gegen die KLV gegeben habe und selbst bei "einer massiven Propaganda durch Partei und HJ ... Skepsis und Ablehnung" blieben!).

Dem Schulwesen widmet Thamer nur halb so viel Raum wie der HJ. Er beschreibt es aus der Sicht der Lehrer, die von der HJ und staatlichen Ansprüchen gleichermaßen bedroht waren; er nennt die "neuen staatlichen Lehrpläne" (allerdings aus zweiter Hand und ohne anzugeben, aus welchem Jahr sie stammen), die die Fächer zur "reinen Ideologievermittlung umfunktionierten" (410); nicht zuletzt übernimmt er die Aussagen von Zeitzeugen, die berichten, daß "nämlich 'die totalitäre Bewegung innerhalb der Institution Schule nicht so vorangekommen ist', wie es sich die nationalsozialistischen Didaktiker vorstellten" (412). Dabei verdreht er die Aussage von Scholtz, von dem das Zitat im Zitat stammt (H. Scholtz: Erziehung und Unterricht unterm Hakenkreuz. Göttingen 1985, S. 23: "... nicht so vorangekommen ist, wie es viele pädagogisch-didaktische Arbeiten ... glauben machen."), wobei die von Scholtz angesprochenen Arbeiten solche über Erziehung und Schule im Nationalsozialismus sind und nicht Wunschvorstellungen 'nationalsozialistischer Didaktiker'. Ein weiterer vermeidbarer Fehler liegt vor, wenn Thamer den Lehrermangel auf den Wunsch des Reichsjugendführers Baldur von Schirach nach dem "vollkommen politisierten und leicht zu manipulierenden Lehrer" (410) zurückführt. Diese einseitige Interpretation des Lehrermangels als Folge des Drucks auf die Lehrer vernachlässigt völlig die Kenntnisse von der 'Flucht' der Lehrer aus ihrem Beruf in vom Prestige und vom Einkommen her lukrativere Beschäftigungen, nicht zuletzt in die Schulungsarbeit der Partei (vgl. die Klagen des Nationalsozialistischen Lehrerbundes über das geringe Einkommen und niedrige Sozialprestige der Lehrer).

"Ein eigenes Erziehungswesen hat der Nationalsozialismus nur in Ansätzen verwirklicht" (413), stellt Thamer zutreffend fest. Die nationalsozialistischen Ausleseschulen (Nationalpolitische Erziehungsanstalten, Adolf-Hitler-Schulen) stellten als "Musterstätten" "institutionalisierte Dauer-Lager" (401) dar, erfaßten aber nur wenige Prozent der Jugendlichen. Das Lager war wohl auch der Zielpunkt, auf den die Entwicklung des Erziehungswesens hinauslief. Spätestens mit dem Krieg sind große Teile der Erziehungsarbeit in Lagerform organisiert (KLV, Wehrmachtshelfer). Hier überschnitten sich dann auch die Bereiche HJ und Schule am deutlichsten.

Die Frage nach den Ursachen für die 'Erfolge' der HJ beantwortet Thamer, indem er darauf verweist, daß die HJ und in weit größerem Maße der BdM die moderne Seite des Regimes zum Ausdruck brachten: die Lösung aus überkommenen Bindungen, der Zugang zu vorher versperrten Bereichen für die Jugendlichen, die scheinbare Anerkennung der Jugendlichen durch ihre Mitgliedschaft und möglicherweise Funktionsübernahme in HJ und BdM.

Allerdings hätte Thamer auch das Schulwesen unter dem Aspekt der 'Modernisierung' beschreiben können. Die Vereinheitlichung der höheren Schulen, die Modernisierung von Unterrichtsinhalten und die – zumindest formale – Zentralisierung der Bildungsverwaltung im Reichsministerium

2161

für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung sind in der Bezugsliteratur Thamers durchaus als bedeutsam genannt, kommen bei Thamer selbst aber nicht zur Geltung.

Andere Themenbereiche aus der Bildungsgeschichte, die bei Thamer in anderen Kapiteln zu finden sind, sollen noch erwähnt werden. Auf jeden Fall muß der Abschnitt über "Feier, Kult und Propaganda" (417ff.) genannt werden, der den Nationalsozialismus als "weltliche Religion" und "politischen Massenkult" (417/418) darstellt. Hier ist auch ein Anschlußstück an die Erziehungsthematik gegeben, waren doch Feiern auch in den Schulen schon vor 1933 ein wichtiges Thema.

Die Kultur- und Wissenschaftspolitik werden an verschiedenen Stellen erwähnt. Die "Säuberung" der Wissenschaft und des Kulturbereichs, die Bücherverbrennung und die Emigration werden anhand einiger Namen von Prominenten kurz dargestellt. Die wissenschaftliche Emigration betraf vor allem Juden, "ganz unabhängig von ihrem wissenschaftlichen Ansehen", wobei die Fächer sehr ungleichmäßig repräsentiert waren (464). Auf die Situation an den Universitäten nach Gleichschaltung und Emigration geht er allerdings nicht mehr ein. Im kulturellen und gesellschaftlichen Bereich stellt Thamer eher Kontinuität fest (505ff.). So seien die Bücher von Thomas Mann weiterhin in einigen Buchhandlungen (noch 1936) angeboten worden, hätten nationalsozialistische Autoren und Stoffe in Buchhandlungen und Theatern nicht dominiert.

Trotz seiner starken Orientierung an Politikgeschichte und einiger Fehler in dem hier zentral behandelten Abschnitt über die Erziehung gibt Thamer einen guten Gesamtüberblick, der sich neben anderen Überblicken über die Zeit des Nationalsozialismus sehen lassen kann. Für den an Detailfragen Interessierten bleibt aber, wie immer bei dieser Literaturgattung, ein leichtes Unbehagen zurück.

Klaus-Peter Horn

Helmut Essinger, Onur Bilge Kula: Pädagogik als interkultureller Prozeß. Beiträge zu einer Theorie interkultureller Pädagogik.

Felsburg: Migro-Verlag, 120 S., 19,80 DM.

Mit dem Begriff "Interkulturelle Pädagogik" intendieren die Autoren kein Spezialgebiet der Pädagogik. Sie beabsichtigen vielmehr eine Befreiung der Pädagogik aus nationaler Einengung durch Erweiterung des Blickfeldes "für Menschen anderer kultureller und ethnischer Herkunft". (S. 5). Angestrebt

2162

wird die Einbeziehung "multiethnische(r) und multikulturelle(r) Dimension" in die eigene Reflexion. Überflüssig wäre diese Dimension als Spezialgebiet, wenn sie Eingang fände in die allgemeine Pädagogik. Die Autoren begreifen Kultur als "eine Realität", unter der sich sie bewußtwerdenden und kreativen Tätigkeiten und Aktivitäten der Individuen subsumieren lassen, die den Erhalt der bereits geschaffenen Produkte der menschlichen Arbeit und eine Veränderung des gesellschaftlichen Lebens, einen individuellen Fortschritt und eine universelle Humanisierung zum Ziele haben." (S. 8). In jeder Kulturleistung werde dabei "das 'Eigene' und das 'Fremde' zusammengeführt". (S. 9).

Eine These zum 1. Kapitel des Buches gibt gleichsam Anliegen und pädagogische Forderung der Autoren wieder: "Demokratisierung und Humanisierung der kulturellen Praxis in einer multikulturellen Gesellschaft verlangen, daß die Majorität die Existenz bzw. Eigenarten der Minderheitenkulturen anerkennt und ihnen für ihre weitere Entwicklung Freiräume bietet, wobei die Majorität ihre eigenen Normen und Handlungsweisen kritisch betrachten muß. Das Leben in einem multikulturellen Kontext stellt auch die Angehörigen der Minoritäten vor die Aufgabe, ihre angestammte Kultur in ihrem kulturellen Alltag überwinden zu können." (S. 9).

Als Autoren fungieren ein deutscher und ein türkischer Wissenschaftler, die seit etlichen Jahren zusammenarbeiten. Mit dieser enge Grenzen sprengenden Arbeit führen sie bereits ein Stück gelebter interkultureller Pädagogik vor. Konkretisiert wird die These des Buches an "türkischer Immigrantenkultur" und "türkische(r) Immigrantenbevölkerung als kultureller Minorität." War hierbei die Verwendung der Begriffe "'Immigrant'" und "'Immigration'" anfangs nur eine solidarisch-politische Entscheidung, wie die Autoren im Nachwort versichern, gelangten sie später zu der Einsicht, daß diese Begrifflichkeit "die Ebene des theoretisch-abstrakten Analysierens, auf der das Subjekt durch Beobachtung des Objektes zu 'objektiven' Erkenntnissen kommt, verläßt." (S. 115).

Probleme des Zusammenlebens Deutscher mit kulturellen Minderheiten führen die Autoren an zwei Beispielen aus der deutschen Geschichte vor: an den Hugenotten und an den Juden. Anstelle gewünschter und erhoffter Integration sei nur der Weg der Assimilation politisch durchsetzbar gewesen, wobei Fremdenfeindlichkeit – gegenüber den Juden trat offene Feindschaft auf – beim Antisemitismus endete. Anhand von politischen Verlautbarungen weisen die Autoren nach, daß die Integration gegenwärtig dem historischen Beispiel vergleichbar nur als Form der Assimilation akzeptiert wird, durch die ein Türke aufhört ein Türke zu sein.

Soll einer Ausländerfeindlichkeit als Neuauflage des deutschen Rassismus, ein Erklärungsansatz für die latent vorhandene Abwehr gegenüber dem Fremden, dem Andersartigen entgegengewirkt werden, ist ein Umdenken nötig, "das den Menschen nicht mehr in seiner nationalen Begrenztheit, sondern als Teil des Gemeinwesens Erde verstehen lernt". (S. 81).

Die praktische Umsetzung müßte nach Auffassung der Autoren im Rahmen einer Gemeinwesenarbeit erfolgen. Das Buch schließt mit Karikaturen von Kemal Can (in Türkisch und Deutsch) über Menschen, die im

2163

Gastland Bundesrepublik Deutschland unliebsame Fremde bleiben und auch im ursprünglichen Heimatland als unverstandene, durch die Berührung mit einer anderen Kultur sich in der Außenseiterrolle wiederfinden. Es ist ein sehr wichtiges Buch, das die politische Kultur verändern helfen kann.

Meine Fragen beim Lesen galten dem Erklärungsansatz für die nachweisbare Ausländerfeindlichkeit in der Bundesrepublik Deutschland. Der Rassismus erklärt sicher vieles. Er läßt aber doch auch einiges unbeantwortet. Nicht berücksichtigt scheint mir die für Deutsche typische Überheblichkeit, eine Art, sich über andere zu erheben, sich für besser zu halten als andere, durch die Menschen sich von anderen abgrenzen. Falsch wäre es, dieses Denken nur auf den Nationalsozialismus zu beziehen, auch wenn der fanatische Nationalist vor dem Mord Andersdenkender nicht zurückschreckte – im Gegensatz zum Patrioten, der für sein Vaterland zu sterben bereit ist. Nachdenklich stimmt es mich, daß Georg Christoph Lichtenberg schon 1776 schrieb: "Sagt, ist noch ein Land außer Deutschland, wo man die Nase eher rümpfen lernt als putzen?" Dieser Gedanke taucht in ähnlicher Weise 1824 wieder in der Harzreise von Heinrich Heine auf, wenn es bei ihm über Göttinger Schulknaben heißt: "Vor dem Weender/Tore begegneten mir zwei eingeborne kleine Schulknaben, wovon der eine zum andern sagte: "Mit dem Theodor will ich gar nicht mehr umgehen, er ist ein Lumpenkerl, denn gestern wußte er nicht mal, wie der Genetiv von Mensa heißt." Und noch vor Adolf Hitler war es ein lange im deutschen Volk beliebter Monarch, der der Zustimmung Deutscher sicher sein konnte, als er sagte: "Am deutschen Wesen soll die Welt genesen."

Friedhelm Zubke

Martin Buber: Pfade in Utopia. Über Gemeinschaft und deren Verwirklichung. Mit einem Nachwort hrsg. von Abraham Schapira. 3., erhebl. erw. Aufl.

Heidelberg: Verlag Lambert Schneider 1985, 478 S., 32,– DM.

Noch immer gilt Martin Buber bei einem breiten Publikum ausschließlich als der Religionsphilosoph, der mit Franz Rosenzweig die hebräische Bibel ins Deutsche übersetzte und aus dem dialogischen Prinzip eine Ethik formulierte. Der politische Buber wird dabei eher verdrängt oder vergessen, weil er der unbequemere ist, der sich in die Gesellschaft einmischt, der Stellung bezieht. In zweien seiner Bücher hat Buber sich mit Sozialutopien beschäftigt: "Das Problem des Menschen" (deutsch erstmalig 1948) und "Pfade in Utopia" (deutsch 1950).

2164

Nachdem die kleine Schrift "Das Problem des Menschen" 1982 neu aufgelegt wurde, brachte der Verlag Lambert Schneider 1985 auch das wichtige Buch "Pfade in Utopia" – um etliche Beiträge ergänzt – neu heraus. Da die Gesammelten Werke Bubers, in deren Band I die Arbeiten zu Sozialutopien in den 60er Jahren aufgenommen wurden, seit Jahren vergriffen sind, geben diese Neuausgaben erneut die Möglichkeit, den politischen Buber kennenzulernen.

Utopien beschreibt Buber in "Pfade in Utopia" als Bilder "von etwas, was nicht vorhanden ist, sondern nur vorgestellt wird." Das utopische Bild sei "ein Bild dessen, was 'sein soll', wovon der Bildende wünscht, daß es sei." (S. 29). Buber beschreibt den utopischen Sozialismus als eine Kraft, die "kämpft für das innerhalb einer Restrukturierung der Gesellschaft jeweils mögliche Höchstmaß der Gemeinschaftsautonomie", um dann seinen persönlichen Gedanken auszuschließen: "Wirkliches Miteinanderleben von Mensch zu Mensch kann nur da gedeihen, wo die Menschen die wirklichen Dinge ihres gemeinsamen Lebens miteinander erfahren, beraten, verwalten, wo wirkliche Nachbarschaften, wirkliche Werkgilden bestehen." (S. 42). So steht Buber dem Gedanken des utopischen Sozialismus, den Staat weitestgehend "durch eine 'echte' Gesellschaft" zu ersetzen, offen gegenüber. (S. 147). Zu bedenken sei nämlich, daß gemeinsames Wirtschaften" nur möglich ist "als ein sozialistisches". Wobei sich die Frage stelle, um welchen Sozialismus es sich handle. (S. 250) Gradmesser ist für Buber die Gemeinschaft, da die "Urhoffnung aller Geschichte" gerichtet sei "auf eine echte, somit durchaus gemeinschaftshaltige Gemeinschaft des Menschengeschlechts." (S. 251). Wesentlich muß nach Buber aber sein, "daß der Prozeß der Gemeinschaftsbildung sich ins Verhältnis der Gemeinschaften zueinander hinein fortsetze. Nur eine Gemeinschaft von Gemeinschaften wird Gemeinwesen heißen dürfen." (S. 257).

Unter den im Teil II zusätzlich aufgenommenen Beiträgen finden sich zwei, die hier erstmalig in deutsch erscheinen: Neben einem Aufsatz von 1939 über Gustav Landauer (S. 339ff.) ist das Protokoll über ein 1961 geführtes Gespräch zwischen Kibbuzerziehern und Martin Buber abgedruckt, das auf Initiative des Herausgebers zustande kam. Buber tritt in diesem Gespräch dafür ein, daß "von Zeit zu Zeit immer wieder eine persönliche Beziehung zum Zögling geschaffen werden muß, die absolut unersetzlich ist!" Der Erzieher müsse "viele Möglichkeiten finden, zu diesem und jenem Zögling direkten und ausschließlichen Kontakt aufzunehmen, sei es innerhalb der Klasse oder außerhalb des Unterrichts". Die besondere Bemühung habe dem zu gelten, "der ein wenig anders ist als alle übrigen." (S. 304f.). Buber beleuchtet die in der Pädagogik viel diskutierte Frage, inwieweit sich innerhalb des Unterrichts Erziehung vollziehe (u.a. bei Johann Friedrich Herbart). Sofern Unterricht "auf ein 'Was' gerichtet ist, ist er nicht erzieherisch", führt Buber aus. Ist er hingegen "auf ein 'Wie' gerichtet, dann ist er "erzieherisch". Erziehung ist somit "keine Frage des 'Was', sondern des 'Wie'. Wie jemand lehrt, wie jemand Begegnung vermittelt." (S. 309).

2165

Das nur 12 Seiten umfassende Protokoll stellt eine wichtige Ergänzung zu den an verschiedenen Stellen des Buberschen Werkes auftauchenden pädagogischen Überlegungen dar.

Der Band schließt ab mit einem ausführlichen Nachwort, das Bubers Anliegen herausstellt: mit Hilfe des utopischen Sozialismus eine humane Gesellschaft zu schaffen.

Friedhelm Zubke

Wolfgang Brezinka: Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft. Beiträge zur Praktischen Pädagogik.

München/Basel: Reinhardt 1986, 248 S., 28.– DM.

Der Autor erreicht mit seinen häufig mehrfache Auflagen erzielenden Büchern ein verhältnismäßig breites Publikum, so ist er unter erziehungswissenschaftlich Engagierten wie unter pädagogisch Interessierten durchaus bekannt. Dies ist freilich nicht allein Ergebnis seiner sowohl scharfsinnigen und kritischen Analysen pädagogischer Aktualitäten und Tendenzen, sondern eher seiner redlichen und immanenten Suche nach empfehlenswerten Auswegen und anregenden Vorschlägen zuzuschreiben. Fehleinschätzungen, -entwicklungen und -vorstellungen tritt der Autor dabei überwiegend treffend, streitbar und leidenschaftlich mit weitgehend stichhaltiger Argumentation entgegen.

20 Jahre nach der ersten Auflage seines Buches "Der Erzieher und seine Aufgaben" (1966) legt der Autor erneut eine Synopse von Vorträgen und Aufsätzen vor, die sich nicht allein in der Machart (Konzeption und Manier) ähneln, sondern vielmehr in ihrer Zielsetzung. Das Buch ist aus einer Reihe überarbeiteter Vorträge entstanden, die der Verfasser in den vergangenen sechs Jahren vor verschiedenen Teilnehmerkreisen gehalten hat. In der Regel sind die Einzelbeiträge darüber hinaus schon in diversen Periodika (deutsch- und italienischsprachiger Fachzeitschriften und Zeitungen) erschienen, ohne daß sie jedoch ihre Aktualität bis heute eingebüßt hätten. Insgesamt neun ursprünglich eigenständige Beiträge sind in dieser Schrift zusammengefügt und im Anhang durch ein einheitliches, ausführliches Literaturverzeichnis (S. 219-235), Personen- (S. 236-240) und Sachregister (S. 241-246) ergänzt.

Im ersten Zugang, "Neu-Orientierung der Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft" (S. 11-31) analysiert Brezinka den sog. "Zeitgeist", der sich als "moralisch kraftlos(e)", unentschieden(e)" und allzu "nachgiebig (e)" Sinnesart erweise, weit verbreitet sei und erzieherische Fehlentwicklungen provoziere, denen unser Nachwuchs ausgeliefert sei. Wo sind mitmenschli-

2166.

ches Beispiel, gute Vorbilder und schöne Ideale? Wer sich treiben läßt, bewußt oder unbewußt bewährte soziokulturelle Werte zugunsten vielversprechender, jedoch hohler, zu Zielen hochstilisierter Schlagworte aufgibt, braucht sich nicht zu wundern, wenn grundlegende, erstrebenswerte und edle Tugenden, die allein menschenwürdiges, gesellschaftliches Leben insbesondere in einem pluralistisch verfaßten Staatsgebilde ermöglichen, allmählich verdrängt, mißachtet und obendrein (z.T. fanatisch) bekämpft werden. Wo gemeinsame Werte aufgrund ausschließlich individueller *Lustbarkeiten* unbeachtet verloren gehen, ist Zersplitterung und Zersetzung nicht fern; dafür gibt es in der jahrtausendelangen Geschichte der Erziehung mehr als genug Beispiele.

Im zweiten Zugang setzt sich der Autor entsprechend angemessen mit der "emanzipatorische(n) Pädagogik" (S. 32-50) und ihren teilweise verheerenden, kaum mehr übersehbaren Begleit- und Folgeerscheinungen einer falsch interpretierten Lebensbewältigung auseinander. Vielmehr sei "Erziehung zur Lebenstüchtigkeit ..." (S. 51-67) das "allgemeinste Erziehungsziel" (S. 12). (Lebenstüchtigkeit in einer Welt von *emanzipierten Individualisten* kann damit kaum gemeint sein!) Sodann wendet sich Brezinka "Erziehungsziele(n) in der Gegenwart" sowie notwendigen familiären und schulischen Aufgaben zu (S. 68-98). Einen besonderen Genuß bietet der leider recht kurz gehaltene Beitrag über "christliche Erziehungsziele heute" (S. 99-110). Dabei weist der Verfasser auf die augenscheinlich (negativen) "Selbstverständlichkeiten" von "Rationalismus", "Relativismus" und "Skeptiszimus" hin, die sich unverwechselbar als "Unglaube", "vortäuschen von Glaube" und "Verlust des Glaubens" etc. äußern. An nur wenigen, allerdings gut ausgewählten Bibelzitaten belegt er, wie unverzichtbar die drei grundlegenden Tugenden (Glaube, Hoffnung und Liebe) zu den christlichen Erziehungszielen gehören.

Weitere Beiträge sind "Wertwandel und Erziehung in der Schule" (S. 111-136), "Bildungspolitik ohne Illusionen" (S. 137-160) und "Vererbung, Chancengleichheit (und) Schulorganisation" (S. 161-168). Letzterer, zwar kaum mehr als ein knapper Einschub, besticht freilich durch einen inzwischen selten gewordenen Rückgriff auf einen vernachlässigten pädagogischen Grundbegriff, der die Bildung der ganzen Person umschließt: *Bildsamkeit*. Schließlich setzt sich der Autor weitverzweigter mit dem "Berufsethos der Lehrer" (S. 169-218) auseinander. Jobdenken, "einseitige Verwissenschaftlichung der Lehrerausbildung" (S. 195) werden neben anderem zugespitzt analysiert. Es entsteht ein "Berufsbild des Lehrers", das maßgeblich von der Rückbesinnung auf Bewährtes bestimmt ist.

Dieses Buch ist für die veränderte Erziehungssituation der Gegenwart konzipiert und keinesfalls eine Neuauflage der "Erzieheraufgaben". Es richtet sich sowohl an die gegenwärtige Erziehungslehre als auch an die Erziehungspolitik. Die erzieherischen Mahnungen sind ernster geworden und nachdrücklicher als je zuvor an schläfrig gewordene "Erzieher des Nachwuchs(es)" gerichtet, die es zu erreichen und wachzurütteln gilt.

Werner Keil

2167

Michel Soëtard: Johann Heinrich Pestalozzi. Sozialreformer – Erzieher – Schöpfer der modernen Volksschule. Eine Bildbiographie.

Zürich: SV international/Schweizer Verlagshaus 1987, 149 S., SFr. 58,–/DM 68,–.

Soëtard, Professor für Erziehungsphilosophie an der Universität Lille und bereits 1981 mit seinem Buch "Pestalozzi ou la naissance de l'éducateur" (Bern: Lang) hervorgetreten (von dem bisher keine deutsche Übersetzung vorliegt), stellt hiermit eine reich bebilderte Lebensbeschreibung J.H. Pestalozzis vor, die nach Max Liedtkes Bildmonographie von 1968 neuerdings keine vergleichbare Publikation vorweisen kann. Die französische Originalausgabe (Luzern: René Coeckelbergh) erschien übrigens auch 1987. Der Verfasser hat darin Bilddokumente, Fremd- und Selbstzeugnisse aus etlichen Archiven, Bibliotheken, Museen, Sammlungen und aus Privatbesitz zusammengetragen, die den Lebensweg "einer zutiefst in ihrer Zeit verwurzelten Existenz" nachzeichnen, Pestalozzis "Gedankengängen" folgen, "die keine der großen Fragen jener Epoche aussparen, und ein Handeln veranschaulichen, das alle Risiken der Zukunft auch sich nahm" (S. 6).

En toutes lettres folgt die Bildbiographie einer schlag- bzw. stichwortartigen Gliederung:
Im ersten, von insgesamt drei Teilen, "Eine neue Welt aufbauen" (S. 9-60), beschreibt Soëtard unter der Überschrift, "Die Reform des Menschenstaates" (S. 9-36), Pestalozzis Kindheit und Jugend bis in das von leidenschaftlichen Überzeugungen getriebene Mannesalter. Dabei wird Kritik an der herkömmlichen Drill- und "Wortschule" erkennbar, und es zeichnen sich erste Umrisse seines späteren gesellschaftspolitischen Denkens und Handelns ab. Hier rekurriert Soëtard zunächst auf Rousseau (1712-1778), dessen geradezu revolutionäre Ideen und Ansichten Pestalozzi erheblich beeinflussen und ihn ein Leben lang zu begleiten scheinen. Dann beschreibt er Pestalozzis idealistische Torheit (der Städter wird Bauer) am sog. "Neuhof-Experiment". An dem außerordentlich fragwürdigen Erziehungsverhältnis zu seinem Sohn Jakob (geb. 1770) wird – wie schon in Soëtards oben erwähnter Veröffentlichung – deutlich, wie sehr sich Pestalozzi in geradezu fataler Weise von den irreführenden Erziehungsvorstellungen des Genfer Philosophen hat treiben lassen. Im zweiten Kapitel "Der Traum vom Gottesstaat" (S. 37-48) schildert Soëtard, wie aus dem gescheiterten Neuhof-Unternehmer der "Schriftsteller aus Not" (S. 37/38) wird; (diese Überschrift fehlt übrigens in der einleitenden Gliederungsübersicht). Nach Pestalozzis durchschlagendem Anfangserfolg mit dem ersten Teil des Volksromanes "Lienhard und Gertrud" von 1781 folgen weitere schriftstellerische Aktivitäten: Da ist zunächst das "Schweizer-Blatt" (1782), dann seine Ausführungen "Über Gesetzgebung und Kindermord" (1783), offenbar angeregt durch eine Preisaufgabe von 1780 des Mannheimer Regierungs- und Oberappellationsrates Ferdinand Adrian von Lamezan (1742-1817), der auf diese damals nicht unübliche Weise nach den "besten Mitteln, dem Kindermorde Einhalt zu gebieten", nachsuchte. Etliche Schriften Pestalozzis schließen sich an, die Soëtard stets mit knappen inhaltli-

2168

chen Zusammenfassungen, wie "Über den Zehnden" (1798) und das weniger erfolgreiche Volksbuch "Christoph und Else" (1782) u.a., skizziert. Vereinzelt zeigen sich darin schon erste verstreute anthropologisch-philosophische Gedankengänge, denen der Verfasser in unsäglich mühevoller Arbeit (Literaturstudien, Statistiken) bereits Ende der 80er Jahre nachgeht und erst 1797 mit den "Nachforschungen" abschließt. Im dritten Kapitel "Das Denken des Menschen im modernen Staat" (S. 49-60) beschreibt Soëtard die Auswirkungen der Frz. Revolution von 1789 und die sich daraus u.a. für Pestalozzi ergebenden Ansätze von "Neuorientierungen", wie sie sich nach dem 12. April 1798 in einer "unteilbare(n) Helvetischen Republik" ankündigen, aber nur bedingt verwirklichen lassen. "Das Drama um Jakob" (S. 50-52) intensiviert sich. Pestalozzis einziger Sohn stirbt nach jahrelanger zermürbender körperlicher Krankheit von epileptischen Anfällen geschwächt 1801. Zu spät erkennt Pestalozzi die Praktikabilität seiner ins Unbewußte vorangetriebenen Anstrengungen. Die "Nachforschungen" und ihr bemerkenswertes Ergebnis, der Mensch sei sowohl "Werk der Natur", "Werk der Gesellschaft" als auch letztlich "Werk seiner selbst", können Jakob nicht mehr helfen. Diese im Original ermüdend zu erlesenen Recherchen über den Gang des Menschengeschlechts weisen darüber hinaus – möglicherweise aufgrund diesbezüglicher Gespräche zwischen Fichte und Pestalozzi – eine verblüffende Kongruenz zu Kants "kategorischem Imperativ" auf.

Der zweite Teil "Den neuen Menschen bilden" (S. 61-118), befaßt sich mit drei nachhaltig bedeutenden Stationen pestalozzischen Tatendranges. Scheinbar in stufenweiser Entwicklung bildet sich nach Soëtard von Stans über Burgdorf und Yverdon die Verbindung von "Kopf", "Herz" und "Hand" heraus. Stans, Erziehung und Pflege der verwaisten Kinder des Unterwaldener Aufstandes, stehe für die "Pädagogik des Herzens" (S. 61-70), die Institution Burgdorf als Schule, Landerziehungsheim, Waisenhaus und Lehrerbildungsanstalt für die "Pädagogik des Kopfes und des Herzens" (S. 71-92) und schließlich Yverdon als pestalozzische Erziehungsanstalt geradezu exemplarisch für die "Pädagogik des Kopfes, des Herzens und der Hand" (S. 93-118). Trotz äußerer Widerstände, mancherlei Unzulänglichkeiten und interner Zwistigkeiten erringt Pestalozzi, den Organisation und Planung wenig kümmern, in Yverdon bedeutendes Ansehen und internationale Anerkennung, die bis in unsere Zeit nachwirken.

"Testament und Erbe" (S. 119-141) bilden den dritten und abschließenden Teil. Vornehmlich der "Schwanengesang", der unter dem Titel "Meine Lebensschicksale" im ersten Halbjahr 1826 in Leipzig erschien, ist ein letzter pädagogischer Aufschrei eines von grenzenloser Liebe für alles hilflose und niedere Menschsein gezeichneten Lebens, sich und seine selbstlosen Anstrengungen zu rechtfertigen, den Reigen der Menschheit um das "goldene Kalb" (vgl. 2. Mose 32) zu beenden und in "Liebe" und "Glauben" den einzigen Ausweg für eine verblendete Menschheit zu sehen, die sich aus einer selbstverschuldeten "Selbstsucht" nicht zu befreien vermag.

Auf das von Samuel Roller verfaßte Nachwort (S. 142/143) schließt sich eine vierseitige Zeittafel über "Leben und Werk Pestalozzis" (S. 144-147) an, in der die Lebensdaten übersichtlich in den Rahmen innerhalb und

2169

außerhalb der Schweiz ablaufender Ereignisse gestellt sind. Die Bibliographie erfaßt eine Auswahl der Werke und Klassiker sowie Empfehlungen zu den Ausgaben und den Hinweis auf zwei zentrale Informations- und Dokumentationsstätten: Pestalozzianum in Zürich u. Centre de Documentation et de Recherche Pestalozzi in Yverdon.

Der vorliegende Band aus der Reihe "Große Schweizer" erweist sich als gelungener populärwissenschaftlich orientierter Versuch, Leben und Wirken Pestalozzis in einer bebilderten und sorgfältig recherchierten Biographie mit allgemeinverständlichem Begleittext darzustellen. Pestalozzis Ideen und Vorstellungen, seine Anschauungen und Bestrebungen, Versuche und Irrtümer, schließlich sein von Liebe, Glauben, Hoffnung und Gottesfurcht geprägter Elan zur Verbesserung der Menschenbildung beizutragen, werden zutreffend und beeindruckend anschaulich nachgezeichnet. Soëtard hat damit dem oft verkannten, so manches Mal verspotteten und in eine sozialpädagogische Nische gedrängten Menschenfreund ein beachtliches Denkmal gesetzt, das seinesgleichen sucht.

Werner Keil

Werner Jeske: Lernstörungen und Leistungshemmungen. Pädagogische Stützmaßnahmen.

Neuwied: Luchterhand 1987, 207 S., DM 29,80.

Die Zahl derjenigen Schüler, die ernsthafte Schwierigkeiten im Lern- und Leistungsbereich zeigen, ist bedrückend groß. Dies wird eindrucksvoll belegt durch verschiedene Erhebungen über Quoten von Sitzenbleibern, Schulabgängern ohne Abschluß sowie "Problemfällen", die in schulpsychologischen Beratungsstellen vorgestellt werden. Um diesen Zustand abändern zu können, ist es als erstes notwendig, sich über die Ursachen derartiger Gegebenheiten Klarheit zu verschaffen, um dann im weiteren Vorgehen gezielt erzieherische Interventionen ins Auge fassen zu können. Damit ist bereits das Anliegen umrissen, das Werner Jeske mit dem vorliegenden Buch verfolgt. Grundlage seiner Ausführungen zu diesem Thema bildeten seine Lehrerfortbildungsveranstaltungen in Nordrhein-Westfalen im Bereich von Grund-, Haupt-, Realschule und Gymnasium. Hier wurden, wie es im Vorwort heißt, "die theoretischen Ansätze zu Verursachungsvariablen, vorbeugenden Maßnahmen und methodischen Hilfen hinterfragt, kritisch reflektiert und auf Handlungsorientierung für den praktisch professionellen Pädagogen hin überprüft, ergänzt, verändert, verworfen".

Zu Beginn seines Buches behandelt Jeske überblicksartig und allgemein das Thema "Lernen". Hier wird dem Leser nach der Wiedergabe mehrerer

2170

Begriffsdefinitionen und verschiedener Arten von Lernen der Prozeß des Lernens in Form unterschiedlicher Lernstufen dargestellt. Wichtig erscheint in diesem Rahmen die Erörterung fördernder und hemmender Lernbedingungen. Im darauffolgenden Kapitel befaßt sich der Autor dann mit Aspekten, die mit den Leistungsanforderungen in der Gesellschaft und in der Schule zusammenhängen. Es werden damit einhergehende Probleme sowie der pädagogische Stellenwert schulischer Leistungen – insbesondere unter dem Denkansatz "Humane Schule" – diskutiert.

Im dritten Kapitel des Buches, das mit "Lern-Leistungsmotivation" überschrieben ist, werden zunächst zwei Motivationsmodelle, nämlich diejenigen von Correll und Heckhausen, vorgestellt. Es folgen ein Abriß über die Genese der Leistungsmotivation sowie die Darstellung von Beziehungen, die zwischen der Leistungsmotivation und familialen Kontextbedingungen bzw. schulischen Leistungen bestehen. – Wie Lehrer die Leistungen ihrer Schüler beurteilen und welche Probleme sich dabei ergeben können, wird von Jeske im anschließenden Kapitel erörtert, und zwar auch hier besonders unter dem Blickwinkel des Zieles einer humanen Schule. – In dem fünften, relativ kurzen Kapitel behandelt der Autor das Phänomen Angst, das als eine bedeutsame Komponente für Lernstörungen und Leistungshemmungen angesehen werden kann. Es werden Verbreitung, Formen und Wirkweisen der Schulangst sowie Möglichkeiten der Angstreduzierung aufgezeigt. Wichtig für die Behandlung seines Stoffes erscheint Jeske auch die Variable "Erfolg bzw. Mißerfolg in der Schule" – dies das Thema des folgenden Kapitels. Hier dürften für den Leser insbesondere die möglichen Bedingungen sowie die angenommenen Auswirkungen schulischen Erfolgs oder Mißerfolgs von Interesse sein.

Die abschließenden Darlegungen des Buches haben einen deutlichen Praxisbezug. Im siebten Kapitel werden zunächst verschiedene Möglichkeiten dargestellt, wie lerngestörten oder leistungsgehemmten Schülern im Unterricht geholfen werden kann. Der Autor führt in diesem Zusammenhang unter anderem die Leistungsdifferenzierung, den adaptiven Unterricht sowie das sog. Mastery-learning an. Daran anschließend erfolgt ein ausführlicher Überblick über einen von W. Zielinski stammenden Ansatz, der fünf Diagnoseformen (Vorkenntnis-, Unterrichts-, Verhaltens-, Fähigkeits- und Kontextdiagnose) sowie entsprechende Behandlungsmöglichkeiten beinhaltet. Am Ende dieses Kapitels werden verschiedene Impulse erwähnt, die von Seiten der Vertreter der "Humanen Schule" in bezug auf die hier anstehende Thematik abgegeben worden sind. – Im achten und letzten Kapitel werden zwei Schulversuche, und zwar das Bremer Grundschulmodell sowie das Hamburger Modell, vorgestellt. Deren Ziel besteht jeweils darin, lerngestörten bzw. "schwierigen" Kindern durch pädagogische Stützmaßnahmen Hilfestellungen zu geben. – Am Schluß des Buches findet man neben einem Stichwortverzeichnis über 500 Literaturangaben.

Eine Beurteilung dieses Werkes sieht aus meiner Sicht folgendermaßen aus: Das Buch besitzt eine klare inhaltliche Gliederung. Hierdurch sowie durch eine differenzierte Textstrukturierung wird die Lesbarkeit erhöht, durch den relativ kleinen Druck der Buchstaben jedoch wieder einge-

2171

schränkt. – Der Autor kommt an zahlreichen Stellen zu Aussagen, mit denen der Leser nichts anfangen kann, so z.B. auf S. 72: "Im allgemeinen beeinflußt Lob die weiteren Leistungen eher günstig, Tadel dagegen eher nicht. Manchmal zeigt sich aber auch der umgekehrte Effekt oder es ist gar keine Wirkung feststellbar." Hinzu kommt, daß verschiedene Aussagen zueinander im Widerspruch stehen, siehe z.B.: "Angst verhindert das Lernen und macht krank" (S. 92) und "Es gibt ... auch günstige Aspekte der Angst auf das Lernen." (S. 96) – Die zugrunde liegende Literatur – so auffallend ihre Menge hier auch sein mag – ist zum Teil veraltet. Nicht wenige Literaturstellen stammen aus den 70er Jahren, so daß die diesbezüglichen Darlegungen meist nicht dem gegenwärtigen wissenschaftlichen Erkenntnisstand entsprechen (vgl. beispielsweise die Ausführungen über die Bedingungsfaktoren von Schulerfolg/ -mißerfolg, S. 105ff.) – Es werden zu wenig empirische Untersuchungen herangezogen, die die angeführten Aussagen hätten stützen können. Nicht zu verantworten erscheint mir außerdem die Tatsache, daß Jeske an einer Stelle pädagogische Ableitungen vornimmt, die sich auf Befunde aus einer Stichprobe von nur 30 Probanden (!) beziehen (S. 55). – Der Autor zeichnet häufig ein Bild davon, wie Schule und Unterricht im Idealfall auszusehen hätten. Dabei weist er immer wieder darauf hin, was Lehrer tun sollten und wie der Unterricht eigentlich sein müßte. (Man spürt oft den erhobenen Zeigefinger!) Der Leser könnte, wenn er Lehrer ist, bei den mit vielen Imperativen durchsetzten Textstellen leicht ein schlechtes Gewissen bekommen!

Es ist als ein Verdienst des Autors zu betrachten, daß er sein umfangreiches Einzelwissen bezüglich dieser wichtigen Problematik in der vorliegenden Form zusammengestellt hat. Ich bezweifle aber, ob die distanziert geschriebenen Ausführungen Lehrer genügend dazu bewegen können, eingeschliffene Praktiken im Rahmen ihrer Behandlung schulischer Lernstörungen und Leistungshemmungen aufzugeben und neue Wege zu beschreiten.

Rolf Kühn

Urs Haeberlin u. Christine Amrein (Hrsg.): Forschung und Lehre für die sonderpädagogische Praxis. Wie schlagen wir in der Ausbildung die Brücke?

Bern: Haupt 1987, 309 S., DM 39,-.

Das vorliegende Buch aus der Reihe "Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik" vermittelt einen Überblick über die 23. Arbeitstagung der Dozenten für Sonderpädagogik, die vom 2. bis 4. Oktober 1986 an der Universität Freiburg (Schweiz) stattfand. Auf dieser Tagung hatten sich über 300 Hoch-

2172

schullehrer aus allen deutschsprachigen Ländern versammelt, um Fragen der Ausbildung für die sonderpädagogische Praxis zu diskutieren. Wie es im Vorwort heißt, waren von den Veranstaltern u.a. folgende Tagungsziele ins Auge gefaßt worden: "Über die eigenen Zweifel mit anderen Dozenten sprechen können; konkrete Versuche anderer Dozenten zur Vermittlung zwischen Theorie und Praxis durch Ausbildung kennenlernen; gemeinsames Leiden an den unzulänglichen Lösungen versprüren dürfen." Der Band beginnt mit sechs Plenumsreferaten, gefolgt von zahlreichen Beiträgen zu insgesamt elf Workshops. Am Schluß des Buches werden sieben Parallelreferate wiedergegeben.

Im ersten der *Plenumsreferate* gibt Urs Haeberlin eine Einführung in das Tagungsthema. Er stellt folgende zwei Fragen in den Mittelpunkt seiner Ausführungen: Welcher Sonderpädagoge ist ein "guter" Praktiker? Welche Ausbildung benötigt der "gute" Sonderpädagoge? Zur Einführung in diese Thematik greift er zwei Beispiele von Antworten aus der sonderpädagogischen Fachliteratur heraus, und zwar zitiert er sowohl Heinrich Hanselmann, den Inhaber der ersten europäischen Professur für Heildpädagogik, als auch Christoph Anstötz, dies ein gegenwärtiger Fachvertreter. Mit seinen Ausführungen versucht Haeberlin, bestehende Probleme bezüglich der oben genannten Fragen aufzuzeigen, ohne bereits Lösungen vorzuschlagen oder zu diskutieren. – Im nachfolgenden Plenumsreferat setzt sich Ulrich Bleidick mit den "Eckpfeilern" Theorie, Praxis, Gesellschaft, Lernen und Berufsperspektiven von Sonderpädagogen im Hinblick auf die Behindertenpädagogik auseinander. Seine Ausführungen beinhalten nicht selten Skepsis und Kritik, daneben aber auch viel originelle und richtungweisende Gedanken. – Klaus-Peter Becker stellt in seinem Referat den Versuch dar, in der Ausbildung von Pädagogen für physisch-psychisch Geschädigte an der Humboldt-Universität in Ostberlin (Sektion Rehabilitationspädagogik und Kommunikationswissenschaft) die Einheit von Lehre und Forschung im Sinne der Humboldtschen Idee zu verwirklichen. Er zeigt dies u.a. am Beispiel seiner eigenen Forschungsgruppe "Entwicklungsdynamik". – Ebenfalls auf DDR-Verhältnisse bezogen ist der Beitrag von Günther Grossmann. Er beschäftigt sich mit dem Verhältnis von Theorie und Praxis in der Ausbildung von Sonderschulpädagogen, und zwar am Beispiel der "Praktischen Übungen", die in der Ausbildung der dortigen Sonderschulpädagogen einen relativ großen Raum einnehmen. In diesem Rahmen werden vor allem ein Grund- bzw. Handlungsmodell der Verhaltenserziehung beschrieben sowie ein Abriß über die rehabilitationspädagogisch-psychologische Diagnostik gegeben. – Das nächstfolgende Referat stammt von Jürg Jegge, der sich in erfreulich lockerer und "erfrischender" Form mit der Rolle der Lehrer (Lehrer oft in der Rolle des Helden = "Siegfried-Komplex") sowie mit deren Selbstbewußtsein auseinandersetzt. – Im letzten Plenumsreferat befaßt sich Walter Thimm in meist philosophisch-anthropologischer Weise mit Fragestellungen, die mit der Normativität heilpädagogischen Handelns zusammenhängen. Der Autor erörtert beispielsweise, welche Rolle die normative Dimension im Verhältnis zwischen dem Hochschullehrer und den Studie-

renden spielt, bzw. er diskutiert die Bedeutung und Sinnhaftigkeit sonderpädagogischen Handelns.

Die abgedruckten Beiträge zu den *Workshops* der Arbeitstagung zeigen eine große thematische Vielfalt. In ihnen wird – häufig in konkreter, praxisnaher Form – versucht, die Brücke von Forschung und Lehre zur sonderpädagogischen Praxis zu schlagen. So werden unterschiedliche Forschungsparadigmen (z.B. explorative Forschungsmethoden wie "Verstehen lernen" bzw. "Subjektive Theorien") vorgestellt, die in der Ausbildung von ("Sonder-) Pädagogen eine Bedeutung für die Praxis besitzen (Workshop 1). Des weiteren wird im Workshop 2 der Theorie-Praxis-Bezug in der Sonderpädagogik diskutiert, der als eine Kluft zwischen Vorlesungen und sonderpädagogischem Handeln angesehen werden kann. In diesem Zusammenhang werden mögliche Wege zur Überwindung dieser Problematik in der universitären Praxisausbildung angeschnitten. – Die Beiträge im Workshop 3 stellen die nicht zu unterschätzende Bedeutung dar, die die Schulpraktika bzw. der "Schulpraktische Tag" während des Semesters für Studierende *und* für Lehrende besitzen. Daß die Schulpraxis ein gutes Feld für selbsttätiges Lernen abgeben kann, zeigt auch die im Workshop 4 behandelte Thematik, bei der es um sog. Projektstudien geht, die in letzter Zeit allerdings mehr ein Randdasein führen. – Ein wichtiges Thema ist die gemeinsame Erziehung nichtbehinderter und behinderter Kinder. Im Workshop 5 werden hierzu erste Erfahrungen aus der Vorbereitung von Pädagogen für eine solche integrierende Tätigkeit ausgetauscht und diskutiert. – Unerläßlich für die Tätigkeit des Sonderpädagogen sind fundierte Diagnostikkenntnnisse. Wie praxisrelevante diagnostische Kompetenzen vermittelt werden können, zeigen die Beiträge zum Workshop 6, in denen in anschaulicher Weise Fallstudien sowie Projekte mit förderbezogener Diagnostik vorgestellt werden. – In den beiden Workshops 7 und 8 steht das (selbst-)erfahrungsbezogene Lernen als Brückenschlag zwischen Forschung/Lehre und Praxis im Mittelpunkt, und zwar erörtert am Beispiel gelenkter Tagträume und Spieltherapie. Des weiteren wird die Frage nach dem Transfer des in der Ausbildung Gelernten in die Unterrichtspraxis diskutiert. – Ein wichtiges Anliegen der Hochschule besteht darin, die Studierenden auf Belastungen in der Praxis vorzubereiten. Zu diesem Themenkomplex werden die Phänomene Streß, Angst und Burn-Out-Syndrom behandelt. Es werden ein Prozeßmodell der Streßbewältigung, eine empirische Studie sowie Möglichkeiten der Streßbewältigung und Streßprävention im Lehrerberuf vorgestellt (Workshop 9). – Die Beiträge zum Workshop 10 stellen dar, wie Hochschuldozenten praxisnahe Ausbildungsformen aufgrund der Tätigkeit in einer sonderpädagogischen Beratungs- und Therapiestelle lernen können (z.B. durch bestimmte Sensibilisierungsübungen). – Im letzten Workshop wird dem Leser in überwiegend konkreter Form nach der Maxime "Praxis ist die Brücke zur Praxis" vor Augen geführt, wie im Rahmen eines sog. themenzentrierten Theaters person- bzw. sachbezogene Strukturen und Konflikte sichtbar gemacht, aber auch mögliche Lösungen gefunden werden können.

Im abschließenden Teil des Buches werden *Parallelreferate* wiedergegeben. Sie befassen sich mit folgenden Themen: Interdisziplinäre, studentische

21-74

Forschung auf dem Gebiet der Sonderpädagogik in der DDR; studentisches Zuwendungsverhalten gegenüber den Schülern; Organisation und Struktur der Versorgung Kommunikationsbehinderter in der DDR; Einsatz von Videoaufnahmen in der zweiten Ausbildungsphase; Curriculumentwicklung und erste Ergebnisse aus einer wissenschaftlichen Begleituntersuchung zu einem Fernstudiengang "Sonderpädagogik"; Hypnosemuster bei der Behandlung sprachgestörter Kinder.

Eine Bewertung dieses Buches kommt zu folgendem Schluß: Die vielen, meist kurz gehaltenen Beiträge geben dem Leser einen guten Einblick in die verschiedenartigsten Probleme und Fragestellungen, mit denen Dozenten der Sonderpädagogik zu tun haben. Es werden, gleichsam exemplarisch, zahlreiche Aspekte wiedergegeben, die auf die im Buchtitel aufgeführte Frage "Wie schlagen wir in der Ausbildung die Brücke?" eine Antwort zu geben vermögen. Das Buch ist als Anregung und Bereicherung für alle Hochschuldozenten, Studenten und Praktiker im Bereich der Sonderpädagogik, aber auch der Sozialpädagogik, der Psychologie und der Pädagogik anzusehen.

Rolf Kühn

Helmut Schnellenbach: Beamtenrecht in der Praxis.

2., erg. u. erw. Aufl. München: Beck 1987. XVI, 281 S., kartoniert, 39,–DM.

Die (akademisch ausgebildeten) Beschäftigten im weitgehend öffentlich organisierten Bildungswesen der Bundesrepublik – wie beispielsweise Lehrkräfte in den Schulen und Professoren – sind in der Regel Beamte bzw. sollten es jedenfalls nach den gesetzlichen Regelungen sein, da sie "hoheitsrechtliche Befugnisse ... als ständige Aufgabe" ausüben (Artikel 33 Absatz 4 des Grundgesetzes – GG –). Doch sozialer Wandel, finanzielle Engpässe und die starre Struktur des Beamtenrechts haben in Teilbereichen wie bei den Lehrkräften Aufweichungen erzwungen: Neu eingestellte LehrerInnen erhalten oftmals Angestelltenverträge. Gleichwohl: Das ganz überwiegende Gros ist verbeamtet und kämpft mitunter heftig mit seinem Dienstrecht – jenem Gestrüpp aus geschriebenem (besonders Art. 33 GG) und weitgehend ungeschriebenem (vor allem die sogenannten hergebrachten Grundsätze des Berufsbeamtentums, legitimiert durch Art. 33 Abs. 5 GG) Verfassungsrecht, gesetzlichem Bundes-, Landes- und Rahmenrecht sowie untergesetzlichen Verwaltungsvorschriften. Schwierig genug für Fachleute zu durchschauen, aussichtslos für juristische Laien sich zurechtzufinden? Ich wage die Behauptung: nein! Mit explorativem Interesse oder dienstherrlichem Zwang auf-

2175

grund eines Konflikts, mit der wissenschaftlichen Vorbildung der Vorgenannten, mit den wichtigsten beamtenrechtlichen Vorschriften neben sich (unabdingbar! Jeder Berufsverband bietet entsprechende bundeslandspezifische Kompendien auch für Nichtmitglieder an; für das Bundesrecht sei hingewiesen auf die wohlfeile Textausgabe bei dtv: "Beamtenrecht", zuletzt 7. Auflage 1986, 422 S., 12,80 DM), und mit einem guten Lehrbuch als Führer können auch nichtjuristisch ausgebildete Beamte/innen ihre dienstrechtlichen Probleme lösen oder zumindest vorklären.

"Beamtenrecht in der Praxis" ist ein solcher hilfreicher Pfadfinder. Das liegt zunächst in den Beschränkungen, die sich der Autor auferlegt hat: Es ist kein Lehrbuch, das alles behandelt und daher meistens nur anreißen kann oder im anderen Falle aufgrund seines Umfangs nur schwer verdaulich ist, sondern es wählt (in der 2. Auflage) zehn Sachkomplexe heraus, die im Alltag besonders häufig und bedeutsam sind: Einstellung, Anstellung, Beförderung; Versetzung, Abordnung, Umsetzung; Entlassung von Beamten auf Probe und auf Widerruf; Grundrechtsbeschränkungen und Nebentätigkeit als neue Kapitel in der 2. Auflage; Fürsorge- und Schutzpflicht des Dienstherrn; dienstliche Beurteilung; Personalakten; Dienstunfall; Rückforderung von Bezügen und anderen Leistungen. – Sicher, es ließe sich leicht eine Liste dessen erstellen, was alles fehlt (z.B. Fragen der Arbeitszeit und Mehrarbeitsvergütung, eine Darstellung der Beamtenpflichten und des Disziplinarrechts), doch damit würde gerade der Vorzug des Buchs, sich zu beschränken, konterkariert. Allerdings wird der Anspruch dieser Schrift, empirisch relevante Bereiche des Beamtenrechts aufzuarbeiten, in der nächsten Auflage die ausführliche Behandlung des Komplexes Teilzeitbeschäftigung (S. 16) und Beurlaubung erforderlich machen.

Eine weitere – gerade für beamtenrechtliche AnfängerInnen – sinnvolle Beschränkung ist der Verzicht auf größere theoretische Auseinandersetzungen mit abweichenden Ansichten, um statt dessen möglichst objektiv die herrschende Meinung zu den Problemen darzustellen und sich mit kurzen kritischen Stellungnahmen zu bescheiden. Folgerichtig werden schwerpunktmäßig Gerichtsentscheidungen in den Fußnoten zitiert, und zwar in einer bemerkenswerten Fülle. Leider werden sie nicht durchgehend wenigstens mit einem Stichwort charakterisiert oder wird ihre Tendenz ("ebenso ..." bzw. "anderer Ansicht ...") deutlich gemacht. Gerade bei umstrittenen Themen wie zum Beispiel dem Tragen politischer Abzeichen (S. 95) verschleiert ein "vgl." oder "s." den Meinungsstand.

Weiterhin wird der Nutzen des Buchs erhöht durch eine weitgehend durchgehaltene dreiteilige Gliederung der einzelnen Sachkomplexe in: Zusammenstellung der einschlägigen Normen – Referierung und Erörterung der Probleme, Meinungen und Lösungsmöglichkeiten – Behandlung prozessualer Fragen. Gerade diese Einrahmung der üblichen Lehrbuchausführungen ist im Hinblick auf juristische Laien sinnvoll, werden sie doch beständig daran erinnert, daß an den Anfang jeglicher rechtlicher Erörterung der Blick ins Gesetz gehört, und wird ihnen beständig klargemacht, daß Recht haben und Recht bekommen zweierlei Dinge sind. Beides gewiß gute heimliche Nebenbei-Lektionen.

2176

Schließlich seien noch einige Bemerkungen zu Themenbereichen, die besonders den Bildungsbereich betreffen, angebracht:

a) Bei den Ausführungen zur Einstellung (S. 4 ff.) differenziert der Verfasser bei der Zulassung zum Vorbereitungsdienst zwischen einem "nur laufbahnrechtlich relevanten Vorbereitungsdienst" und einem "Vorbereitungsdienst als Ausbildungsstätte" auch für Berufe außerhalb des öffentlichen Dienstes. Die Tragfähigkeit dieser Scheidung erscheint zweifelhaft; bezeichnenderweise nennt Schnellenbach selbst für die erstere Art kein Beispiel; aus den zitierten Nachweisen läßt sich erkennen, daß er damit zum Beispiel eine Ausbildung zum Reichsbahninspektor meint. Daß eine Ausbildung bei der Deutschen Bundesbahn auch für Bewerbungen außerhalb des öffentlichen Dienstes nützlich ist (sic, denn auf die zwingende Notwendigkeit kommt es nicht an), kann wohl nicht ernsthaft bestritten werden. Im übrigen erörtert der Verfasser in den beiden Abschnitten Voraussetzungen, die auch für die jeweils andere Form gelten: die Gewährung eines Bonus für einheimische Bewerber ist nicht nur für die nur laufbahnrechtlichen Vorbereitungsdienste unzulässig, und die charakterliche Eignung ist nicht allein bei Lehrkräften und Jurist(inn)en (als typische Beispiele von Vorbereitungsdiensten auch für Berufe außerhalb des öffentlichen Dienstes) Bedingung. Im übrigen ist bei den Nachweisen schon gar keine Trennung mehr zu erkennen, und der "Vorbereitungsdienst als Ausbildungsstätte" überwiegt.

In diesem Abschnitt werden schließlich noch zwei Bereiche nicht behandelt, die es aufgrund ihrer zunehmenden Bedeutung jedoch künftig notwendig erscheinen lassen: Haben Ausländer aus EG-Mitgliedstaaten einen Anspruch auf Zulassung zum – dann allerdings nicht beamtenrechtlich ausgestalteten – Vorbereitungsdienst? Nach Ansicht des Europäischen Gerichtshofes, deutscher Verwaltungsgerichte und Stimmen in der Literatur ist dies eindeutig zu bejahen. Wenn der zeitliche Abstand der Auflagen (von der ersten zur zweiten: vier Jahre) beibehalten wird, kommen diese Ausführungen gerade noch rechtzeitig zur Öffnung des EG-Binnenmarktes im Jahre 1992. Außerdem: Dürfen Aids-Infizierte ins Beamtenverhältnis berufen werden, und darf ein entsprechender Test der BewerberInnen generell angeordnet werden? Bisher vorliegende Stimmen (z.B. Schenke, Deutsches Verwaltungsblatt 1988, S. 171 f.) halten allenfalls die Ablehnung als Lebenszeitbeamter für möglich und sehen die Rechtslage bei Beamten auf Zeit und auf Widerruf anders. Ein genereller HIV-Test wird als verfassungswidrig angesehen; es müßten schon konkrete Anzeichen einer Infektion vorliegen bzw. die Wahrscheinlichkeit einer solchen Infektion müßte sehr hoch anzusiedeln sein.

b) Gerade in Haushaltssektoren, die stagnieren oder schrumpfen wie gegenwärtig der Bildungsbereich, ist es besonders wichtig, daß bei Beförderungen nur die Besten ausgewählt werden. Schnellenbach bezieht hier erfreulich prononciert Stellung für den Grundsatz der Bestenauslese (S. 28 ff.). Er hält es mit diesem Prinzip nicht für vereinbar, wenn dem Dienst- oder dem Lebensalter der BewerberInnen Bedeutung für die Auswahlentscheidung

2177

beigemessen wird, wenn deren Qualifikation voneinander abweichen. Allerdings macht sich gerade bei diesem Thema besonders schmerzlich bemerkbar, daß der Verfasser die Tendenz seiner Nachweise nicht kennzeichnet; denn dann würde deutlich werden, daß diese Ansicht nicht unbestritten ist.

c) Beim Nebentätigkeitsrecht rechnet Schnellenbach die regelmäßige Versagungsgrenze von einem "Fünftel der regelmäßigen wöchentlichen Arbeitszeit" (§ 42 Abs. 2 S. 3 Beamtenrechtsrahmengesetz) auf 32 Stunden im Monat hoch (S. 108). Ein Monat hat jedoch mehr als vier Wochen. Beispielsweise geht auch § 36 Abs. 2 S. 3 Bundes-Angestelltentarifvertrag (BAT) von 4,348 Wochen aus. Demnach liegt die regelmäßige zeitliche Höchstgrenze für Nebentätigkeiten bei gegenwärtig knapp 35 Stunden.

d) Im Kapitel zur Rückforderung von Bezügen und anderen Leistungen vermisse ich einen Abschnitt zur Frage, ob Ausbildungskosten rückerstattet werden müssen, wenn der/die Beamte/in nach der Ausbildung aus dem Dienst ausscheidet. In den letzten Jahren sind hierzu einige Entscheidungen ergangen, und künftig wird sich das Problem möglicherweise verschärfen, weil Ausbildungen für PC's und EDV-Anlagen häufig verwaltungsextern bei privaten Unternehmen durchgeführt werden und (deshalb) recht kostspielig sind. Der Praxis der Dienstherren, sich mit Rückzahlungsvereinbarungen eine Zugriffsmöglichkeit zu schaffen, wurde durch die Rechtsprechung des Bundesverwaltungsgerichts für die allgemeinen Ausbildungskosten sehr enge Grenzen gesetzt; bei Zusatzausbildungen liegt bislang noch keine gefestigte Rechtsprechung vor.

Zusammenfassend: Das Buch ist ein hilfreicher Führer durch das Dickicht des Beamtenrechts, der auch juristischen Laien empfohlen werden kann.

Helmut Fetzer

Peter Gilles/Holger Heinbuch/Georgios Gounalakis: Handbuch des Unterrichtsrechts. Schulung, Bildung und Freizeitgestaltung durch kommerziellen Direktunterricht und Fernunterricht privater Dienstleistungsunternehmen in Recht und Praxis.

München: Beck 1988. XX, 400 S., 88 DM.

Endlich gibt es dieses Buch! Während es für die angrenzenden Bereiche des Rechts der öffentlichen und privaten Schulen und Hochschulen, der betrieblichen Ausbildung und der Weiterbildung bereits mehrere umfängliche Gesamtdarstellungen gibt (Heckel/Avenarius: Schulrechtskunde, 6 1986;

2178

Niehues: Schul- und Prüfungsrecht, [2]1983 – Müller: Das Recht der Freien Schule nach dem Grundgesetz, [2]1982; Vogel/Knudsen: Bildung und Erziehung in freier Trägerschaft, 1981 ff. – Flämig u.a. (Hrsg.): Handbuch des Wissenschaftsrechts, 1982; Thieme: Deutsches Hochschulrecht, [2]1986 – Heidtmann: Grundlagen der Privathochschulfreiheit, 1980; Thieme: Privathochschulen in Deutschland, 1988 – Natzel: Berufsbildungsrecht, [3]1982; Rischar: Berufsausbildung in Recht und Praxis, 1981 – Grundlagen der Weiterbildung, 1980 ff.; Jeserich u.a. (Hrsg.): Handbuch der Weiterbildung ..., 1981 ff.) sah es bislang für das private Unterrichtswesen außerordentlich mager aus. Dies ist um so erstaunlicher, als die gesellschaftliche Bedeutung dieses Sektors offenkundig ist, worauf die Autoren im Vorwort ausführlich hinweisen:

Innerhalb des ständig expandierenden Dienstleistungsbereichs spielt die berufliche oder private Aus- und Weiterbildung durch gewerblichen Unterricht eine bedeutende Rolle. Die Zahl der Unterrichtsveranstalter geht in die Zehntausende, diejenige der TeilnehmerInnen an solchen Unterrichtsveranstaltungen – angefangen von Fahr-, Sprach- oder Sportschulen über Schreibmaschinen- und Heilpraktikerkurse, Abitur- und Berufsvorbereitungsseminare oder EDV-Lehrgänge bis hin zu privaten Internats- und Fachschulen – ist unübersehbar. Die Geschäftswerte der einzelnen Verträge belaufen sich nicht selten auf einige tausend Mark, und der Jahresumsatz der Branche erreicht Milliardenhöhe. Aber nicht nur die wirtschaftliche Bedeutung des gewerbsmäßigen Unterrichtswesens ist beachtlich, sondern ebenso seine soziale Relevanz, weil es in beträchtlichem Umfang – teils mit staatlicher Förderung – allgemeine schulische und berufliche Bildungsaufgaben übernimmt. Leider haben mit der Expansion dieses Wirtschaftszweiges seit den sechziger Jahren auch die Mißstände zugenommen: unseriöse Geschäftspraktiken, unlautere Machenschaften in Werbung und Vertrieb, kundenfeindliche (Formular)Verträge und Geschäftsbedingungen, überzogene Kursgebühren und nicht zuletzt die zweifelhafte Qualität vieler Kurse und Lehrmaterialien. Nach Ansicht der Autoren (S. 21) handelte es sich bei diesen Mißständen in früheren Jahren keineswegs nur um Rand- und Ausnahmeerscheinungen auf dem Unterrichtsmarkt, sondern vielmehr um branchenübliche, wenn nicht branchentypische Phänomene.

Daß aus diesen Problemen auch Rechtsfragen wurden, liegt auf der Hand. Für deren Beurteilung stehen – worauf die Verfasser ebenfalls im Vorwort aufmerksam machen – neben dem "Gesetz zum Schutz der Teilnehmer am Fernunterricht (FernUSG)" von 1976 und einigen wenigen sonstigen Bestimmungen des allgemeinen bürgerlichen Rechts im wesentlichen nur unspezifische Vorschriften zum Dienstvertrag im "Bürgerlichen Gesetzbuch (BGB)" und die allgemeinen Regelungen des "Gesetzes zur Regelung des Rechts der Allgemeinen Geschäftsbedingungen (AGB-Gesetz)" zur Verfügung. Diese Vorschriften geben auf den Großteil der auftauchenden Rechtsfragen nur selten eindeutige Antworten. Rechtsprechung und Literatur auf diesem Sektor sind dementsprechend kontrovers und die Rechtslage weithin unsi-

2179

cher. In vielen Fragen uneins ist sich namentlich die untergerichtliche, weithin unbekannte, weil meist unveröffentlichte Rechtsprechung, die für die Rechtslage auf dem behandelten Sektor bestimmend ist und die die Rechtsentwicklung auf diesem Gebiet vor allem unter Verbraucherschutzaspekten maßgeblich vorangetrieben hat. Erst in jüngerer Zeit zeichnet sich aufgrund einer ganzen Anzahl richtungsweisender Entscheidungen von Oberlandesgerichten und dem Bundesgerichtshof eine gewisse Konsolidierung ab, die es in der Tat geraten erscheinen läßt, eine erste Gesamtdarstellung des privaten Unterrichtsrechts vorzulegen.

Zum Inhalt des Werkes: Nach zwei einleitenden Kapiteln, in denen die historische Entwicklung und gegenwärtige Situation des privaten Unterrichtswesens in der Bundesrepublik sowie die Mißstände und Problemlösungen skizziert werden, folgt als erster Hauptteil ein Überblick über alle jene Rechtsbereiche, die im Zusammenhang mit dem privaten Unterrichtswesen stehen, aber nicht zum – im zweiten Hauptteil behandelten – Privatrecht im engeren Sinne gehören. Zu diesen sonstigen Rechtsbereichen sind zu zählen: Verfassungsrecht, privates Schul- und Hochschulrecht, Berufs(bildungs)recht, Steuerrecht, Gewerberecht, Strafrecht, Prozeßrecht und Wettbewerbsrecht. Leider ist dieses Kapitel etwas ungleichgewichtig: Während das Wettbewerbsrecht mit sicherlich wichtigen Themen wie Täuschung und Nötigung von Kunden, Haustür-, Straßen- und Kaufveranstaltungswerbung oder Pyramiden- und Schneeballsysteme über 60 Seiten beansprucht, müssen sich alle anderen Gebiete zusammen mit 20 Seiten weniger begnügen. Dabei würde dem praktischen Anliegen des Handbuchs gerade eine gründliche Darstellung der steuerlichen und prozessualen Probleme förderlich sein. – Der zweite Hauptteil, der sich dem Kern des privaten Unterrichtsrechts, nämlich den einzelnen Verträgen annimmt, wartet mit einer geradezu genialen, weil so naheliegenden Gliederung auf: Auf 210 Seiten wird das mögliche Schicksal eines Unterrichtsvertrags vom Anfang bis zum Ende verfolgt: Vertragsanbahnung, Abschluß, Inhalt, Typologie (Dienst- und Werkverträge), Dauer, Störungen, Auflösung (Kündigung, Widerruf, Rücktritt, Freistellung), Anfechtung, Nichtigkeit und Rückabwicklung lauten demgemäß die Überschriften der einzelnen Abschnitte, wodurch ein schneller Zugriff auf das Interessierende gewährleistet ist.

Ein wesentlicher Vorzug des Buchs, das meines Erachtens durchaus auch von Nichtjurist(inn)en mit Gewinn herangezogen werden kann, ist die Praxisnähe. Es gewinnt diese aus der starken Berücksichtigung der Rechtsprechung als der herrschenden Meinung, der verständlichen Sprache, der übersichtlichen Gliederung und dadurch, daß vor allem in den Teilen, die von Gilles und Gounalakis verfaßt wurden (die Passagen von Heinbuch sind eher monographisch angelegt), die jeweils behandelte Rechtsnorm – typographisch hervorgehoben – abgedruckt wird (z.B. S. 47 ff., 260 ff., 314 ff.) und wichtige Gerichtsentscheidungen ausführlich mit Sachverhalt oder/und Begründung wiedergegeben werden (z.B. S. 95 ff., 266 ff.). Ein solches Vorgehen unterstützt vorbildhaft die Funktion eines Handbuchs für die Pra-

2150

xis. Häufig stehen dort Zeitschriften oder Entscheidungssammlungen, ja selbst Gesetzestexte nicht zur Verfügung oder jedenfalls zwingt die Zeitknappheit zum Verzicht auf mühseliges Nachschlagen (in entfernten Bibliotheken). So ganz nebenbei lernt der Leser bzw. die Leserin, daß zuerst immer ein Blick ins Gesetz not tut und daß es stets auf den speziellen Sachverhalt ankommt, also eine Gerichtsentscheidung nicht ohne weiteres übertragen werden darf. In diesem Sinne nützlich sind auch die Abdrucke des FernUSG und des "Gesetzes über den Widerruf von Haustürgeschäften und ähnlichen Geschäften (HWiG)" sowie Auszüge aus BGB, AGB-Gesetz und dem "Gesetz betreffend die Abzahlungsgeschäfte (AbzG)" im Anhang; warum diese aber nicht im Inhaltsverzeichnis aufgeführt sind, bleibt unerfindlich.

Eine Besprechung, bei der es um die Information der Leserschaft geht, ist nicht der Ort der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit den von den Autoren bezogenen Positionen. Als Anregung für künftige Auflagen sei nur angemerkt:

- Zu den speziellen Rechtsfragen von Minderjährigen sollte ausführlicher und an einer Stelle (Vertragsabschluß, S. 164 ff.?!) konzentriert Stellung genommen werden. Gegenwärtig finden sich nur verstreute Bemerkungen (u.a. auf S. 168 f., 335), die überdies nicht im Register vermerkt sind.
- Dem Zug der Zeit folgend, könnte stärker auf internationale Aspekte eingegangen werden (zu denken ist an Sprachreisen ins Ausland). Derzeit finden sich – soweit ersichtlich – nur auf den S. 22 f. und 44 Hinweise zur Aktivität der Europäischen Gemeinschaft für eine Richtlinie zum Schutz der Teilnehmer am Fernunterricht, was wiederum nicht im Register (unter EG) zu finden ist.
- Eine Professionalisierung der Abschnitte zum Schul- und Hochschulrecht (S. 35 ff.) ist erforderlich, wobei ich konzidiere, daß diese Gebiete ja gerade nicht Gegenstand des Handbuchs sind. Es genügt und kann andererseits auch erwartet werden, die einschlägigen Standardwerke zu Rate zu ziehen und zu zitieren (Angaben oben). Wäre beispielsweise die Schulrechtskunde nicht nur (nachträglich?!) ins Literaturverzeichnis aufgenommen worden, dann bräuchten die Privatschulgesetze der Bundesländer nicht nach einem Kommentar zur Gewerbeordnung und mit Stand 1982 zitiert zu werden.
- Ähnliches gilt auch für die Nachweise beim Gewerbe- und Wettbewerbsrecht (S. 58 ff., 80 ff.), wo ganz überwiegend Landmann/Rohmer bzw. Baumbach/Hefermehl (fehlt im Literaturverzeichnis) herangezogen werden. Auch wenn sie tatsächlich die "führenden" Kommentare ihres Fachgebiets sind (so S. 136), müssen gerade bei einem Rechtsgebiet, das sich noch im Fluß befindet, mehrere Stimmen gehört werden.

Als Fazit kann festgehalten werden: Ein überfälliges und absolut konkurrenzloses, ein hilfreiches und mit wenigen Ausnahmen zuverlässiges, ein leicht lesbares und praktisches, kurzum: ein vorzügliches Handbuch, das den mit dem kommerziellen Unterrichtswesen und seinen Rechtsfragen befaßten

2181

Praktikern – juristisch ausgebildet oder nicht – Rechtsinformationen, Orientierungen und Entscheidungshilfen bietet. Nicht unerwähnt darf in diesen Zeiten bleiben: ein ansprechendes Layout und der Leineneinband machen es außerdem zu einem schönen Buch!

Helmut Fetzer

2182

III. ANKÜNDIGUNGEN UND HINWEISE

Neuerscheinungen

Aus dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung sind erschienen:

Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung, herausgegeben von Wolfgang Mitter

Band 36: *Gert Loose*: Berufsvorbereitung in der amerikanischen High School. Köln, Wien: Böhlau 1987. 140 S., DM 28,-. ISBN 3-412-03387-1.

Eine systematische Einführung in die schulische Berufsvorbereitung in den USA von den Anfängen der High School bis zu den aktuellen Reformen nach der Career Education.
Die Reformbestrebungen zur beruflichen Bildung in der amerikanischen High School liegen in ihrer Akzentuierung vom Ende des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart im Spannungsfeld zwischen der Vermittlung funktionaler Fertigkeiten und vorberuflicher Hinführung zur Arbeitswelt. Nach der schrittweisen Entwicklung von Grundkategorien der amerikanischen Berufsvorbereitung werden die Ursachen für die Folge wechselnder curricularer Akzentsetzungen in ihrer bildungspolitischen, legislativen und lerntheoretisch-didaktischen Dimension dargestellt.
Die Analyse der nationalen Berichte zur Situation der amerikanischen Sekundarschulen im zweiten Teil der Arbeit dient als Grundlage für einen aktuellen Aufriß der Probleme schulischer Berufsvorbereitung in der High School.

Band 37: *Novikov/Freiburg/Jehle*: Entwicklungen im Sonderschulwesen der Sowjetunion und der Deutschen Demokratischen Republik. Köln, Wien: Böhlau 1988. 375 S., DM 64,-. ISBN 3-412-04286-2.

Der internationale Vergleich zeigt, daß das Sonderschulwesen in den vergangenen Jahren in zunehmendem Maße zum Gegenstand von Untersuchungen, Diskussionen, Modellversuchen und auch gesetzlichen Regelungen geworden ist. Verbunden damit sind in der Theorie der Sonderpädagogik neuere Entwicklungen zu beobachten. Vor

diesem Hintergrund verdeutlichen die Verfasser dieser Studie die Aktualität des Gegenstandes am Beispiel der Sowjetunion und der Deutschen Demokratischen Republik.
Der Band setzt sich aus vier Teilen zusammen. Einleitend werden Grundfragen allgemeiner marxistischer Pädagogik in ihren Wirkungen auf die Theorie der Sonderpädagogik in den beiden untersuchten Ländern behandelt. Danach wird in den beiden zentralen Teilen des Bandes das Sonderschulwesen unter besonderer Berücksichtigung seiner Entwicklungsgeschichte und Struktur, der beruflichen Ausbildung und Integration der Sonderschüler sowie der Ausbildung und sozialen Lage der Sonderpädagogen dargestellt. Im zusammenfassenden Teil werden, insbesondere für die Sowjetunion, die jüngsten Entwicklungstendenzen in der Forschung und Bildungspolitik zum Sonderschulwesen angesprochen, die durch neue Akzentsetzungen in der Gesellschafts- und Sozialpolitik ausgelöst worden sind.

Band 38: *Maria Miclescu*: Die Beschäftigung der Hochschulabsolventen in Spanien. Köln, Wien: Böhlau 1988. 153 S., DM 28,-. ISBN 3-412-02388-4.

Der Ausschließlichkeitscharakter des gesellschaftspolitischen Legitimationsmusters von Bildungspolitik hat sich in Spanien später als in den meisten westeuropäischen Ländern durchgesetzt. Der Bevölkerungsdruck auf das Bildungssystem hat hingegen vergleichsweise später abgenommen. Der Anteil von Hochschulabsolventen im Dienstleistungssektor ist in Spanien niedriger als in den OECD-Ländern insgesamt.
Die Kompetenzverteilung im Hochschulbereich zwischen Zentralregierung, Autonomen Regionen und Hochschule, die 1983 stattfand, hat das Monopol des Zentralstaates im Hochschulbereich durchbrochen und die Einführung von Marktmechanismen in der Hochschule ermöglicht. Maria Miclescu hat diese Problemlage unter Auswertung aktueller Quellen untersucht.

Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte, herausgegeben von Christoph Führ und Wolfgang Mitter

Band 37: *Michael Sauer*: Volksschullehrerbildung in Preußen. Die Seminare und Präparandenanstalten vom 18. Jahrhundert bis zur Weimarer Republik. Köln, Wien: Böhlau 1987. VI, 300 S., DM 48,-. ISBN 3-412-05678-1.
Die Volksschullehrerseminare und Präparandenanstalten Preußens haben während mehr als 150 Jahren eine Wirksamkeit ausgeübt wie

2194

kaum eine andere Form institutionalisierter Lehrerbildung in Deutschland. Über 300.000 Lehrer und Lehrerinnen haben dort ihre Berufsvorbereitung erhalten. Die Seminarausbildung hat die Volksschule im größten deutschen Einzelstaat maßgeblich geprägt.
Die Studie schildert die Geschichte der preußischen Volksschullehrerbildung von der Mitte des 18. bis zu den zwanziger Jahren unseres Jahrhunderts. Es handelt sich um die erste neuere Gesamtdarstellung. Organisation, Einrichtung und Lehrinhalte der Anstalten werden im Zusammenhang mit der Entwicklung des Lehrerbedarfs und der politisch-administrativen Voraussetzungen behandelt. Der Anhang des Buches bietet eine Zusammenstellung sämtlicher Einrichtungen und wichtiger chronologischer Angaben und statistischer Daten. Das umfangreiche Material wird durch ein Register erschlossen.

Band 38: *Sibylle Brüggemann*: Landschullehrer in Ostfriesland und Harlingerland während der ersten preußischen Zeit (1744-1806). Köln, Wien: Böhlau 1988. 464 S., DM 74,-. ISBN 3-412-06787-3.

Als Ostfriesland 1744 erstmals preußisch wurde, verfügte es über ein dichtes Schulnetz und blickte auf eine reiche Schultradition zurück. Die vorliegende Untersuchung beschreibt den Alltag ostfriesischer Landschullehrer vor etwa 200 Jahren; u.a. werden ihr beruflicher Werdegang, ihr Bildungsstand, ihre Arbeitsbelastung, ihre Einkünfte und ihr sozialer Status in zahlreichen Einzelbeispielen und z.T. in quantifizierenden Verfahren dargestellt. Ein Vergleich mit den preußischen Kernprovinzen fällt zugunsten Ostfrieslands aus. Mehr als 60 Jahre preußischer Herrschaft bewirkten nur geringe Veränderungen. Die Entwicklung des ostfriesischen Landschulwesens stagnierte. Der Staat erfaßte die Schule nur insoweit, als er sie reglementierte und verwaltete. Entscheidende Verbesserungen wurden auf diese Weise nicht erzielt.
Die Autorin, Jahrgang 1935, ist Lehrerin in Ostfriesland. Sie stammt aus Pommern; ihre Vorfahren standen seit Generationen im Dienste des preußischen Staates. Als Kind erlebte sie mit dem Zusammenbruch des Dritten Reiches auch den Untergang Preußens.

Band 40: *Heinrich Deiters*. Bildung und Leben – Erinnerungen eines deutschen Pädagogen. Köln, Wien: Böhlau 1988 (im Druck).

Heinrich Deiters (1887-1966) gehörte zu den maßgeblichen deutschen Pädagogen dieses Jahrhunderts. Als "Schulmann" sowohl der Tradition klassischer, bürgerlich-aufklärerischer Pädagogik wie auch der Reformpädagogik verpflichtet, übernahm er nach 1945 in der sowjetischen

2185

Besatzungszone Deutschlands die Abteilung Lehrerbildung in der Deutschen Verwaltung für Volksbildung. 1946 wurde er als Nachfolger Eduard Sprangers an die Berliner Humboldt-Universität berufen und amtierte von 1949 bis 1958 als Dekan der Pädagogischen Fakultät. In der Weimarer Republik gehörte er zum Bund Entschiedener Schulreformer und war als Mitglied der SPD führend im Republikanischen Lehrerbund tätig. Von 1924 bis 1927 leitete er das Gymnasium mit Oberrealschule in Höchst, wirkte anschließend als Oberschulrat im Provinzialschulkollegium Kassel und wurde 1933 von den Nationalsozialisten zwangspensioniert. Zwischen 1933 und 1945 arbeitete er in Zurückgezogenheit über deutsche und französische Geistesgeschichte. So erschien 1947 seine große Studie über den berühmten französischen Literaturkritiker und Humanisten Sainte-Beuve (1804-1869). Deiters war tief verwurzelt in der deutschen Bildungstradition und bemüht, die kulturelle Einheit Deutschlands zu bewahren.
Die Herausgeber: Prof. Dr. phil. *Walter Fabian*, geb. 1902 in Berlin, Studium der Geschichte, Nationalökonomie und Pädagogik in Berlin, Freiburg und Gießen, Schüler von Deiters, Messer und Spranger. Journalist und Arbeiterbildner. Nach 1933 im Widerstand, 1935 Emigration nach Frankreich, später in die Schweiz. Von 1960 bis 1971 Chefredakteur der "Gewerkschaftlichen Monatshefte". 1961 Lehrbeauftragter, 1965 Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Frankfurt am Main. – Dr. phil *Detlef Oppermann*, geb. 1942 in Magdeburg, Studium der Germanistik, Geschichte und Pädagogik an den Universitäten Frankfurt am Main und Lyon. Derzeit pädagogischer und wissenschaftlicher Referent des Verbandes der Volkshochschulen des Saarlandes. Lehrbeauftragter für Erwachsenenbildung an den Universitäten Saarbrücken und Trier.

Reihenunabhängige Neuerscheinungen

Hopes, Clive (ed.): Technical Report: The school leader and school improvement: case studies from ten OECD countries 1986, 432 pp., paperback, 570 BF.

The Technical Report provides a collection of country analyses on school management from several OECD countries (Australia, Canada, England and Wales, France, Italy, Japan, The Netherlands, Sweden, Switzerland and the United States of America). The report gives an overview of: the organization of school management and the functions of school management in different countries; the expectation of different interest groups relating to the manage-

2186

ment of a school and the improvement of that school, the way in which school managers actually do their work and, in particular, their role in the improvement of the school; the degree to which approaches are used by different agencies and authorities to try to develop school management functions through recruitment policies and through building up support for the professional development of school managers.
The report is in three parts. The first part gives information about the terminology used, key concepts and general ideas identified in the analyses. A school leader is defined as a person in a role with administrative, managerial or steering responsibilities. The term is not only applied to the head of an institution, but also to others with formal responsibilities and duties in managing or administering part of a school.
The second part is a series of analyses from the ten OECD countries. The main concern is to see the way in which formally appointed or elected school leaders use their position to initiate, support and sustain improvement.

Each contribution has the same structure:

a) The main characteristics of the educational or school system and of the administrative system of the country: legal power distribution and the formal organization.
b) An outline of the management of schools in general: positions of responsibility; formal roles, important issues, key problems of management expectations of various interest groups; recruitment for school management positions; professional development of school managers; school management in action: how school management works in practice.
c) School management and improvement: major school improvement trends in the recent past and/or near future; the role of school managment in school improvement; expectations and evaluations of school management development and school improvement.
d) An example: a case study of a school leader and his or her efforts in the school improvement process.

The third part offers a synthesis of some of the main aspects of the country analyses. It is concluded that school leaders can become key figures in the drive for school improvement if they are committed, supportive and persistent.
The report contributes to a better understanding of the way school systems operate. By assessing the advantages and constraints of each system, differentiated approaches in promoting school improvement can be identified.

(Source: OECD publicity on the International School Improvement Project Publications).

2187

Vergleichende Bildungsforschung. *Festschrift für Wolfgang Mitter zum 60. Geburtstag*. Hrsg. im Auftrag des Forschungskollegiums des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung von Peter Döbrich und Botho von Kopp. Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung. Sonderheft 1987. Köln, Wien: Böhlau Verlag 1987, DM 24,–. ISSN 0930-9281.

Der Sammelband mit 14 Beiträgen in- und ausländischer Bildungsforscher entstand aus Anlaß des 60. Geburtstages von Wolfgang Mitter. Die Festschrift würdigt vor allem zwei Aspekte seines breitgefächerten Schaffens- und Interessenbereiches als exponierter Vertreter der vergleichenden Bildungsforschung: seine Tätigkeit im und für das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung, unter anderem in seiner Funktion als Direktor des Forschungskollegiums; aus diesem Kreis stammen die vier deutschen Beiträge. Der zweite Aspekt, der gewürdigt werden soll, ist Wolfgang Mitters wissenschaftliches und persönliches Engagement in der internationalen scientific community. Hierfür stehen die 10 Beiträge namhafter ausländischer Wissenschaftler.
Die Thematiken der Festschrift-Beiträge wurden bewußt nicht auf einen Fragenbereich hin festgelegt. Umso deutlicher kommt die Vielfalt von länderspezifischen Schwerpunkten, Problemen und Perspektiven zum Ausdruck. Sie spiegelt jedoch auch die für alle Bildungssysteme ständig notwendige Reflexion über Anpassung an sich wandelnde Bedingungen und Impulse für neue Entwicklungen wider. Hierin und im Erfahrungsaustausch der Erziehungswissenschaft, für die – selbst da, wo sie sich nicht explizit als vergleichend versteht – der Blick über das eigene System hinaus unverzichtbar ist, liegt die Gemeinsamkeit aller Beiträge.

Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie

Rolf Kühn: Zur Frage geschlechtsspezifischer Unterschiede in Beziehungen zwischen Schulnoten und Leistungstests. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 1988. 3. Aufl., 59 S., DM 10,-. ISBN 3-88494-012-O.

Im Anschluß an verschiedentlich in der Literatur mitgeteilte Befunde wird anhand einer Stichprobe von 249 Viertkläßlern gezeigt, daß die bei Mädchen gegenüber Jungen bessere Vorhersage von Schulnoten durch kognitive Leistungstests nicht allein im Zusammenhang mit Beurteilungsvariablen auf Seiten des Lehrers in Form von Schulnoten auftritt, sondern auch im Rahmen

2188

tatsächlicher Schulleistungen, für die der "Allgemeine Schulleistungstest" von Fippinger (1967) ein Kriterium darstellte. Einige Ergebnisse sprechen weiterhin dafür, daß diese Differenzen bezüglich der Vorhersagbarkeit durch die bessere Integration der Mädchen in das Schulsystem zu erklären sind. Darüber hinaus wird über einige Nebenergebnisse berichtet, wie z.B. über die Verteilungspraxis, Zuverlässigkeit und Geschlechtsabhängigkeit der Zensuren.

2189

ANSCHRIFTEN DER AUTOREN

Prof. Dr. Richard T. Campbell
c./o. Prof. Landsberger

Prof. Dr. John R. Carlson
c./o. Prof. Landsberger

Prof. em. Dr. Friedrich Edding
Beerenstraße 49b, 1000 Berlin 37

Helmut Fetzer, Richter
Ginnheimer Str. 23, 6000 Frankfurt 90

Prof. Dr. Reinhold S. Jäger
Zentrum für empirische pädagogische Forschung
der Erziehungswissenschaftlichen Hochschule Rheinland-Pfalz
Im Fort 7, 6740 Landau

Prof. Dr. Henry A. Landsberger
The University of North Carolina at Chapel Hill
Department of Sociology
Hamilton Hall 070A, Chapel Hill, N.C. 27514

Dr. Leonid Novikov
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
Schloßstr. 29, 6000 Frankfurt 90

Dipl.-Päd. Jürgen Osterloh
Georg-Westermann-Allee 30, 3300 Braunschweig

Prof. Dr. Francesc Pedró
U.N.E.D. Madrid
privat: Via Augusta, 293, 08017 Barcelona

2190

Prof. Dr. Klaus Prange
Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik
Kulturwissenschaftliche Fakultät
Universität Bayreuth
Geschwister-Scholl-Platz 3
8580 Bayreuth

Rezensenten

Helmut Fetzer, Richter
Ginnheimer Str. 23, 6000 Frankfurt 90

Dipl.-Päd. Klaus-Peter Horn
Mühlgasse 8-12, 6000 Frankfurt 90

Dr. Werner Keil
Mühlenweg 2, 2107 Rosengarten

Dr. Peter Mast
Widenmaierstr. 8, 8000 München 22

Prof. Dr. Friedhelm Zubke
Georg-August-Universität Göttingen
Fachbereich Erziehungswissenschaften
Waldweg 26, 3400 Göttingen

Rezensenten aus dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Schloßstr. 29, 6000 Frankfurt 90:

Dr. Christoph Führ

Dr. Rolf Kühn

2191

MITTEILUNGEN
DER GESELLSCHAFT ZUR FÖRDERUNG
PÄDAGOGISCHER FORSCHUNG (GFPF)

Interkulturelle Erziehung

– "Pädagogische Ambitionen und die Vielfalt der Kulturen" –

Öffentliche Tagung der GFPF in Zusammenarbeit mit der Theodor-Heuss-Akademie 28. und 29. Oktober 1988 in Gummersbach

Das gemeinsame Lernen und Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher nationaler bzw. ethnischer Herkunft gehört zu den zentralen Aufgaben gegenwärtiger pädagogischer Arbeit. Im Zusammenhang mit dem "Suchbegriff" Interkulturelle Erziehung diskutieren Pädagogen und Bildungspolitiker das Sich-Kennen-Lernen im Rahmen unterschiedlicher kultureller Wertwelten und die Fähigkeit, sich auf verschiedenartige kulturelle Normen einzulassen und gleichzeitig die gegenseitige Toleranz zu stärken.
Wenn ein primäres Anliegen der interkulturellen Erziehung darauf abzielt, sich in der Begegnung mit *anderen* Kulturen auch der *eigenen* Kultur bewußt zu werden, diese zu reflektieren, ohne sie aufzugeben, erfordert dies die Einbeziehung historischer und systematisch-vergleichender Fragestellungen. Interkulturelle Erziehung erscheint dann nicht als Ausdruck einer besonderen Pädagogik, die auf eine akute Problemsituation zu reagieren hat. Auf dem Hintergrund eines dynamischen Kulturbegriffs wird sie vielmehr zum Bestandteil einer allgemeinen Bildungstheorie und damit insgesamt eine Herausforderung für den allgemeinen Bildungsauftrag der Schule.
Bei allen diesen Erwägungen bleibt zu beachten:
Es gibt in Schulen, in kommunalen und kirchlichen Begegnungsstätten u.ä. bereits eine vielfältig entwickelte Praxis interkulturellen Zusammenlebens und Lernens, die bei der Weiterentwicklung eines Konzepts zur interkulturellen Erziehung als Ausgangspunkt und Rückbezug einbezogen werden sollte.
Im Interesse eines konstruktiven Dialogs zwischen Praxis und Theorie empfiehlt es sich daher, exemplarisch einige Gestaltungsbeispiele gelungenen interkulturellen Zusammenlebens im schulischen und außerschulischen Bereich zur Diskussion zu stellen.
Eine Sichtung einschlägiger Publikationen zum Thema Interkulturelle Erziehung verweist zwar auf eine umfangreiche und zunehmende Literatur. Es läßt sich dabei allerdings feststellen, daß häufig die allgemein theoretische

2192

Fundierung ausbleibt und eine methodologische Reflexion vernachlässigt wird. So bleiben auch unter den Experten als bedeutsam erachtete Fragen bislang nur unzulänglich geklärt, von denen hier einige angesprochen werden:

Was bedeutet Gleichwertigkeit kultureller Leistungen?

Wie kann gleichberechtigte Teilnahme am Prozeß interkultureller Erziehung auch tatsächlich in der Alltagspraxis gewährleistet werden?

Wo gibt es Überschneidungsbereiche unterschiedlicher Kulturen bei allen Gesellschaften?

Welche "Kulturen" sollen im Rahmen interkultureller Erziehung aufeinander bezogen werden?

Wer ist Träger interkultureller Erziehung?

Welcher Kulturbegriff wird zugrundegelegt?

Wie verhalten sich Kulturen sowie soziale und individuelle Identität zueinander?

Welche Bedeutung gewinnt die kulturelle Verwurzelung als Voraussetzung einer produktiven Selbstbehauptungsfähigkeit?

Wie entwickelt sich die Migrantenkultur im Verhältnis zur Herkunftskultur und zur Kultur des neuen Landes?

Welche Konsequenzen hat für die curriculare Entwicklung die Einbeziehung der verschiedenen Lebenswelten aller Schüler im Hinblick auf interkulturelle Lernkonzepte?

Ein abschließender Dialog zwischen Praktikern und Wissenschaftlern, deutschen und ausländischen Kollegen sollte zu weiterführenden Gesprächen zwischen Praxis und Theorie anregen, Wege für die schulpraktische Weiterentwicklung aufspüren und Hinweise für zukünftige Forschungsnotwendigkeiten geben.

PROGRAMM

Freitag, 28. Oktober 1988

14.00 – 14.15		Begrüßung und Eröffnung der Tagung Prof. Dr. Peter Menck und Ministerialrat Georg Rutz
14.15 – 15.30	I.	"Interkulturelles Zusammenleben und kulturbegriffliches Denken" – Ein historisch-systematischer Problemaufriß – Referent: Prof. Dr. Jörg Ruhloff Universiät Wuppertal "Ausländerpädagogik der letzten 20 Jahre" – Bilanz der Forschung – Referentin: Prof. Dr. Ursula Boos-Nünning Universität Essen anschließend: Diskussion Moderation: Ministerialrat Georg Rutz Hess. KM
15.30 – 16.00		Pause
16.00 – 17.00		"Leben in der Fremde – zur Lebenssituation der Ausländer" Referent: Dr. Faruk Sen Wissenschaftszentrum Bonn "Bedingungen des interkulturellen Lernens – Thesen" Referent: Prof. Dr. Theodor Hanf Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt/M. anschließend: Diskussion Moderation: Prof. Dr. Elmar Tenorth Universität Frankfurt/M.
17.30 – 19.00		Mitgliederversammlung der GFPF
19.15		Abendessen

2194

20.15 **II.** Abend am Kamin
"Die Fremde ist auch ein Haus"
(Titel nach Aras Ören)
– Lesungen und Gespräche –

Moderation: Prof. Dr. Gabriele Pommerin
Universität Frankfurt/M.

Samstag, 29. Oktober 1988

8.00 Frühstück

9.00 – 11.00 **III.** Beispiele interkulturellen Zusammenlebens
– Schulbezogene Förderkonzepte
(Dr. Karlheinz Burk, HKM)

– Öffnung der Schule zur Nachbarschaft
(Frau Tölle, RAA Dortmund)
(Frau Puhan-Schulz, FU Berlin)

– Kulturelle Begegnung und
interkulturelles Handeln
(Christoph Kodron, DIPF Frankfurt/M.)

anschließend Diskussion:

Moderation: Dr. Christian Kubina/Georg Gräf,
HIBS Wiesbaden

11.00 – 11.30 Pause

11.30 – 13.00 **IV.** Möglichkeiten interkultureller Erziehung
und interkulturellen Lernens
– Forschungsergebnisse –

Statements: Prof. Dr. Franz Hamburger
Universität Mainz

Prof. Dr. Ingrid Haller
Gesamthochschule Kassel

Prof. Dr. Hans Merkens
FU Berlin

anschließend: Diskussion
Moderation: Prof. Dr. Jürgen Zimmer, FU Berlin

13.00	Mittagessen
14.00 – 15.30	Abschlußdiskussion – Dialog zwischen Praxis und Theorie
	Moderation: Prof. Dr. Jürgen Zimmer FU Berlin
15.30	Kaffee, Abschluß der Tagung
Beiprogramm	Dokumentation interkulturellen Lernens und Zusammenlebens

Teilnahmegebühren:
Mitglieder der GFPF DM 50,–
Nichtmitglieder DM 70,–

gez. Peter Döbrich, Geschäftsführer

2196

Schulbücher vom 18. bis 20. Jahrhundert für Elementar- und Volksschulen

in zwei Abteilungen hg. von Jürgen Bennack

Abteilung I: **Nachdrucke.** Exemplarische Einzelwerke, ausgewählt und eingeleitet von Fachwissenschaftlern.
Abteilung II: **Auszüge.** Zusammenstellungen aus Schulbüchern einer Epoche und eines Faches, ausgewählt und kommentiert von Fachwissenschaftlern.
Schulbücher, verstanden als Bücher für die Hand des Schülers, repräsentieren mehr als Stoffpläne und Richtlinien, die den Schülern tatsächlich vermittelten Lehrinhalte. Sie spiegeln gleichzeitig das Allgemeinwissen, aber auch Meinungen, Haltungen, Urteile und Vorurteile ihrer Zeit.

Abteilung I/Band 1:

Friedrich Eberhard von Rochow

(Schulbücher Gesamtausgabe)

- Versuch eines Schulbuches für Kinder der Landleute, oder Unterricht für Lehrer an niedern und Landschulen, 1. Auflage, Berlin 1772
- Der Kinderfreund, Ein Lesebuch zum Gebrauch in Landschulen, 1. u. 2. Teil, Frankfurt am Main 1776/9

Herausgegeben und eingeleitet von Jürgen Bennack. Ca. 540 S. Ln. DM 165,–

Mit diesem Band wird das gesamte Schulbuchwerk Rochows vorgelegt. Sein „Versuch" ist in der Erstauflage, der „Kinderfreund" in der frühesten Gesamtausgabe, also mit dem ersten und dem zweiten Teil, wiedergegeben. Im Gegensatz zu den von H. Göbels 1979 herausgebrachten Ausgabe des Kinderfreundes, die nur dessen ersten Teil umfaßt, dokumentiert der hier vorgelegte Band das gesamte Rochowsche Lesebuch mit seiner Vorform.

Als nächste Bände der Reihe sind vorgesehen:

Abteilung I/Band2: M.G.L. Schrader, **Elementarisches Lesebuch für Kinder, die schon im ABC Buche lesen gelernt haben.** Erstes bis Drittes Bändchen, Leipzig 1797–1799

Abteilung II/Band 1: **ABC- und Buchstabierbücher (18. Jahrhundert)** in Auszügen

Abteilung II/Band 2: **Elementare Rechenbücher vom Ende des 18. Jahrhunderts bis zum Kaiserreich in Auszügen**

BÖHLAU VERLAG KÖLN WIEN

2197

PÄDAGOGIK

ABC- und Buchstabierbücher des 18. Jahrhunderts. Neues ABC Büchlein ca. 1720, Ein ABC Stil 1776, Elementarbuch für Kinder in deutschen Schulen 1777, Neues ABC Buchstabier- und Lesebuch 1788, Stralsunder „Bilder ABC" 1788, Conrad Kiefers ABC- und Lesebüchlein 1799. Nachdrucke mit einer Einleitung herausgegeben von Josef Offermann. Schulbücher vom 18. bis 20. Jahrhundert f. Elementar- u. Volksschulen, Bd. 2. 1988. Ca. 320 Seiten. Ln. Subskriptionspreis bis zum 31.12.88 ca. DM 94,–, danach ca. DM 118,–

Allgemeine sozio-ökonomisch-technische Bildung. Zur Begründung ökonomischer und technischer Elemente in den Curricula allgemeinbildenden Unterrichts. Von Hans Jürgen Albers. Wirtschafts- und Berufspädagogik in Forschung und Praxis, Bd. 7. 1987. XI, 229 S. Br. DM 58,–

Berufsvorbereitung in der amerikanischen High School. Strukturen, Probleme, Entwicklungsansätze. Von Gert Loose. Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung, Bd. 36. 1988. Ca. 140 S. Br. Ca. DM 28,–

Die Beschäftigung der Hochschulabsolventen in Spanien. Von Maria Miclescu. Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung, Bd. 38. 1988. Ca. 270 S. Br. Ca. DM 36,–

Die Beschulung der männlichen Ungelernten 1869–1969. Von Martin Kipp u. Horst Biermann. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, Reihe C, Band 2/1 und 2/2. 1988. Zus. Ca. 640 S. Ln. Zus. Ca. DM 198,–

Betriebliche Realität und pädagogische Notwendigkeit. Tätigkeitsstrukturen, Arbeitssituationen und Berufsbewußtsein von Ausbildungspersonal im Metallbereich. Von Günter Pätzold und Gerhard Drees unter Mitarbeit von Margret Lietz. Sozialwissenschaftliches Forum, Bd. 24. 1988. Ca. 240 S., ca. 4 Tab. Ca. DM 48,–

Die buddhistischen Katechismen in deutscher Sprache. Hg. von Rainer Neu. Religions- u. Kulturgeschichte in Dokumentationen u. Nachdrucken, Bd. 1. 1988. Ca. XIV S. Neusatz (Einleitung und Titelei), Ca. 377 S. Subskriptionspreis bis zum 31.12.88 DM 96,–, danach DM 120,–

Denkschriften zum Fach- und Fortbildungsschulwesen in Preußen 1879–1896. Eine Sammlung amtlicher Ausarbeitungen der preußischen Ministerien für Handel und Gewerbe und für Kultus, hg. von Wolfdietrich Jost. Fotomechanischer Nachdruck einer bisher unveröffentlichten Denkschrift. Mit einer Einführung des Herausgebers. 1988. Ca. 650 S. Ln. Subskriptionspreis bis zum 31.12.88 DM 168,–, danach DM 198,–

Differenzierung und Systematisierung in der Sonderpädagogik. Ausgewählte Beiträge der 22. Arbeitstagung der Dozenten für Sonderpädagogik in deutschsprachigen Ländern vom 26.–28. September 1985 in Köln. Hg. von Heinrich Lenzen. 1987. XIX, 307 S. Br. DM 58,–

Die Einheit von Leben und Lernen in der Kibbutz-Erziehung. Eine Untersuchung der Institutionalisierung von Lernprozessen im Übergangsbereich Kindergarten-Grundschule. Von Maria Fölling-Albers. Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung, Bd. 35. 1987. XIII, 280 S., 18 Tab. 3 Abb. Br. DM 62,–

Entwicklungen im Sonderschulwesen der Sowjetunion und der Deutschen Demokratischen Republik. Von Gerda Freiburg, Leonid Novikov u. Peter Jehle. Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung, Bd. 37. 1988. Ca. 400 S. Br. DM 64,–

Die Fachbildung des Preußischen Gewerbe- und Handelsstandes im 18. und 19. Jahrhundert nach den Bestimmungen des Gewerberechts und der Verfassung des gewerblichen Unterrichtswesens. Von Oskar Simon. Fotomechanischer Nachdruck der bei J.J. Heines, Berlin 1902, erschienenen Ausgabe. Mit einer Einführung hg. von Wolfdietrich Jost. 2 Bde. Gesamtumfang ca. 1000 S. Ln. Subskriptionspreis bis zum 31.12.88 DM 238,–, danach ca. DM 296,–

Familienpädagogik – Familienerziehung. Hg. von Friedhelm Zubke. 1988. Ca. 200 S. Br. Ca. DM 48,–

Wilhelm Flitner – Von der Jugendbewegung zur Volkshochschule und Lehrerbildung. Von Joachim Burmeister. Biographische Studien zur Vorgeschichte reformpädagogischer Reflexion. Studien und Dokumentation zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 35. 1987. XI, 300 S. Ln. DM 48,–

Gesamtstaatliche Bildungsplanung in der Bundesrepublik Deutschland. Entstehung, Realisierung und Funktion. Eine empirische Analyse der Implentation des Bildungsgesamtplans in Hessen und Rheinland-Pfalz. Mit einem Nachwort von Kurt Kreuser. Von Rainer Mathes. Studien und Dokumentation zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 34. 1987. X, 254 S. Br. DM 42,–

BÖHLAU

Herausgegeben von der
Senatskommission für die Geschichte der Universität zu Köln

KÖLNER UNIVERSITÄTSGESCHICHTE

Band I: **Die alte Universität.** Von Erich Meuthen. 1988. XVIII, 620 S. Ln. m. Schutzumschlag. DM 128,—.

Band II: **Das 19. und 20. Jahrhundert.** Von Bernd Heimbüchel und Klaus Pabst. 1988. Ca. 700 S., Ln. m. Schutzumschlag. Ca. DM 128,—.

Band III: **Die neue Universität. Daten und Fakten.** Unter Mitwirkung mehrerer Autoren herausgegeben von Erich Meuthen. 1988. Ca. 376 S., zahlr. Tab. u. Graf. Ln. m. Schutzumschlag. Ca. DM 68,—.

Die im Laufe des Jubiläumsjahres 1988 in Einzelbänden erscheinende „Kölner Universitätsgeschichte" stellt den ersten Versuch dar, nicht nur die alte, sondern auch die neue Universität in angemessener Breite und dem allgemeinen Forschungsstand entsprechend darzustellen. In Anbetracht des, im besonderen für die neue Universität, überaus umfangreichen Quellenmaterials mußten allerdings neue Wege bedacht werden, wie es bei der Kürze der zur Verfügung stehenden Zeit und beim fast vollständigen Fehlen detaillierter Vorarbeiten in einem sinnvollen Rahmen zu erschließen sein könnte. Das Ergebnis dieser Überlegungen prägt die unterschiedliche Gestaltungsweise der Bände II und III: Das Leitprinzip des Bandes II ist die Darstellung der Universität als Einheit, Band III präsentiert wissenschaftliche Vielfalt und faktengeschichtliches Detail. Band I und II verbindet die Zielsetzung, die Kölner Universität nicht isoliert, sondern im Zusammenhang der allgemeinen Universitätsgeschichte zu sehen.

In Ergänzung der neuen Universitätsgeschichte:

STUDIEN ZUR GESCHICHTE DER UNIVERSITÄT ZU KÖLN

Band 1: Margaret Asmuth: **Die Studentenschaft der Handelshochschule Köln 1901 bis 1919**
1985. XI, 150 S., 55 Tab. u. Graph. im Text u. Anhang. Ln. DM 78,—

Band 2: Martin Schwarzbach (Hg.): **Naturwissenschaften und Naturwissenschaftler in Köln zwischen der alten und der neuen Universität (1798—1919)**
1985. XI, 291 S., davon 13 S. Faksimiles, zahlr. Abb. im Text. Ln. DM 78,—

Band 3: Rolf Ortmann: **Die jüngere Geschichte des Anatomischen Instituts der Universität zu Köln.** 65 Jahre in bewegter Zeit.
1986. VII, 136 S., 37 Abb., 1 Klapptafel. Ln. DM 58,—

Band 4: Jochen Bolten: **Hochschulstudium für kommunale und soziale Verwaltung in Köln 1912 bis 1929.** Eine Studie zur Wiedererrichtung der Universität zu Köln.
1987. XX, 153 S. Ln. DM 48,—

Band 5: Luitwin Mallmann: **Französische Juristenausbildung im Rheinland 1794—1814.** Die Rechtsschule von Koblenz.
1987. XXIX. 198 S. Ln. DM 64,—

In Vorbereitung:

Band 6: Friedrich Wilhelm Henning (Hg.): **Betriebswirte in Köln.** Über den Beitrag Kölner Betriebswirte zur Entwicklung der Betriebswirtschaftslehre.
1988. XII, 234 S., 8 Abb. auf Kunstdruck. Ln. Ca. DM 68,—.

Band 7: Friedrich Wilhelm Henning (Hg.): **Kölner Volkswirte und Sozialwissenschaftler.** Über den Beitrag Kölner Volkswirte und Sozialwissenschaftler zur Entwicklung der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften.
1988. XII, 212 S., 7 Abb. auf Kunstdruck. Ln. Ca. DM 48,—.

BÖHLAU VERLAG KÖLN WIEN

2199

Neuerscheinungen — Medien

Michael Kunczik

Gewalt und Medien

1987. VIII, 206 S. Br. unverbindl. Preisempfehlung DM 34,—.

Zum Thema GEWALT UND MEDIEN werden die aktuellsten Studien umfassend dargestellt und zur Diskussion gestellt.

Berücksichtigt werden auch Video-Horros und pornographische Filme und Videos.

Es zeigt sich, daß Massenmedien beim Vorliegen entsprechender Randbedingungen einen Beitrag zur Formung entsprechender Persönlichkeitsbilder liefern können.

Michael Kunczik

Journalismus als Beruf

Böhlau-Studien-Bücher. Grundlagen des Studiums. 1988. Ca. 300 S. Br. Ca. DM 28,—.

Das Studienbuch gibt einen Überblick über den Stand der Journalismusforschung und regt zugleich zu einer kritischen Reflexion über die soziale Lage und Tätigkeit des Journalisten an. Behandelt werden u.a.: Journalismus als Beruf (Professionalisierung), Journalismus und Gesellschaft, Typen journalistischen Selbstverständnisses, Sozialistischer Journalismus, Probleme journalistischer Berufstätigkeit (u.a. die Illusion des freien Berufs, Soziale Kontrolle der Journalisten, Kommunikative Privilegien, Publikumsbild, Journalistinnen, Auslandskorrespondenten, Neue Techniken), Produktion von Nachrichten (u.a. Objektivitätsproblematik, Nachrichtenwerte, Realitätskonstruktion), Subsidiärer Journalismus (Public Relations) als Berufsfeld.
Das Buch wendet sich an Studenten der Publizistik- und Kommunikationswissenschaften, der journalistischen Nachwuchs, journalistische Praktiker und an alle, die sich über den Journalismus als Beruf informieren wollen.

Michael Kunczik

Brutalität aus 2. Hand

Wie gefährlich sind Gewaltdarstellungen im Fernsehen?

1978. 121 S. Br. DM 18,—.

BÖHLAU VERLAG — (BV) — Köln · Wien

2200

SAMMLUNGEN DER GESETZE, VERORDNUNGEN, ERLASSE, BEKANNTMACHUNGEN ZUM ELEMENTAR- BZW. VOLKSSCHULWESEN IM 19./20. JAHRHUNDERT

In Nachdrucken und Auszügen herausgegeben von Michael Klöcker

Band 1: **Sammlung der Verordnungen und Bekanntmachungen, welche in Bezug auf das Elementar-Unterrichtswesen für den Regierungsbezirk Aachen erlassen worden sind.**
Hg. von K. Ritsch. Aachen 1835. Mit zwei Nachträgen, Aachen 1838 und 1845, 3 Teile in einem Band. Mit einer Einl. neu hg. von M. Klöcker. 1985. 186; VII, 144; VIII, 148 S. Ln. ISBN 3-412-03784-2. DM 174,—

Band 2: **Der Volksschuldienst in der Provinz Westfalen. Die wichtigsten Gesetze, Erlasse, Verfügungen und Entscheidungen, betr. das Volksschulwesen, im Auszuge zunächst für westfälische Lehrer und Lehramtszöglinge zusammengestellt.**
ND der 2., erg. u. erw. Aufl. Arnsberg i. W. 1910. Mit einer Einleit. neu hg. von H. G. Kirchhoff. XIV, 398 S. Ln. ISBN 3-412-03884-9. DM 148,—

Band 3: **Sammlung der gesetzlichen Bestimmungen und Vorschriften des Elementar-Schulwesens im Bezirke der Königl. Regierung zu Düsseldorf:**
nebst einer historischen Einleitung in die Verwaltung des öffentlichen Unterrichts . . . von Hermann Altgelt. 2. Aufl. Düsseldorf 1842. Mit einer Einleit. neu hg. von M. Klöcker. XIII, 268 S. Ln. ISBN 3-412-03984-5. DM 108,—

Band 4: **Hygiene in preußischen Schulvorschriften**
Eine Zusammenstellung unter besonderer Berücksichtigung der Rheinlande 1800–1945. Mit einer Einleitung von H.J. Apel und J. Bennack. XII, 420 S., 6 Abb. i. T. Ln. ISBN 3-412-04585-3. DM 128,—

Wir stellen zur Subskription bis zum 30.7.1988:

Band 5: **Das Schulrecht und die Unterrichtsverfassung von Schlesien**
Von H. Simon. Breslau, 1848. Mit einer Einleit. neu hg. und ergänzt (Schulvorschriften für das Herzogtum Schlesien und die Grafschaft Glatz in der 1. Hälfte des 19. Jh.s) von J. G. Stanzel. Ca. 250 S. Ln. ISBN 3-412-06486-6. Subskriptionspreis DM 82,—, danach DM 98,—

Wir stellen zur Subskription bis zum 30.9.88:

Band 6: **Sammlung der auf den Oeffentlichen Unterricht in den Königl. Preußischen Staaten sich beziehenden Gesetze und Verordnungen**
Von Dr. Neigebaur, Hamm 1826. 1988. Ca. XVI*, VI, 490 S., Ln. ISBN 3-412-02788-X. Subskriptions-Preis DM 136,— danach ca. DM 168,—

Wir stellen zur Subskription bis zum 31.12.88:

Band 7: **Schulgesetzgebung in der Weimarer Republik**
Nachdruck. Hg. von Frank J. Hennecke. 1988. Ca. 400 S. Ln. ISBN 3-412-03088-0. Subskriptions-Preis DM 118,—, danach ca. DM 148,—

BÖHLAU VERLAG KÖLN WIEN

STUDIEN UND DOKUMENTATIONEN ZUR DEUTSCHEN BILDUNGSGESCHICHTE

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
Forschungsstelle für Bildungsgeschichte
Hg. von Christoph Führ und Wolfgang Mitter

Eine Auswahl:

25 Hans-Jürgen Apel: **Das preußische Gymnasium in den Rheinlanden und Westfalen 1814–1848.** Die Modernisierung d. traditionellen Gelehrtenschulen durch die preußische Unterrichtsverwaltung. 1984. 339 S. DM 54,–

26 Rita Weber: **Die Neuordnungen der preußischen Volksschullehrerbildung in der Weimarer Republik.** Zur Entstehung und gesellschaftlichen Bedeutung der pädagogischen Akademien. 1984. 471 S. DM 72,–

27 Gerhard Kral: **Struktur und Politik des Bayerischen Philologenverbandes 1949–1982.** 1984. 480 S. DM 76,–

28 Heinz-Elmar Tenorth: **Zur deutschen Bildungsgeschichte 1918–1945.** Probleme, Analysen und politisch-pädagogische Perspektiven. 1985. 272 S. DM 44,–

29 Karl-Jürgen Rinneberg: **Das betriebliche Ausbildungswesen in der Zeit der industriellen Umgestaltung Deutschlands.** 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts. 1985. 482 S. DM 76,–

30 Hans-Jürgen Apel/Michael Klöcker: **Schulwirklichkeit in Rheinpreußen.** Analysen und neue Dokumente zur Modernisierung des Bildungswesens in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. 1986. 770 S. DM 116,–

31 Ulrich Mayer: **Neue Wege im Geschichtsunterricht?** Studien zur Entwicklung der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts in den westlichen Besatzungszonen und in der Bundesrepublik Deutschland 1945–1953. 1986. 580 S., DM 86,–.

32 Kurt Abels: **Zur Geschichte des Deutschunterrichts im Vormärz.** Robert Heinrich Hiecke (1805–1861) – Leben, Werk, Wirkung. 1986. 262 S., DM 43,–

33 Christoph Führ / Hans Georg Zier (Hrsg.): **Hellpach-Memoiren 1925–1945.** 1987. 366 S., DM 48,–.

34 Rainer Mathes: **Gesamtstaatliche Bildungsplanung in der Bundesrepublik Deutschland.** Entstehung, Realisierung und Funktion. Eine empirische Analyse der Implementation des Bildungsgesamtplans in Hessen und Rheinland-Pfalz. Mit einem Nachwort von Kurt Kreuser. 1987. 254 S., DM 42,–.

35 Joachim Burmeister: **Wilhelm Flitner: Von der Jugendbewegung zur Volkshochschule und Lehrerbildung.** Biograpische Studien zur Vorgeschichte reformpädagogischer Reflexion. 1987. 300 S. DM 48,–.

36 Wolfgang Mitter: **Schule zwischen Reform und Krise.** Zu Theorie und Praxis der vergleichenden Bildungsforschung – Gesammelte Aufsätze. Hrsg. und eingeleitet von Christoph Führ und Bernard Trouillet. 1987. 404 S. DM 58,–.

37 Michael Sauer: **Volksschulbildung in Preußen.** Die Seminare und Präparandenanstalten vom 18. Jahrhundert bis zur Weimarer Republik. 1988. 305 S. DM 48,–.

38 Sibylle Brüggemann: **Landschullehrerbildung in Ostfriesland und Harlingerland während der ersten preussischen Zeit (1744–1806).** 1988. Ca. 460 S. Ca. DM 68,–.

BÖHLAU VERLAG KÖLN WIEN

2202

Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung

BEST COPY AVAILABLE

5. Jahrgang 1988 Heft 2

2202

Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung

Im Auftrag des Forschungskollegiums des
Deutschen Instituts für Internationale
Pädagogische Forschung

herausgegeben
von

Hermann Avenarius, Hansgeorg Bartenwerfer,
Theodor Hanf, Bernhard Kraak, Wolfgang Mitter,
Hasso v. Recum, Rolf Vente

5. Jahrgang 1988 Heft 2

BÖHLAU VERLAG KÖLN WIEN

2294

Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung

Im Auftrag des Forschungskollegiums des
Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung

herausgegeben von

Prof. Dr. Hermann Avenarius, Prof. Dr. Hansgeorg Bartenwerfer,
Prof. Dr. Theodor Hanf, Prof. Dr. Bernhard Kraak,
Prof. Dr. Wolfgang Mitter, Prof. Dr. Hasso v. Recum,
Prof. Dr. Rolf Vente

Geschäftsführender Herausgeber: Prof. Dr. Hasso v. Recum
Redaktion: Dr. Rosemarie Klaus - Roeder

Anschrift von Herausgebern
und Redaktion: Deutsches Institut für Internationale
Pädagogische Forschung
Schloßstraße 29-31, Postfach 90 02 80
D-6000 Frankfurt a.M. 90

Der Jahrgang umfaßt 2 Hefte (insgesamt ca. 320 Seiten).
Manuskripte und **Rezensionsexemplare** bitten wir, an die Redaktion zu richten.
Manuskripte sind möglichst nach Anfrage, in satzfertigem Zustand, mit Textverarbeitungssystem erfaßt, einseitig beschrieben und mit Diskette zu übersenden. Für unverlangt zugesandte Manuskripte wird keine Haftung übernommen. Die Verfasser tragen für ihre Beiträge die Verantwortung. Eine Verpflichtung zur Aufnahme von Entgegnungen besteht nicht. - Die Auswahl der Arbeiten zur Rezension behält sich die Redaktion vor.
Rücksendung unverlangt zugesandter Rezesionsexemplare kann nicht vorgenommen werden.
Autorenkorrekturen gehen, soweit sie mehr als 10 % der Satzkosten eines Beitrages ausmachen, zu Lasten des Verfasser.
Sonderdrucke: Jeder Verfasser erhält kostenlos 20 Sonderdrucke seines Beitrages, weitere (höchstens 30) liefert der Verlag zum Preis von DM 0,15 je Seite. Sie sind vor Drucklegung zu bestellen.
Werbeanzeigen und Beilagen besorgt der Verlag (Niehler Straße 272-274, D-5000 Köln 60).
Die in dieser Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Übersetzung, Nachdruck - auch von Abbildungen -, Vervielfältigung auf photomechanischem oder ähnlichem Wege oder im Magnettonverfahren, Vortrag, Funk- und Fernsehsendung sowie Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen - auch auszugsweise - bleiben vorbehalten. Werden von einzelnen Beiträgen oder Teilen von ihnen einzeln Vervielfältigungsstücke im Rahmen des § 54 UrhG hergestellt und dienen diese gewerblichen Zwecken, ist die dafür nach Maßgabe des Gesamtvertrages zwischen der Inkassostelle für urheberrechtliche Vervielfältigungsgebühren GmbH, D-6000 Frankfurt a.M., Großer Hirschgraben 17-21, und dem Bundesverband der Deutschen Industrie e.V., D-5000 Köln, Habsburgerring 2-12, vom 15. 7. 1970 zu zahlende Vergütung an die Inkassostelle zu entrichten. Die Vervielfältigungen sind mit einem Vermerk über die Quelle und den Vervielfältiger zu versehen. Erfolgt die Entrichtung der Gebühren durch Wertmarken der Inkassostelle, so ist für jedes vervielfältigte Blatt eine Marke im Werte von DM 0,40 (bzw. DM 0,15) zu verwenden.

© Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung,
Schloßstraße 29-31, Postfach 90 02 80, D-6000 Frankfurt am Main 90
Satz und Druck: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

ISSN-0930-9381

INHALT

I. BEITRÄGE

Bruce S. Cooper and Ted Tapper: 239
An Educational Revolution in the Making:
Learning from the British Experience

Klaus Schleicher: 257
Mikroelektronik und die Geistes- und
Sozialwissenschaften
Gesellschaftliche Herausforderungen – schulische
Nutzungsmöglichkeiten – pädagogische
Bewältigungsaufgaben
Ein Beitrag zur informationstechnischen Grundbildung

Adam Bauer: 303
Vom Defizitmodell zum Kompetenzmodell
der kognitiven Entwicklung im Alter

Paul Helbig: 327
Zur pädagogischen Relevanz erbtheoretischer
Perspektiven von Begabung

Jürgen Schmude: 341
Frauen im Lehrberuf – die Feminisierung des
Lehrberufs im Grund- und Hauptschulwesen
am Beispiel Baden-Württembergs

Agustín Vellioso de Santisteban: 361
Spanish-American Comparative Education
in the Early Twentieth Century

Jürgen Bellers: 371
Fachdidaktische Überlegungen
zum Lernbereich Dritte Welt

22.6

Ruth Brenig:
Berufliche Qualifizierung ausländischer Mädchen 385

Erika Fischer:
Veränderte Todesvorstellungen –
Verdrängung des Todes? 401

II. REZENSIONEN

Kurt Aurin (Hrsg.):
Schulvergleich in der Diskussion.
(Christoph Führ) 409

Christoph Jamme, Gerhard Kurz (Hrsg.):
Idealismus und Aufklärung. Kontinuität und
Kritik der Aufklärung in Philosophie und Poesie
um 1800. 411

Christoph Jamme, Otto Pöggeler (Hrsg.):
"O Fürstin der Heimath! Glükliches Stutgard".
Politik, Kultur und Gesellschaft im deutschen
Südwesten um 1800.
(Christoph Führ)

Gordon A. Craig: Geld und Geist.
Zürich im Zeitalter des Liberalismus 1830-1869. 415
(Christoph Führ)

Hans-Joachim Netzer: Albert von Sachsen-
Coburg-Gotha. Ein deutscher Prinz in England. 418
(Christoph Führ)

Werner Lemm (Kollektivleiter) u.a.:
Schulgeschichte in Berlin. 420
(Sören Schuppan)

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung
(Hrsg.): Begabung – Lernen – Schulqualität. 423
Soester Symposion 1987.
(Rolf Kühn)

Walter Berger: Englands Open University. 425
(Herbert Chiout)

Hans-Ulrich Grunder: Das schweizerische Landerziehungsheim zu Beginn des 20. Jahrhunderts. 429
(Werner Keil)

III. ANKÜNDIGUNGEN UND HINWEISE 431

ANSCHRIFTEN DER AUTOREN 439

22 5

I. BEITRÄGE

Bruce S. Cooper and Ted Tapper

An Educational Revolution in the Making: Learning from the British Experience

Zusammenfassung:

Zahlreiche von der konservativen Regierung seit langem propagierte Änderungen im britischen Bildungswesen werden zur Zeit verwirklicht. Das Schulsystem wird reorganisiert, ein differenziertes Bildungsangebot gefördert, von den Local Education Authorities (LEAs) unabhängige Schulen finden besondere Unterstützung, 20 City Technical Colleges (Fachhochschulen) wurden gegründet. Die Finanzierung dieser Maßnahmen erfolgt durch Zuschüsse der Zentralregierung. Man erwartet, daß die Stärkung des Rechts auf freie Schulwahl die Eltern dazu veranlaßt, ihre Kinder auf bessere Schulen zu schicken, so daß schlechtere Schulen schließen müssen. Die Kompetenzverteilung zwischen den LEAs und der Zentralregierung wird sich ändern. Die Schulen werden eigenständiger über ihr Budget und ihre Verwaltung bestimmen können, gleichzeitig erhalten die Eltern mehr Mitbestimmungsrechte. Vorgesehen ist ferner ein neues nationales Curriculum für die Altersgruppen von 5 bis 16 Jahren, mit regelmäßigen Tests im 7., 11., 14. und 16. Lebensjahr. Welche Folgerungen aus diesen bildungspolitischen Entwicklungen in Großbritannien sich für das Bildungswesen der Vereinigten Staaten ergeben, wird von den Autoren abschließend erörtert.

Summary:

Many changes in the British education system, which have long been advocated in Thatcher policies, are now being implemented. The school system will be reorganized, diversity of schooling will be encouraged, schools independent of Local Education Authorities (LEAs) will be fostered and 20 new City Technical Colleges established. Financial support, direct from central government, will aid these developments. Choice of school will be encouraged, leaving worse schools to close down as parents remove their children to better schools. The balance of power between LEAs and central government will change. Schools will be given more control over their own budget and management, together with more parental participation. A new National Curriculum from ages 5 to 16 is planned, coupled with regular testing at ages 7, 11, 14 and 16. In conclusion, the authors discuss the implications for the United States of America.

Education in Great Britain has changed dramatically over the last nine years – and more change is promised, if the Government of Prime Minister Margret Thatcher has its way. Though the rhetoric has surpassed the reality at times, the results comprise an impressive array of achievements. What is particulary interesting from an American perspective is that the Thatcher Government has been trying to implement many of the ideas that have found currency in recent years in the United States. The Thatcher agenda for school reform reads much like the educational wish list of President Ronald Reagan and U.S.Secretary of Education William J. Bennett: greater choice for families (although the much coveted tuition voucher still remains too politically radical for both nations), greater freedom of action for schools through various kinds of school-site management and budgeting, a national core curriculum with extensive testing to see that schools are doing their job, and more competition amongst schools through schemes designed to enhance diversity and open recruitment of students.

Traditional goals, but a new strategy

The most persistent criticism of British society, made by both British and foreign observers, has been directed at the pervasive and stifling influences of social class. Alledgedly, this is a society whose culture is divided along class lines and one in which mobility is limited by class barriers. Since the Second World War, politicians of all persuasions have looked to schooling to break the bonds of class and to open society to all. For the political Left, the goal was equality of education opportunity in common school settings; for the political Right, it was the maximization of education opportunity for all regardless of their social origins in a diversity of schools, often seperated by ability and program. In the two decades immediately after the war, successive governments pursued their ends through a system based upon a severely meritocratic ethos in which students were schooled according to their age, aptitudes, and abilities, often ascertained through early national testing on such instruments as the much-feared Eleven Plus examination.

In the 1960's and 1970's, the prevailing diversity and exclusivity of schools were curtailed by the introduction of comprehensive secondary schools and the discontinuance of tests to gain entrance to school. In American parlance, these new one-schools-for-all were neighborhood and regional junior high and senior high schools which offered under one roof a range of academic, vocational, and general courses for all students ages 11 to 18. The trend was to remove selection and differentiation, whether by age, ability, aptitude, sex, religious preferences, or the power

2210

of the parental purse. Whereas previously the concern was to maximize talent and ability in a variety of special schools (grammar schools for 15 percent of the brightest; secondary moderns for the less able; and vocational for the practical), the new-wave schools in the 1960's until recently sought to equalize *outcomes* through common, comprehensive, non-exlusive schools. It is this equalization phase identified with the Labour Left that has been under attack since the Thatcher government came to power.

School reform, Thatcher-style

However, the Thatcher revolution is not simply an attempt to turn the clock back to the time when schools were different and exlusive, when schools taught in traditional subject-centered programs, and when parents had greater choice and authority. Instead, since Mrs Thatcher's first Government was formed in 1979, they have worked to go beyond the precomprehensive school days, to a radical reorganization of schooling. The traditional concerns with education opportunity remain pivotal to the strategy; but the formal structure of schooling, the character of the pedagogical process, and the question of authority are all now of primary importance, as the 1979 Conservative Party's General Election Manifesto and later documents explain. These statements make the following "promises":

1. Diversity of schooling

The 1979 manifesto made the commitment that:

We will halt the Labour Government's policies which have led to the destruction of good schools; keep those of proven worth; and repeal those sections of the 1976 Education Act which compel local authorities to reorganize along comprehensive lines and restrict the freedom to take up places in independent schools.

This first goal therefore was attempt to "draw the line" on moves towards a universal system of comprehensive secondary schooling. The prevailing ideology had been to close, or to merge away, all selective, elite state-run (public) grammar schools, to eliminate those 170 or so direct-grant grammar schools which had received some state aid. And the Labourites sought even to shut down, eventually, the famous independent schools such as Eton and Harrow, by refusing them the right to charge tuition and

2211

fees, by cutting back their tax free status, and requiring them to take all students, regardless of ability.

The Conservative manifesto pledge was to stop the Labour program in its tracks by enacting in Parliament laws that returned the power to local education authorities (LEAs) to organize their schools as they saw fit. Since most of the Labour controlled LEAs had already converted their seperate types of schools (grammar, vocational, and secondary modern) into multipurpose comprehensive schools by 1979, the Conservative Party's actions were designed to allow Tory-controlled authorities to "save" the few seperate schools (mainly grammar schools) left.

The belief that is was necessary to retain as much institutional diversity als possible has been reinforced in various ways over the years. Verbal support for independent schooling was backed by an Assisted Places Scheme, enacted in 1980, which pays at least part of the fees of some 25,000 students in elite private schools; the plan now is to double the number of students in the scheme. For parents wishing a religious school experience for their children, the Government continued to give full aid to what was called "voluntary aided schools" which were run by Roman Catholic, Anglican, Jewish, and other Protestant groups. Twenty percent of all British children now attend voluntary aided parochial schools which are fully paid for by local and national government funds.

The Conservatives reaffirmed support of these schools, a change from the Labour regime which had increasingly eroded the autonomy of denominational schools with voluntary aided status. The climate of opinion during the 1960's which threatened single-sex schools run by religious groups has been reversed, which is especially gratifying to those parents, mainly of girls, who are unhappy with coeducational education. Under the voluntary aided program, full tuition and 85% of capital costs (buildings and grounds) are paid by the local authority, unlike in the U.S. which has a constitution preventing the direct involvement of state and church under the Establishment Clause of the First Amendment.

In 1987, the Secretary of State for Education, Kenneth Baker, MP, announced yet another initiative to diversity British schooling. Private trusts (charitable organizations) were encouraged to open twenty City Technology Colleges (CTCs) – special, independent schools with a curriculum centered around themes of mathematics, science, computers and technology, which the national government has agreed to fund fully. That is, for every pupil these new high schools attract, the Government will pay full tuition up to the cost of secondary education in that locality. These CTCs, then, would be independently governed with full national support. However, start-up costs (buildings and equipment) were *not* covered in the government funding; thus the trusts and boards of governors of the CTCs need to raise the money from private sources for buying,

leasing, renovating, and equipping their school buildings, a sum ranging between 1 and 11 million pounds, depending on whether buildings are leased, purchased, or newly constructed.

Unique to these schools will be their independent status; they will not be run by the local education authorities (LEAs); they will not be under the same hiring and pay restrictions of state schools (all British public/government schools come under a national certification and salary system) and will not be constrained by education practices in the local comprehensive schools. CTCs, then, will be privately-run institutions with students receiving full tuition assistance, allowing schools to accept students by ability without concern for family income. Not surprisingly, local education authorities are less than thrilled with the prospect of autonomous schools, sponsored by the Tory Government, being parachuted into their cities. Fears are heard about CTCs "creaming off" the most talented secondary school students, just at a time when school authorities are facing declining enrollments, closing of buildings and mergers of schools.

2. *Choice and competition*

To the Conservative leadership, institutional diversity is valued because it is seen as a means to introduce competition amongst schools and market forces (choice) into the education service in Britain. A tenet of this Government is that without parental choice and inter-school competition there can be little hope of improving education. A second "promise", then, of the 1979 Election Manifesto spells out the commitment to what are central values of the Thatcher administration:

Extending parents' rights and responsibilities, including their right of choice, will also help to raise standards by giving them greater influence over education. Our Parents' Charter will place a clear duty on government and local authorities to take account of parents' wishes when allocating children to schools, with a local appeals system for those dissatisfied. Schools will be required to publish prospectuses giving details of their examination and other results.

A number of government policies have been designed to enhance choice and variety of schools for parents. These include the following:

2213

a. Mobility across school authority boundaries

Since 1980 the Thatcher Government has guaranteed that children who obtain admissions to any school, whether in their home community or not, can attend and their home authority will meet the bill. Thus, if a child lives in Inner London, for example, and gains a place in a government (public) school or a parochial (maintained) school in a suburb – say, the town of Harrow, then the Inner London Education Authority is required by law to pay Harrow for the costs. Thus, unlike the United States where inter-district transfers are relatively rare (though towns in upper New England allow them, for example, if the local community does not have a school of its own), British children can now move among local authority schools without tuition costs (however, the expense of transportation for students to another LEA is usually borne by the family in Britain). In a few cases, up to 30 percent of the children have used this plan to transfer out of the local schools which have the reputation of being poor.

b. Assisted Places Scheme

The Assisted Places Scheme was the first significant law of the new Tory regime. Although the scheme has given succor to the independent schools, its purpose was to increase parental choice, to bring private schools within reach of "bright children from less affluent homes", to cite the Act. In 1986, for example, 34 million pounds were paid to education about 25,000 children in over 200 of the nation's most prestigious private schools. This program is seen as a clear example of rewarding excellence and promoting higher achievement. It is assume that it would counteract the alleged "levelling down" effects of the Labour Government's comprehensive school reorganization during the previous administration. The implication was that these poorer children would not receive an education commensurate with their ability in a state-run comprehensive schools. The scheme also had powerful symbolic significance to the independent schools that the Tory Government approved of their program and their philosophy.

Thus, these national efforts – inter-district transfers and Assisted Places – were direct ways of increasing the diversity of schools available to families, a strong move away from the previous Government's emphasis on all children attending the same type of schools in their immediate neighborhoods. By widening the available schools, families found that they enjoyed greater choice and control over their children's education.

2214

3. *Changing the balance of power*

More institutional diversity and increased parental choice were also likely to have the effect of altering the balance of power within local education authorities. The Conservative Party's 1979 Election Manifesto raises this sensitive issue by reference to the Parents' Charter, mentioned above. In the years of opposition between 1974 and 1979, the Tory Party had developed the theme that much that was wrong with British education was the consequence of declining parental influence matched by the near uncontrolled power of local authority bureaucrats in coalition with teachers' unions and other educationalists. It was in time, the Conservatives argued, to reshape this balance of power in the favor of consumers. Several new ideas were presented for redistributing authority over education decisions:

a. Parents on school governing bodies

All 27,500 or so schools in Great Britain, public and private, have boards of governors. The first step in strengthening parental power, it was believed, was to place greater numbers of parents on these governing groups. Whereas it was past practice to have the local education authorities appoint most of the members of the governing boards, the 1980 Education Act made it required practice that each and every school have two parents as governors. And the 1986 Education Act went still further – mandating that *half of the governors* be parents elected by families in the school, the intention being to give parents more say in how the schools are to be run.

Radical proposals, that go beyond increasing parental choice and rights, are being drafted for the autumn 1987 Parliamentary session and are seen as examples of Margret Thatcher's mandate for her third, unprecedented term of office. Together with existing programs (CTSs, aid to parochial schools, inter-district transfer, aid to independent schools through the Assisted Places Scheme, and more parent governors), these latest and by far the most radical programs will re-fashion British education around choice, competition, and excellence. As such, these newest plans are meeting fierce resistence from the Labour Party, members of the education community, local education authorities, and even some more moderate Conservatives. These new programs include:

2215

b. Schools "opting out" of Local Education Authorities (LEAs)

Perhaps the most radical proposition of the Government is the creating of yet another new category of funding schools, the so-called Grant Maintained (GM) schools. Under this proposal, any of the 27,500 schools in Britain could, through a majority vote of governments and parents, file to leave (or "opt out") of LEA control and become, much like the City Technology Colleges, "independent" schools with full funding from the national, *not the local*, government. The school buildings would then become the property and responsibility of the school's board of governors, though funding would still be publicly provided.

This plan is seen by the Thatcher government as a means of releasing "good" schools from the debilitating clutches of unsupportive (and often radical Left-Labour Party controlled) local authorities. In its discussion paper on Grant Maintained schools, the Government explains that this program is designed "to increase the autonomy of schools and their responsiveness to parental wishes", allowing groups of parents to run their own schools as "individual institutions", not a part of local authorities. Again, the theme of choice and parental control is harnessed to the concept of school quality, as the Government paper indicates:

The Government believes that this proposal will add a new and powerful dimension to the ability of parents to exercise choice within the publicly provided sector of education. The greater diversity of provision that will result should enhance the prospects of improving education standards in all schools. Parents and local communities would have new opportunities to secure the development of their schools in ways appropriate to the needs of their children and in accordance with their wishes within the legal framework of a national curriculum.

However, as currently conceived, these new Grant Maintained schools would operate under some limitations from the national government. They could not, for example, change their basic character; they could not drop their comprehensive organizational structure and become, say, new grammar schools. They could not restrict entry by testing children, though evidently some interviews and aptitude tests could be used. They could not become fee-charging schools, though voluntary donations from parents and others would be accepted.

The reaction of the professional school community to this "opting out" proposal has been swift and highly negative. Even the moderate National Association of Head Teachers (roughly equivalent to the National Association of Elementary – and Secondary – School Principals in the U.S.A.) condemned "opting out" as highly divisive and as a means only of

aiding schools in "leafy lanes and middle-class areas" to the detriment of the inner-city schools (*The Times*, August 28, 1987, p. 1). A Conservative Party association, the moderate Bow Group, damned the idea of "opting out" as creating elite schools and disasterous "sink schools in the inner-cities in the grip of unsuitable parent-governors with no intentions whatsoever of opting anywhere" (*Crossbow*, August 1987). As the Bow Group continues:

"The idea of whole schools opting out convinces no one; nor will it until details are clear... It should be obvious to anyone with a working knowledge of the state school system that the type of schools likely to muster the initiative to opt out are going to be those which have an excellent Parent-Teachers Association and parent-governors. In short, they will be schools where there are no problems to begin with" (*The Times Educational Supplement*, August 21, 1987, p. 2).

Government supporters would argue that there are indeed "good" schools which should be allowed to escape the potentially damaging influences of their local authorities. For example, Mr. Lawrence Norcross, head of one of the Inner London Education Authority's (ILEA) most popular schools, the Highbury Grove Comprehensive School, recently resigned because of constant ILEA interference in the school's curriculum, an academic program which parents approved of, judging from the demand to gain entrance to Norcross's school. The local authority has had difficulty in finding a suitable replacement for him; Norcross reflects that "This tends to bear what I said when I resigned: there is no joy at all working in an authority like the ILEA" (*The Times*, August 30, 1987, p. 3).

Other opponents of "opting out" claim that there will be chaos as various schools scramble to leave the system. What they fear is the inability of local education authorities to plan rationally in the face of uncertainty stimulated by the unleashing of market forces. But this is to miss the point, for the very purpose of proposals such as opting out is to force the closing of less popular schools – with clear messages to weaker schools to improve – and to make LEA's more sensitive to the demands of consumers.

Even Mrs.Thatcher and her Secretary of State for Education, Kenneth Baker, appear to disagree over the likely results of this plan. Baker, as recently as 18th September, 1987, tried to reassure local leaders that "there would be no wholesale 'opting out' of schools from local authority control", while his boss, the Prime Minister, predicted that the scheme was potentially "as big as the one million transfers from the public sector" that had occured when the Government allowed residents in public housing to buy their homes (*The Times Educational Supplement*, Sept.18,

2217

1987, p. 1). Others have stated that as local authorities cut back services and resources, more schools would likely seek to leave the system for Grant Maintained status.

At any rate, the advocates of change do not see rationally, control, and planning as worthwhile ends in themselves. Thus, if "opting out", in the words of one critical group, the Conservative Association of County Councils, "drives a coach and horses through reorganisation plans", it would not be accomplishing its goal of preventing education bureaucrats from ignoring the wishes of parents and governors.

c. London boroughs "opting out" of the Inner London Education Authority

Another proposed innovation for this year's Parliamentary review is that the 12 individual boroughs within the Inner London Education Authority should be permitted to secede and to operate their own school systems. For the Conservative administration, ILEA has been as a hotbed of Leftwing political activity and resistence to Government efforts to privatize education. By breaking up ILEA, it is hoped that the seperate boroughs will be more responsive to the needs of individual schools communities, parents, not to mention the Tory Government in reforming schools. If the law is passed, and the four Conservative-controlled, and richest, borough councils (Kensington-Chelsea, Wandsworth, Westminster, and the City of London) opt to withdraw, ILEA could lose control over 197 schools comprising 20% of its pupils.

Also, the case against dismembering ILEA rests in part on the way schools are funded in London. As the financial system now works, the wealthier boroughs are subsidizing the poorer ones which include such boroughs as Camden, Greenwich, and Lewisham. The richer areas have typically fewer pupils, greater industrial and commercial property and fancier houses to tax, while the poorer ones have higher class roles and less taxable property and are aided by the funds from their well-heeled neighbors in London. Further, critics contend that breaking up ILEA would destroy the quality of vital services which the central education agency provides. As one observer explains:

"What this means in terms of finance and administration has, as yet, only been hinted at. The complexities of dismantling a unified services which provides a range of interlocking services for the needs of pupils across London from very different socio-economic backgrounds have not yet been worked out" (*The Times Educational Supplement*, July 10, 1987, p. 13).

2218

The reaction among schools principals (heads) has been expressed as one of total terror. These administrators claim that they would not know what services and support they might receive, if the richer boroughs withdrew their financial support for the ILEA.

The Inner London Teachers Association, too, finds the prospect of losing the membership of entire boroughs as unacceptable, and they plan to fight the scheme in Parliament. The conclusion, at least of one editorialist, is that "one sure factor is that it will cost the Government a lot of money to break up ILEA" (*The Times Educational Supplement*, July 10, 1987, p. 13), though one is not sure how the national government might be called upon to intervene after the disassembling of the nation's largest local authority. For Americans, some of this debate sounds reminiscient of the "great school wars" that accompanied attempts to decentralize the New York City public schools in the 1960s and to enhance "community control".

d. Devolution of management and budgeting to the schools

Closely tied to the above mentioned plans is the Government's proposal to give schools greater control over their own management, including how they use their financial resources. Already, the LEAs have been required by the 1986 Education Act to give their schools greater financial responsibility, and the 1987 Act may attempt to extent these school-site controls.

In its consultation paper on this topic, the Government states that its purpose is "to give the Governors of all county and voluntary secondary schools, and of the larger primary schools (over 300 pupils), freedom to take expenditure decisions which match their own priorities and the guarantee that their own schools will benefit if they achieve efficiency savings (July 1987). The argument goes that if schools are going to improve their standards and be responsive to parental demands, as well as compete for students, then the schools must be given greater autonomy.

Although a few LEAs have already given over some control to their schools, independent of Government demands, these ideas have received a far from smooth ride. Recently, to quell the fears of LEA leaders, Education Secretary Baker explained that it will take a year to "think up schemes and five years to implement them" (*The Times Ed. Supplement*, Sept.18, 1987, p. 1). LEAs will not be rushed into handing over key decisions to schools, according to Baker. Whatever the reaction, the delegation of authority to schools has been implemented in a number of countries and is likely to gather pace in British schools as well. How individual schools choose to respond to their new responsibilities remains in ques-

2219

tion; what is not in doubt, however, is that henceforth they will have to adapt to new management structures and balances of power.

4. National curriculum and testing: Setting parameters

The 1979 Election Manifesto advocated the case for higher school standards of achievement with testing for all students in core subjects:

We shall promote higher standards of achievement in basic skills. The Government's Assessment of Performance Unit will set national standards in reading, writing, arithmatic, monitored by tests worked out with teachers and others and applied locally by eduction authorities.

If other programs, such as "opting out", the City Technology Colleges, and school-site management, give individual schools and parents greater control and autonomy, then it is also important to development independent, external standards for assessing the progress of students. The present intention is to construct a national core curriculum coupled with national testing for students at ages 7, 11, 14, and 16. *The National Curriculum, Ages 5 to 16*, a recent Government document, explains the purposes of the national curriculum as follows: "The Government now wishes to move ahead at a faster pace... to secure for all pupils in maintained schools a curriculum which equips them with the knowledge, skills, and understanding that they need for adult life and employment" (1987, p. 3).

In this position paper, the Government claims that a national curriculum for children from ages 5 to 16 will raise education standards by:

1) Ensuring a broad and balanced range of subjects to help students to develop their capacity to adapt and respond flexibly in a changing world;

2) Setting clear, high, and challenging standards for students to improve performance;

3) Securing the basic curriculum in all maintained schools is similar to strengthen the whole system; students who move from one school to another will receive a comparable education with minimum disruption;

4) Making schools more open and obviously accountable to parents, students, governing boards, and community to improve evaluation and reform; help teachers with the diagnosis and remediation of education problems; assist LEAs to assess the quality of education in each school; and

help employers in ascertaining the background and training of prospective employees.

Critics of the national curriculum and testing fear that these reforms will dictate how an unacceptably high percent of in-class instructional time is used (between 80 and 90% of time will be prescribed), will lead to "test mania" to the detriment of children's social and developmental needs (one negative editorial was sardonically entitled, "If It Moves, Measure It"), and will rob teachers of the discretion to tailor programs to the special needs of students. In essence, the national testing and curriculum could, in the eyes of critics, place schooling into a "centralised straitjacket as well as placing draconian powers in the hands of the Secretary of State" for Education, Kenneth Baker (*The Times*, August 28, 1987, p. 1). The Government's detractors are not slow to point out that in spite of being advocates for local control and decentralization, freedom and choice, this is the very regime that is pressing for national standards, curricula, testing from the central Government. Moreover, Baker and colleagues are using the central bureaucracy to achieve these goals.

In all, then, the Thatcher revolution is well under way. As shown in the following table, the Government is pursuing a ten-point program to implement the central tenets of its strategy. Some commitments are already in place, such as saving the few remaining selective local grammar school, reinforcing traditional commitments to the parochial schools which are fully funded by the local and national governments, cross-authority transfers, the Assisted Places Scheme, more parents on school governing bodies, and some greater delegation of financial authority to the schools. Other innovations, such as the plan for City Colleges, have been formulated and are only now being implemented. Still others are being written into law, with the likelihood that they will pass Parliament this coming term. These new programs include the proposal to allow all schools to "opt out" of the local education authority and become "Grant Maintained" schools, the dissolution of the Inner London Education Authority, the national curriculum and testing scheme, and the further devolution of funding and management to the school sites. In all, they add up to a massive change in the character of British education.

It is too early yet to tell how long the Thatcher revolution will last and whether it will succeed in widening the educational opportunities and ultimately modifying the class structure of Great Britain. In the short run, it seems clear, however, that the educational system will operate by different rules, with greater emphasis on responsiveness, choice, and competition. Its long-term impact is partially dependent upon a more general political acceptance of its basic tenets. Although after an unheard of third

2221

Table: Choice and School Reform in Great Britain

Program	*Policy*	*Current Status*
A. Enhanced Choice Schemes		
1. Grammar Schools	1980 Education Act	Some grammar schools "saved"
2. Free tuition to church-related schools	1944 Education Act; "voluntary aided" status	20% of all British children attend parochial schools
3. Cross-LEA transfers	1980 Education Act	Large number of children attending school in other districts, paid by home LEAs
4. Assisted Places Scheme	1980 Education Act	22,000 students attending independent schools at state expense
5. City Technology Colleges	Announced by Sec. of Education 1986	CTCs being created in 20 cities; to open in 1988
6. Parent Governors	1986 Education Act	Schools now electing half parent governors in all schools
B. National Re-Organization		
7. "Opting Out" of schools	Proposed for 1987 law	Being designed
8. "Opting Out" of London boroughs	Proposed in 1987 law	Being designed
9. National Curriculum & National Testing	Proposed in 1987 law	Being designed
10. Devolution of Finance/Management to Schools	1986 Education Act Proposed in 1987 law	Limitied financial devolution to be expanded by legislation being designed

2222

consecutive electoral success, Thatcher dominates her party, there is no guarantee that her successors would pursue the same strategy. However, the Prime Minister is well placed to influence who will succeed her, and her party – both inside the Parliament and the country at large – carries her stamp as time passes.

However, notwithstanding present appearences, the Conservative Party will not continue indefinitely to form the national Government and shape national policies on education. The question, therefore, is – To what extent have the opposition parties been influenced themselves by the changing climate of opinion? They may protest to the contrary, but they have been undoubtedly enmeshed in the Thatcher web. All the major political parties now seem to stress the importance of parental choice and involvement in school affairs, the increased need for diversity in schooling provision, and the centrality of raising academic standards. This is not to suggest that there is now a Right-wing consensus on schooling issues. But when Mrs. Anne Sofer, the educational spokeswoman for Britain's Social Democratic Party – one of the nation's two moderate, center parties – comes out in favor of tuition vouchers, which to date Mrs. Thatcher's Government has rejected as too radical, then one knows that there is an educational revolution in the making.

Implications for the U.S.

For American school reformers, the lessons are many. First, the Thatcher revolution affirms the vital importance of ideology in making school reform. Clearly, many of these changes have as their basis a prevailing belief in choice for parents and competition amongst schools as driving forces for education improvement. Even if one both dislikes the ideology and is skeptical about its ultimate outcomes, it is impossible to deny the tenancy with which the central beliefs have been pursued and the imaginative fashion in which values have been translated into concrete policy options in Britain. Both Reagan and Thatcher came into office with plans to modify (diminish) the role of government in school affairs, and both, almost inadvertently, have focussed more attention on education as national issues than did the more educationally-oriented Labour and Democratic Parties before them.

Second, the Thatcher reforms reorganize the vital importance of schools finance and organization as tools in the change process. Her three Governments have been prepared both to pass legislation which gives more statutory rights to parents and school governors, and to modify the financial interrelationships among national government, local school authorities, and seperate schools, in a manner that gives individ-

ual schools more control of their budgets and requires that local authorities compete for central funds for certain programs. The argument is that change is likely to be more effective if it is consumer-driven as opposed to regulation-driven.

Third, the British case underlines the importance of schools as the appropriate site for education reform. Through "opting out", parental power on governing boards, the new autonomous City Technology Colleges, and devolution of managerial responsibilities to the school site, the Thatcher Government has shown the centrality of individual schools in the reform effort. The implication is that if one wants to change both the access to, and the outputs from the educative process, then attention must be directed at what goes on in schools – both educationally *and* administratively.

Finally, the British examples show the difficulties of educational change, as well as the excitement that it can generate in a nation. Perseverance is probably the most important lesson. It is also essential to remember that British Governments have considerable advantages over their American counterparts. Mrs. Thatcher has been in power eight years and has commenced a third term that could last another five years – or longer. Thanks to party discipline and a majority in the House of Commons of over a hundred votes, she has few problems in controlling Parliament and passing the laws she deems necessary. Although schooling in Britain to date has been very much a local matter, the local education authorities have no constitutional rights in this domain. Unlike the U.S. where the fifty states are the major lawmaking agency in education, Britain, being smaller, looks to Westminster for policies.

With only 104 local school districts – compared to the 15,600 or so in the U.S. – British school governance is simpler and more unified. Parliament is sovereign and local authorities are expected to follow the directives from the central Government. Since over half of all funds spent on schools are allocated from Parliament, the national Government can further control local affairs through pulling the purse strings. Though the tradition has been to leave most matters of LEAs and schools, Thatcher is alert to the power of direct funding and is using this approach in such programs as CTCs, Assisted Places, Grant Maintained schools, and in partially funding other school authorities. Perhaps the most interesting difference between Britain and the U.S. is the relative unity of Government in Britain. Thatcher, after all, is head of both the executive "branch" as Prime Minister, and lead spokesperson in the Parliament (no possible clash of political parties, as between a Republican Presidency and a Democratic Congress in the U.K.). The central British bureaucracy, the Department of Education and Science (DES), furthermore, is far more potent than the U.S.Department of Education. Moreover, in

spite of the British Government's commitment to decentralization of authority and to "market forces", the DES has been much more active than previously in shaping school programs, funding, and structure. Some have suggested that this attempt to use market and devolution conflict with the British government's aggressive national thrust for change, giving the school reform movement a split personality. For as power rises to the central government and is divided up among local schools and parents, the groups in the middle (the local authorities and teachers' unions) seem to be the real losers.

Americans who seek change may learn that someone has to bell the cat – and the government in Washington is in a unique position to change education and has a responsibility to do so. Yet, U.S. reformers must accept the time and commitment required, for even in Britain with stronger, tighter, and longer-standing Governments, the process of reform has only begun after Thatcher has served as Prime Minister for over eight years, with more to come. Regardless of how the Thatcher school revolution is interpreted across the Atlantic, one must admire her persistence and imagination, and even the outcomes. But one must also realize that Britain and the U.S. are very different nations. In the end, each nation must make its own revolution.

225

Klaus Schleicher

Mikroelektronik und die Geistes- und Sozialwissenschaften

Gesellschaftliche Herausforderungen – schulische Nutzungsmöglichkeiten – pädagogische Bewältigungsaufgaben

Ein Beitrag zur informationstechnischen Grundbildung

Zusammenfassung:

Da durch Distanz und abwehrende Kritik die 'Sozialverträglichkeit' der Mikroelektronik nicht zu erreichen ist, wird hier skizziert, wie die Humanwissenschaften soziale Einflüsse der Mikroelektronik aufzeigen können, welche Programmarten in ihrem Bereich zur Verfügung stehen und wo sich zentrale Unterschiede zwischen der menschlichen und maschinellen Informationsverarbeitung finden. Der Beitrag versucht zu zeigen, auf welche beruflichen, sozialen und personalen Herausforderungen Schüler vorbereitet werden müssen, wie sich die unterrichtlichen Möglichkeiten und Nebenwirkungen je nach Programmart unterscheiden, weshalb medienpädagogische Reflexionen in allen Humanwissenschaften möglich und unerläßlich sind und warum personale und ethische Bildung für die Medienbewältigung zentral sind. Soll sich die Mikroelektronik nicht verselbständigen, muß der Computer als Werkzeug selbstverständlich werden.

Summary.

Since aloofness and negative criticism will do nothing to enhance the "social compatibility" of microelectronics, the following paper outlines how the human sciences can show the social impact of microelectronics, the types of program available in their particular fields, and the major differences between man and machine when it comes to information processing. The paper tries to show the reader: what professional, social and personal challenges pupils must be prepared for, how the possibilities and side-effects for teaching vary with the type of program, why it is not only possible but crucial that all the human sciences reflect upon the role of electronic media in pedagogics, and why personal and ethical education is of prime importance for coping with electronic media. The computer must become accepted as a tool which is part of our everyday life, if microelectronics is not to develop an independent momentum beyond our control.

22[illegible]6

Einleitung

Die Entwicklung der Mikroelektronik zeigt recht eindeutig, daß eine moderne Wirtschaftsentwicklung auf Automaten angewiesen ist, daß eine sozialstaatliche Versorgung nur noch mit Datenverarbeitung möglich ist und daß selbst der internationale Friede von einer computergesteuerten Medienkommunikation abhängt.

Da es 15 Jahre nach Einführung der Personalcomputer (PC's) kaum noch einen Bereich unserer Zivilisation gibt, der nicht von der Mikroelektronik beeinflußt oder abhängig wurde, scheint die Mikroelektronik die Zivilisation nicht weniger zu verändern als die Erfindung der Glühbirne, Dampfmaschine oder des Transistors.

> Wie rasch die Nutzung der Mikroelektronik vordringt, zeigt sich u.a. daran, daß in den USA 1982 etwa 2.5 Mio PC's, d.h. zweieinhalb mal so viele Computer verkauft wurden wie zwischen 1945 und 1980, wobei die Leistungsfähigkeit heutiger PC's durchaus die Kapazität früherer Großrechner erreicht. Ausserdem haben sich in den letzten Jahren die Zahl der Speicherplätze je Baustein fast jährlich vervierfacht, und zwar bei gleichzeitiger Halbierung des Preises. Schließlich lassen sich auf neuen CD-Platten bereits 1.500 Disketten oder 250.000 Buchseiten speichern, und die Programm- bzw. Softwareentwicklung hat einen derartigen Aufschwung genommen, daß bereits 1992 ähnliche hohe Umsätze wie mit der Hardware erwartet werden.[1]

Angesichts der raschen Ausbreitung und der Rohstoff wie Kapital sparenden Effekte der Mikroelektronik ist in der Bundesrepublik Deutschland inzwischen auch ein gewisser gesellschaftlicher Konsens erreicht, daß ein Ausstieg aus dieser Entwicklung unmöglich und eine intensive Vorbereitung unabdingbar sind – zumal die Bundesrepublik Deutschland wesentlich exportabhängiger als Japan und die USA ist (31% : 17% : 10,5%) und sich ihr Exportanteil an Hochtechnologien rückläufig entwickelt hat.[2]

Dennoch differiert die politische Einschätzung, je nachdem ob man den neuen Medien eine Lokomotivfunktion für die künftige Wettbewerbsfähigkeit zuerkennt, erst Möglichkeiten einer sozialverträglichen Einführung prüfen will oder durch Blockade 'einseitige' Entwicklungen zu behindern versucht.[3]

Eine gegensätzliche Anfangs-Bewertung ist bei der Einführung neuer Medien dabei keineswegs neuartig, denn auch Buch, Presse und Film begegneten – ungeachtet der wirtschaftlichen und politischen Bedeutung – anfangs erheblichen Vorbehalten. Eine sozialverträgliche Einbeziehung wurde allgemein erst möglich, nachdem größere Bevölkerungs-

2227

gruppen ein komplexeres Verständnis für die Medien erlangt hatten und soziale Regeln für den Umgang mit ihnen entstanden waren.

> Wie sich ein Integrationsprozeß neuer Medien vollzieht, kann am Einstellungswandel zum Buch veranschaulicht werden. Bereits 50 Jahre nach Erfindung des Letterndrucks (um 1450) waren infolge des technischen Fortschritts und wirtschaftlichen Engagements etwa 40.000 Druckwerke erschienen. Auf diese Buchproduktion reagierten vor allem Humanisten und Gelehrte mit Ablehnung, obwohl das Buch langfristig entscheidende Grundlage ihrer Arbeit und mittelbar auch Voraussetzung der Aufklärung und bürgerlichen Freiheiten wurde. Sozial integriert war das Buch erst Jahrhunderte später, nachdem größere Bevölkerungsgruppen lesen gelernt hatten, als Schulbücher verwendet wurden und Bibliotheken selbstverständlich waren.

Aber so hilfreich ein Rückblick auf andere Medien auch ist, um die Bedeutung des Einstellungswandels zu verstehen, so falsch wäre eine Gleichsetzung der früheren und heutigen Medieneinflüsse angesichts ihrer ungleichen Wirtschafts- und Sozialdynamik und so irrig wäre die Annahme, als könnte heute ähnlich lange auf die Sozialintegration der Mikroelektronik gewartet werden. Die heutige Medienentwicklung erfolgt weitaus rascher und in Form von Verbundsystemen (einerseits der klassischen Medien wie Telefon und Telex mit neuen Medien wie BTX und Telefax und andererseits als Verbund von Arbeitsprozessen, z.B. in Form von CAD, CAM und CAP). Ausserdem sind ihre kurzfristigen Rückwirkungen auf die Gesellschaft ungleich größer (vgl. Veränderung von Arbeitsprozessen), und die Probleme ihrer Sozialintegration sind weitaus komplizierter (vgl. die mögliche Aufspaltung der Gesellschaft je nach 'Computerkompetenz').

- Heute gibt es kaum einen Lebensbereich, der nicht binnen weniger Jahre durch die Mikroelektronik – vielfach noch unbemerkt – verändert worden ist.

I. Gesellschafts- und bildungspolitische Herausforderungen

Nachdem die Anfangsentwicklung der Mikroelektronik von Politik und Öffentlichkeit wenig beachtet worden war, bahnte sich innerhalb eines Jahrzehnts (1975-1985) eine erhebliche Veränderung der Wirtschafts-, Gesellschafts- und Bewußtseinsstrukturen an. Der Umbruch vollzog sich in verschiedenen Ländern und Regionen mit unterschiedlicher Geschwindigkeit, er führte – infolge des verschärften technisch-wirtschaftlichen Wettbewerbs – überall zu neuen Forderungen an das

2228

Bildungswesen; denn die technologische Entwicklung erforderte neue Kompetenz und Akzeptanz.

1. Computereinwirkung auf die Gesellschaft

Die technische Struktur des Computers nutzt das Binärsystem, verarbeitet quantifizierbare Information in digitaler (nicht analoger) Weise und kann mit großer Geschwindigkeit Teilinformationen variieren wie kombinieren.

> Da Information heute ähnlich wie Materie und Energie nach Art physischer Einheiten 'meßbar' geworden ist, kann sie auch auf ähnliche Weise gespeichert, verarbeitet und übertragen werden.

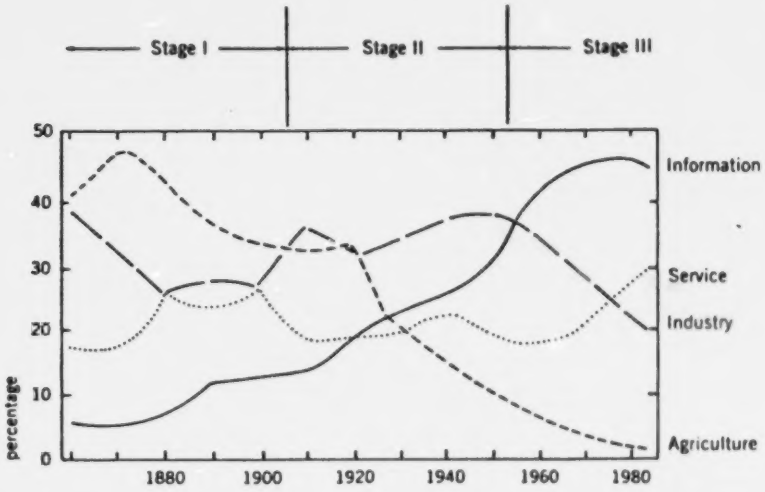
Dadurch können formalisierbare Arbeitsprozesse in der Produktion (vgl. die automatisierte Autoproduktion),[4] und in der Verwaltung (vgl. die elektronisch gesteuerte Bücherauslieferung)[5] sowie in der Forschung (vgl. die Literaturermittlung mit ERIC oder EUDISED) mechanisiert, kostengünstiger und außerordentlich beschleunigt werden.

Durch die neuen Technologien werden mithin nicht nur stark technisierte Produktionsbereiche, sondern auch der weniger technisierte Dienstleistungsektor (der Finanz-, Verwaltungs- und Sozialbereich) erfaßt, in dem sich die Arbeitsstrukturen, Kompetenzanforderungen und Kommunikationsformen gleichfalls rasch ändern.

Da die Mikroelektronik tendenziell fast universell anwendbar ist, greift sie zunehmend in den tagtäglichen Informations- oder Erfahrungsbereich der Bürger ein.

– Einerseits wird der Bürger *beruflich* zur Auseinandersetzung mit der Informationstechnik gezwungen, sei es durch direkte Beteiligung an der computergestützten Produktion (CAD) und Fertigung (CAM) oder durch deren Rückwirkung auf die Beschäftigungs- und Aus- wie Fortbildungsstrukturen. Wie schnell ein berufliches Umdenken erforderlich wird, zeigen Annahmen der Bund-Länder-Kommission und der OECD, nach denen bis 1990 etwa 70% aller Beschäftigten von der Mikroelektronik betroffen sein werden, bzw. die Hälfte der Beschäftigten Grundlagen der Datentechnik kennen müßten.[6] (Vgl. Abb. 1).

Abb. 1: Beschäftigungsentwicklung[7]



Four sector aggregation of the American work force by percent (using median estimates of information workers).

Tab. 1: Produktivität und Beschäftigung[8]

	Produktion in %	Beschäftigte Personen in %	Beschäftigungsvolumen in %	Produktivität pro Stunde in %	Potentieller Kapitalkoeffizient in %
Industrie insgesamt	+ 13,5	– 14,5	– 21,3	+ 44,3	+ 7,1
Büro- und Datenverarbeitungsmaschinen	+ 48,9	– 25,8	– 27,5	+ 105,5	– 16,3
Kunststoffverarbeitung	+ 69,5	+ 9,8	+ 3,0	+ 64,6	+ 5,3

Von insgesamt 45 verschiedenen Sektoren der Industrie erzielte die Büro- und Datenverarbeitungsmaschinenherstellung den drittgrößten Produktionsanstieg zwischen 1970 und 1977.

2230

– Aus den Beschäftigungsveränderungen resultieren andererseits erhebliche *Sozialfolgen*, weil sich die Berufsfelder verändern und Berufsumschichtungen notwendig werden. Wie selbst bei steigender Produktivität ein gravierender Personalabbau erfolgen kann, zeigt sich z.B. bei der Herstellung von Büro- und Datenverarbeitungsmaschinen. (Vgl. Tab. 1). Soziale Anpassungsprobleme resultieren insbesondere aus der unterschiedlichen Bedeutung des 'Zeitfaktors' für technische Innovationen und soziale Veränderungen; denn während die Wirtschaft aufgrund der Konkurrenz zu kurzfristigen Umstellungen gezwungen ist, benötigen zu verändernde Einstellungen und Verhaltensweisen erhebliche Übergangszeiten. Hinzu kommt, daß die Anpassungs- und Computerfähigkeit in verschiedenen Bevölkerungsgruppen recht unterschiedlich ist, so daß daraus leicht eine neue Sozialdifferenzierung und Belastung des demokratischen Systems resultieren kann.[9]

– Schließlich wird der Bürger auch *im Alltagsgeschehen* fortgesetzt mit der Mikroelektronik konfrontiert, sei es in Form von Geldautomaten, ABS-Bremssystem oder in der Apotheke, wenn er dort selbstgewählte Arzneimittel im 'on-line' Verfahren (seit 1981) auf Nebenwirkungen (oder Diabetikerverträglichkeit) prüfen läßt.

• Insgesamt kann weder im individuellen noch nationalen oder internationalen Bereich ein Zweifel an der raschen Verschmelzung von Computer- und Kommunikationstechnologien – d.h. an der *Entwicklung zu einer elektronischen Gesellschaft* – bestehen. Die Chancen der Mikroelektronik werden dabei vor allem im wirtschaftlichen Bereich und die Gefahren im sozial- und bildungspolitischen Kontext gesehen. Diese Einschätzung ist zweifellos begründet, da die internationale Wirtschaftskonkurrenz tendenziell zu wirtschaftsgemäßen Orientierungen veranlaßt und da bei dem rechenhaften Umgang mit Realität (Formalisierung, Standardisierung und Quantifizierung) gesellschaftliche Realität verlorengeht.[10]

Da Strukturen der Datenverarbeitung und der Umgang mit ihnen nicht Naturgesetzen – sondern bestenfalls kulturellen Normen – entsprechen, wird die gesellschaftliche Entwicklung letztlich in der Konkurrenz von wirtschaftlichen und politischen Definitionsmächten entschieden. Die Abklärung der politischen Definitionen aber erfolgt u.a. unter dem Einfluß der öffentlichen und sozialwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Mikroelektronik.

2231

2. *Veränderungen des menschlichen Selbstverständnisses*

Tendenziell sind die Print-, audiovisuellen und elektronischen Medien *hilfreiche Ergänzungen* unserer körperlichen Organe und geistig-seelischen Funktionen. Sie ermöglichen z.B. eine Konservierung von Erfahrungen und Erlebnissen (sei es in Form von Druckerzeugnissen oder Videoaufnahmen), sie erlauben einen aktuellen Kontakt zu sonst nicht kontaktierbaren Bereichen (sei es durch Telefon oder Rundfunk), und sie erleichtern eine beschleunigte Verarbeitung von Menschheitswissen (z.B. mit Hilfe des Computers).

Selbstverständlich können die Medien auch auf problematische Weise angewandt werden, sei es das Mikroskop zu fragwürdigen Genveränderungen, der Rundfunk zur Meinungsmanipulation oder der Computer zu Datenmißbrauch oder Kriegführung.

Wie die Mikroelektronik dabei unsere *Erkenntnis-, Gestaltungs- und Bildungsprozesse* verändert, wird im politischen, sozialen und ökologischen Bereich fast täglich deutlich: Ohne Einsatz der Mikroelektronik hätte man beispielsweise weder etwas gewußt von Tschernobyl (und der Ausbreitung der radioaktiven Wolke), noch vom Ozonloch oder der Rheinvergiftung, da die traditionellen Sinne vor der neuen Wirklichkeit versagen.[11] Aber die Computertechnologie verändert auch die Möglichkeiten der künstlerischen Darstellung und der städtischen Planung.[12] Und schließlich werden durch sie auch die menschlichen Lernprozesse (vgl. Taschenrechner), die Lerninhalte (vgl. Informatik) und sogar die Denkspuren verändert (vgl. den Unterschied zwischen analoger und digitaler Informationsverarbeitung).

Insofern dürfen die Medien nicht nur als instrumentelle Ergänzungen menschlicher Fähigkeiten betrachtet werden. Denn sie definieren die Wirklichkeit neu, z.B. durch die zeitgleiche Teilnahme an ausländischem Geschehen (globales Bewußtsein), durch neuartige Beschreibung von Naturphänomenen (z.B. mit Hilfe der 'Fraktalen Geometrie') oder die Darstellung von sonst nicht zugänglichen Phänomenen (z.B. durch Computertomographie oder Wetteranalysen).

Ferner modifiziert die Mikroelektronik das soziale Selbstverständnis des Menschen (z.B. die Einstellungen zu Arbeit und Freizeit), sie begünstigt spezifische Umgangsstile (z.B. Teleshopping oder Formen der Jugendkultur), und sie ermöglicht eine Wissensexplosion bis zur Grenze der menschlichen Verarbeitungskapazität, so daß Streßphänomene steigen (z.B. durch Leistungsverdichtung am computerisierten Arbeitsplatz).

2232

Mithin ist eine *'Bewältigung der Mikroelektonik'* nicht allein durch Hinweise möglich, wie Computer funktionieren oder wie man programmiert. Deshalb sollte nicht nur eine technische Informationskompetenz angestrebt werden, sondern es muß grundlegender diskutiert werden, ob wir eine Nation von wirtschafts- und technikzentrierten Menschen werden wollen bzw. zu welchem menschlichen Selbstverständnis und Dasein erzogen werden soll.

Bei einer solchen Zielsetzung gilt es bewußt zu machen, daß ein fundamentaler *Unterschied* besteht zwischen dem *Computerkönnen* einerseits und dem Bewußtsein, der Arbeitsweise und *Seinsweise des Menschen* andererseits. Ausserdem gilt dann zu reflektieren, welche Rückwirkungen die Anwendung der Mikroelektronik auf die Problemwahrnehmung, auf die *Probleminterpretation* und auf die *kulturellen Normen* haben.[13] Denn letztlich werden die technischen Mittel nicht nur von uns angewendet, sondern sie wenden auch uns an, d.h. sie prägen den Stil unseres Lebens, unseren Umgang mit der Umwelt sowie unser Selbstverständnis, Denken und Verhalten.

> Die Bund-Länder-Kommission vermutet z.B., daß Computerstrukturen "langfristig das Sprachverhalten in einer Weise bestimmen, daß sich die sprachliche Kommunikation nicht mehr situationsangemessen, sondern in immer stärkerem Maße standardisiert vollzieht".[14] Entscheidender ist noch, wie sich das Selbstverständnis des Menschen verändert, wenn der Computer dem Menschen immer häufiger als anscheinend funktionstüchtigeres Modell seines eigenen Geistes entgegentritt. (Vgl. Abschnitt III.2)[15].

Schließlich scheint die traditionelle Suche nach Wahrheit in der Informationsgesellschaft immer mehr durch Akzeptanzprobleme überdeckt zu werden. Weil der menschliche Zeitbedarf zum Verständnis komplexer Zusammenhänge größer ist, als ihn das technisch verfügbare Informationsangebot und die mikroelektronische Entwicklung zulassen, deshalb wird Information durch zentrale Klassifikations- und Ordnungssysteme vorstrukturiert (vgl. u.a. IuD in der Bundesrepublik Deutschland), deshalb werden Informationsangebote zunehmend nach deren Nutzungshäufigkeit ausgerichtet (vgl. Einschaltquoten) und deshalb wird Politik weithin auf Symbole reduziert, die kaum zu rationalen Problemanalysen beitragen (vgl. Waldschäden = Ökologie).[16]

Soll die Gesellschaft mithin nicht der Technologie, sondern die Technologie der Gesellschaft zugeordnet werden, so müssen die Informatik und Computeranwendung geistes- und sozialwissenschaftlich bewältigt und eingeordnet werden. Andernfalls kommt es leicht zu Mythisierungen der Technologie. (Vgl. die Vorstellungen vom Menschen als 'biologischem Datenendgerät' oder Computer als 4. Sozialpartner.)

2233

• Gegenwärtig finden also nicht nur grundlegende wirtschaftliche und berufliche Veränderungen statt, aus denen erhebliche Forderungen an die Pädagogik resultieren. Mindestens ebenso bedeutsam ist die Veränderung der sozialen Um- und Innenwelt.

3. *Öffentliche und jugendliche Reaktionen auf die Mikroelektronik*

Die rasche Entwicklung und der vielseitige Einfluß der Mikroelektronik haben in der Öffentlichkeit zu erheblichen Orientierungs- und Verhaltensunsicherheiten geführt. Und zwar besteht folgende Dichotomie: Einerseits wird der Mikroelektronik durchaus eine wachsende Bedeutung zuerkannt, andererseits aber verschärfte sich das Krisenbewußtsein, weil in den letzten Jahren die Arbeit schwieriger und belastender, die Mitentscheidungs- und sozialen Kontaktmöglichkeiten am Arbeitsplatz geringer und die Angst vor betrieblicher oder staatlicher Kontrolle größer wurden. Diese Orientierungs- und Verhaltensunsicherheiten erscheinen aus folgenden Gründen fast zwangsläufig:

– Einerseits verhindern die *geringe Halbwertzeit* des Computerwissens (ca. 3 Jahre) und der mangelnde Einblick in *Probleme der Datenspeicherung* ein Vertrautwerden mit – und Vertrauen auf – die Computertechnologie.

Ausserdem wird das Vertrauen durch kontroverse Zukunftsvisionen behindert. (Vgl.:"During the 1990's computers will increasingly serve as intellectual and emotional partners...")[17].

– Hinzu kommt eine erhebliche Unsicherheit angesichts des nationalen und *globalen Strukturwandels* in der Kommunikation, Wirtschaft und auf dem Arbeitsmarkt.

Plötzlich erweisen sich nationale Ausbildungsgänge als unzureichend (seit 1987 werden in der Bundesrepublik Deutschland z.B. nicht mehr Schlosser etc., sondern Zerspanungsmechaniker ausgebildet) oder werden die Lohnvorteile der 3.Welt durch die automatisierte Produktion hinfällig.[18]

– Schließlich fehlt aufgrund des Werte- und Wissenschaftspluralismus ein Minimalkonsens, nach welchen Kriterien die Medienentwicklung beurteilt und beeinflußt werden soll.

Unklar ist beispielsweise, inwieweit die traditionelle Informationsfreiheit der Medien eingeschränkt bzw. wie die internationale Datenverarbeitung und -speicherung kontrolliert werden soll. (Vgl. die europäische Klage gegen das Hamburger Vorschaltgesetz zur Rege-

2234

lung über die Weiterverbreitung von Rundfunkprogrammen und Kabelanlagen.)[19]

Die daraus resultierenden öffentlichen Ängste lassen sich politisch auch kaum präventiv abbauen, da keine Erfahrungen zur Beurteilung hochtechnologischer Entwicklungen zur Verfügung stehen und gestellt werden können, da die Informations- und Reizüberflutung weithin Abwehr- oder Anpassungsmechanismen mobilisiert und da Personen wie Verbände gleichzeitig an Vor- wie Nachteilen der Entwicklung beteiligt sind, ohne deren Relation einschätzen zu können.[20]

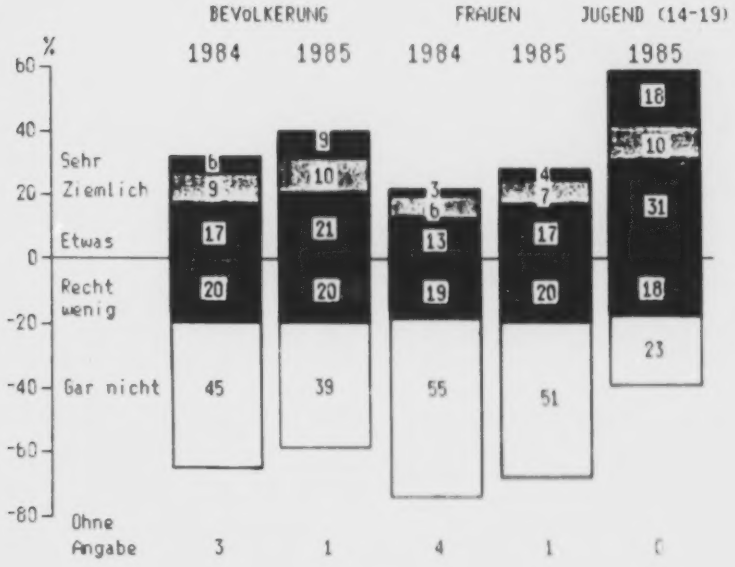
Immerhin ist in der deutschen Öffentlichkeit in den letzten Jahren ein bedeutsamer Einstellungswandel zu beobachten, in dem sich sowohl ein zunehmendes Vertrautwerden mit der Computertechnologie als auch die Einsicht spiegeln, daß eine intensive Vorbereitung unerläßlich ist. Wie aus Meinungsumfragen hervorgeht, hat sich binnen Jahresfrist die Arbeitsplatzerfahrung mit Computern wesentlich erhöht (1985 = 10%, 1986 = 14%) und ist die Akzeptanz von Computern am Arbeitsplatz in zwei Jahren um fast 20% gestiegen (1984 = 60%, 1986 = 78%). Aufgrund dieser und ähnlicher Erfahrungen hat sich einerseits die Furcht vor Arbeitslosigkeit durch den Computereinsatz halbiert (1985 = 20%, 1986 = 10%), andererseits aber halten zunehmend mehr Bürger eine schulische Ausbildung für unerläßlich (1985 = 56%, 1986 = 70%).[21]

Innerhalb der Öffentlichkeit brachten Jugendliche der Mikroelektronik zweifellos das meiste Interesse entgegen. Und zwar wollen Jugendliche in weitaus größerem Maße etwas über Computer erfahren als Erwachsene (Abb. 2). Fast ein Viertel der Jugendlichen will schon 1984 Zugang zu Geräten gehabt haben und 85% erklärten ihr Interesse an schulischen Arbeitsgemeinschaften – und dies, obwohl 2 von 3 Jugendlichen (1985) die neuen Technologien nicht für ein geeignetes Mittel halten, die Arbeitslosigkeit abzubauen (männl. 28%, wbl. 71%).[22]

Das Interesse an der Mikroelektronik ist dabei sowohl alters- und geschlechts- als auch schulspezifisch. So wandten sich unter Schülern im Alter zwischen 10 und 17 Jahren zwar 28% der männlichen, aber nur 11,6% der weiblichen Schüler dem Computer zu, ferner war das Interesse bei Gymnasiasten erheblich größer als bei Volksschülern (27,1% zu 16,6%) und differierte die Nutzungsart der Computer in den Altersgruppen erheblich.[23] (Computerspiele dominierten bei den 10-12jährigen, während bei den 17jährigen ebenso häufig eigene Programme entwickelt wurden, wie mit dem Computer gespielt wurde.) Bemerkenswert ist schließlich, daß sich nahezu 2/3 aller Schüler zuhause mit dem Gerät befaßten, aber nur ein bescheidener Prozentsatz in der Schule – obwohl von der Schule allgemein entscheidende Hilfestellung erwartet wird.

2235

Abb. 2: Auf die Frage "Wie sehr sind Sie daran interessiert, etwas über den Computer zu erfahren?" antworteten die Befragten (in v.H.):



• Damit ist deutlich, daß die öffentliche Einstellung zum Computer binnen weniger Jahre realistischer geworden ist, daß der Zuspruch auf Seiten der Jugendlichen wesentlich größer als bei den Erwachsenen ist und daß die Schule ihrer Orientierungs- und Bildungsfunktion bisher nur sehr begrenzt nachzukommen vermag.

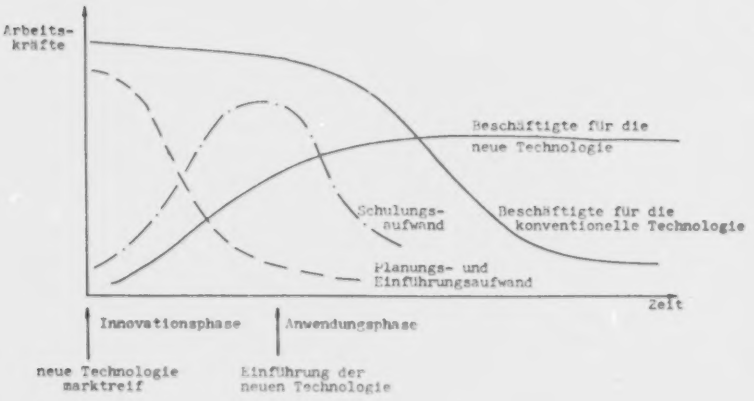
4. Pädagogische Aufgaben und Möglichkeiten

Da es keine Wahl zwischen Nutzung und Nichtnutzung der Mikroelektronik gibt, entsteht – wie bei Einführung jeder neuen Technologie – ein erhebliches 'Schulungsbedürfnis' (Abb. 3). Sollen Jugendliche bei der Auseinandersetzung mit der Mikroelektronik aber nicht unberaten bleiben, bzw. soll ihre Anleitung nicht marktwirtschaftlichen Angeboten überlassen bleiben, so muß die Schule 'verhängte Technik' bewußt und

2236

bewältigbar machen. Pädagogik darf sich mithin nicht nur auf eine Gegenkultur 'kaprizieren'.

Abb. 3: Schulungsaufwand[24]



Öffentlichkeit und Jugendliche fordern von der Schule zu Recht eine intensive Beratung, damit u.a. folgende Herausforderungen der *Informationsgesellschaft* erkannt werden: Das Überangebot an Informationen erfordert neuartige Selektions- und Verarbeitungsfähigkeiten; künftig müssen sich die Menschen immer wieder in neue und oft komplexe Zusammenhänge einarbeiten,und ein wachsender Bevölkerungsanteil muß sich mit den abstrakten Symbolsprachen der Rechner befassen.

In welche Schwierigkeiten die Schule dabei gerät, bzw. weshalb sie nicht überfordert werden darf, ergibt sich aus ihrem fünffachen pädagogischen Nachlauf hinter medialen Entwicklungen und Einstellungen. Und zwar besteht ein derartiger Nachlauf:

1) hinter der Geräteentwicklung (denn erst muß das Medium entwikkelt sein, bevor Anwendungsbereiche sichtbar werden),
2) hinter dem Softwareangebot (denn die Aufbereitung von Informationen hängt von Programmen ab),
3) ferner hinter den sozialen Folgen der Nutzung (denn Pädagogik soll auf soziale Entwicklungen reagieren)

2237

4) sowie hinter den traditionellen Verhaltensmustern (denn neue Medien werden anfangs nach früheren Erfahrungsmustern beurteilt)
5) und schließlich in Form eines Sozialisationsnachlaufs der älteren hinter der jüngeren Generation (da die Jugend auf neue Medien meist vorbehaltloser 'einsteigt').

Aus dem Diskrepanzerlebnis von mehrfachem Nachlauf einerseits und gesellschaftlichen Ausbildungsforderungen andererseits resultiert eine erhebliche pädagogische Frustration. Diese Frustration darf aber weder zu einem *pädagogischen Ausstieg* aus der sozial und wirtschaftlich 'verhängten Technik' führen, noch zu einer *Anpassung* an wirtschaftliche und technische Bedarfe. Vielmehr muß die Schule Einblick in die Gesetzmäßigkeiten der Datenverarbeitung (Informatik) und Hilfen für die praktische Anwendung von 'software' bieten; gleichzeitig aber auch die 'Verträglichkeit der Mikroelektronik mit unserem kulturellen Erbe' sicherstellen und 'der Selbstentfremdung des Menschen entgegenwirken'.[25] Von der Schule wird daher ein erheblicher Beitrag erwartet, daß es in der Gesellschaft nicht zu einer erneuten kulturellen Aufspaltung (wie nach Einführung des Buches) kommt, sondern die sozialen Spannungen begrenzt und die demokratischen Grundlagen erhalten werden.[26]

• Da durch die Mikroelektronik der internationale Wirtschaftswettbewerb verschärft wurde, konzentrierte sich die bildungspolitische Diskussion zunächst auf die technischen Herausforderungen. Sofern den geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern dabei überhaupt eine Funktion zuerkannt wurde, so im Sinne einer medien- und sozialkritischen Funktion. Aus mangelnder Kenntnis der Computermöglichkeiten und weil kaum 'software' für diese Fächer zur Verfügung stand, reagierten diese Fächer tendenziell mehr mit Skepsis, als daß sie hilfreichen Einblick in die Informationsveränderung oder Anregungen zur sozialen Bewältigung der Mikroelektronik geboten hätten.

Nachdem im Hinblick auf die Probleme der Informationsgesellschaft skizziert wurde, wie die Sozial- und Geisteswissenschaften (durch einen Überblick über die Informationsveränderungen und Einblick in die sozialen Strukturveränderungen) einen komplementären Erziehungsbeitrag zum Umgang mit der Mikroelektronik leisten können, wird jetzt auf angebotene 'software' für diese Fächer und deren pädagogische Implikationen hingewiesen. Erst vor diesem Hintergrund können grundlegende Aufgaben einer Medienerziehung erörtert werden.

2238

Tab. 2: Unterrichtsstützende Software

Category:	History	Geography
Title:	Immigration, Industrialization and Urbanization: A City Ward, 1870-1900	POPINE: Graphics Presentation on Population Data
Abstract:	System includes socio-historical data from census and tax books of a Pittsburgh ward. Teacher and student receive a study guide which explains the data base and how one obtains access to it.	Segment of a geography course. Interaction model is inquire.
Prerequisites:	Introductory U.S. History	None
Time:	9 hours	30 minutes
Equipment:	Program language is ALGOL; IBM 360/67 or Univac 1108 computer is used with a model 33 ASR teletype.	Program language is PLATO compiler; CDC 1604 computer is used with a keyset-plus-television-display terminal.
Other:	Prepared materials and curriculum guides are available to be used in conjunction with the program.	

2239

II. Computerprogramme für den geistes- und sozialwissenschaftlichen Unterricht

Da in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern der Umgang mit dem Computer und Programmierkenntnisse allgemein geringer als bei den Naturwissenschaften sind, werden hier Nutzungsmöglichkeiten leicht handhabbarer Software vorgestellt und deren pädagogische Wirkungen diskutiert. Damit werden einerseits Zugänge zum Computerverständnis und Programmieren erleichtert und wird andererseits am ehesten vermieden, daß sich diese Fächer nur auf sozialkritische Stellungnahmen zur Mikroelektronik beschränken bzw. die Spaltung in die 'two cultures' (Human- und Naturwissenschaften) weiter verschärft.

Seit Ende der 60er Jahre – und verstärkt in den 80ern – werden für Kindergarten und Schule Computerprogramme angeboten. Bereits 1970 wurde in den USA ein erster Überblick über das Software-Angebot für den sozialkundlichen Unterricht vorgelegt. Damals wurden u.a. Datenbanken, lernunterstützende Programme und Simulationsspiele angeboten – auch für den historischen und geographischen Sekundarunterricht[27] (siehe auch vorhergehende Tab. 2).

Inzwischen hat sich das Programmangebot stark differenziert – am stärksten zweifelsohne in den USA und in Großbritannien.
In Deutschland wurden in den letzten Jahren erste fachspezifische Übersichten zum verfügbaren Programmangebot vorgelegt, u.a. für die Geographie.[28] Außerdem wird inzwischen ausführlicher (vorwiegend im naturwissenschaftlichen Bereich) über Vor- und Nachteile computerunterstützender Programme diskutiert und aufmerksamer geprüft, inwieweit die verfügbare Software didaktischen und interaktiven Standards genügt. Eine umfangreiche Software-Analyse zum Programmangebot für die Naturwissenschaft kommt u.a. zu folgendem Ergebnis (siehe Tab. 3 auf der folgenden Seite)

Wenn danach selbst im naturwissenschaftlichen Bereich ein erheblicher Mangel an geeigneten Programmen besteht, dann wird leicht verständlich, daß die Eignung für die sozial- und geisteswissenschaftlichen Fächer noch schwieriger ist, da ihre Unterrichtsinhalte vielfach komplexer und nicht so eindeutig strukturierbar sind.

Unterscheidet man die computerunterstützenden Unterrichtsprogramme idealtypisch nach iher didaktischen Konzeption, so lassen sich, abgesehen von Werkzeugprogrammen (wie Textverarbeitung oder Graphikdarstellungen)[30], folgende Hauptarten unterscheiden:

2240

Tab. 3: Einordnung auf einer fünfstufigen Skala[29)]

Von 1200 berücksichtigten Programmen aus dem In- und Ausland wurden 241 auf ihre pädagogische Eignung hin untersucht.

		Anzahl				
Fach	**gesamt**	**mit – –**	**mit –**	**mit 0**	**mit +**	**mit + +**
Physik	95	8 (8,4%)	37 (38,9%)	25 (26,3%)	22 (23,2%) *1 (1,1%)	2 (2,1%)
Chemie	52	15 (28,8%)	7 (13,5%)	7 (13,5%)	13 (25,0%) *4 (7,7%)	6 (11,5%)
Biologie	45	3 (6,7%)	18 (40,0%)	12 (26,7%)	10 (22,2%) *1 (2,2%)	1 (2,2%)
Informatik	18	1 (5,6%)	3 (16,7%)	4 (22,2%)	6 (33,3%)	4 (22,2%)
Sachunterricht	31	0	2 (6,5%)	15 (48,4%)	11 (35,5%)	3 (9,7%)
Gesamt	241	27 (11,2%)	67 (27,8%)	63 (26,1%)	62 (25,7%) *6 (2,5%)	16 (6,6%)

* Bewertung mit 0/+

Die prozentualen Angaben beziehen sich jeweils auf das Fach.

2241

- Übungsprogramme (z.B. zum Orthographie- oder Vokabellernen), zu denen mehr als 2/3 aller Programme gehören;
- tutorielle Unterweisungen (z.B. im Bereich der Geographie);
- Simulationsprogramme (z.B. für Wirtschaft und Ökologie);
- interaktive, dialogorientierte Programme (z.B. Logo)
- und unterstützende Informationssysteme (z.B. Bibliotheks- oder Geschichtsdateien).

Worin die spezifischen Möglichkeiten der einzelnen Programmarten bestehen, wird anhand in- und ausländischer 'software', und zwar vor allem im Hinblick auf die Fächer Geschichte und Geographie erörtert.

1. Übungsprogramme

Übungsprogramme sind – speziell in den USA – in Orientierung am programmierten Lernen und an den Telespielstrukturen – entstanden.

> Telespiele erfordern meist einfache richtig-falsch-Entscheidungen in einer klar geordneten Scheinwelt mit starken Identifikationsträgern. Der Spielerfolg ist allgemein um so größer, je mehr sich Spieler an die Programmstruktur anpassen. Insofern wird die eigene Urteilskraft nicht gefördert und kaum Einblick in Computerstrukturen vermittelt.[31]

Beispiele amerikanischer Übungsprogramme[32]

Programme:	ERNIES' MAGISCHE FORMELN	DIE US-STAATEN UND DEREN BESONDERHEITEN	DER KÖRPER UND SEINE SYSTEME
Klasse:	Kinderg. bis 2. Klasse	4.-12. Klasse	6.-12. Klasse
Aufgabe:	Nach Formen, Farben und Größe logisch ordnen. 6 Schwierigkeitsstufen	In der Geographie die einzelnen Staaten, deren Städte und wesentlichen Merkmale ordnen.	In der Biologie werden acht Körpersysteme (wie Skelett, Blutkreislauf, etc.) erkundet.

> "An example of a drill and practice program is 'Regions of the United States'", a program which "shows the student a group of states, names them, and asks the pupil to recall the name of a randomly selected state. Such programs reinforce the learning of facts...".[33]

2242

Zahlreiche Trainings- und Wiederholungsprogramme, die für Kindergarten und Schule entwickelt wurden, nutzen ähnliche Animationsstrategien wie die Telespiele und folgen auch einer ähnlichen Programmstruktur. Entsprechende Programme werden u.a. zum Lernen von Rechtschreibung, Vokabeln oder fremdsprachlichen Grundstrukturen (z.B. mit Worteinsetzungen und Fehlersuche) angeboten, aber auch zum Faktenlernen in Geographie und Sozialkunde.

- Allgemein versuchen diese Programme nach Art des programmierten Lernens, Wissen zu vermitteln, indem Inhalte in genau kalkulierte Lernschritte zerlegt, in didaktischen Schleifen wiederholt und auf das individuelle Lerntempo abgestimmt werden.

– Die Programme eignen sich mehr oder minder zum 'Anlernen von Wissen', aber kaum zur Entwicklung eines selbständigen und sachadäquaten Denkens.
– Bei der Stoffvermittlung und -sicherung wird der Computer als mechanisierter Lehrer verwendet, aber anscheinend nicht mehr Wissen in kürzerer Zeit erworben.
– Mit den Programmen wird kaum Einblick in die Strukturen und Arbeitsweisen des Computers gewonnen, und auch der Einfluß des Computers auf die eigenen Lernprozesse und Vor- wie Einstellungen wird nicht reflektiert.

2. *Tutorielle Programme*

Diese Programme zielen auf eine eigenständige Erarbeitung eines begrenzten Themenbereichs bzw. dienen als didaktische Bausteine zur Unterrichtsergänzung (nicht zur Unterrichtsersetzung). Indem sich der Schüler inhaltliche Zusammenhänge erschließt, lernt er gleichzeitig den Umgang mit dem Computer, z.B. wie eine Informationsbeschaffung, -auswahl und -analyse möglich ist.

Für den *Geographieunterricht* sind Programme entwickelt worden, die teils mehr an Inhalten, teils an Arbeitsprozessen und teils an bildungspolitischen Vorgaben orientiert sind.

Eine Integration mehrerer Ebenen versuchte ein *schottisches Programm*. Es verfolgte das Ziel: Einerseits soll die Beschaffung und Handhabung von Computerinformationen (im Sinne eines 'resources based learning') gelernt werden. Andererseits werden analytische und quantifizierbare Anforderungen des neueren Geographieunterrichts berücksichtigt (z.B. die Verwendung von Censusdaten). Und schließlich orientieren sich die Lerninhalte an den externen Abschlußpüfungen (mittlere Reife und Abitur).[34]

Selbstverständlich ist dies Beispiel für die Vielfalt der britischen Programme nicht repräsentativ; denn schon 1983 gab es nach Hinweis der 'Geographical Association' 76 Geographieprogramme.

Allgemein dominiert in den Programmen jedoch eine fachliche Inhaltsvermittlung. Ein *Beispiel aus den USA* zeigt, wie Schüler zunächst den Zugriff auf statistische und kartographische Daten lernen sollen, damit dann gruppenweise u.a. folgende Ziele in Angriff genommen werden können:

- Sucht Ähnlichkeiten (z.B. zweier Regionen);
- versucht Verallgemeinerungen (z.B. über die Folgen der Bevölkerungsdichte);
- prüft Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge (z.B. der Schadstoffbelastung in Ballungsgebieten);
- formuliert Hypothesen (z.B. hinsichtlich ökologischer Belastungen), etc.

Dabei wird folgender Unterrichtsablauf nahegelegt: Am ersten Tag erhalten die Schüler ein rudimentäres Wissen, wie sie Datenbanken nutzen und neue 'files' im Hinblick auf eine Datenintegration (in der Klasse) anlegen können. So würden Schüler rasch lernen, Daten zu sortieren und zu vergleichen. Anschließend ließen sich dann folgende Arbeitsaufgaben der Einzelgruppen zu einem Gesamtbild integrieren:[35]

- Bestimmt das Klima in einem bestimmten Bundesstaat;
- sucht den US-Staat mit der größten Bevölkerungsdichte;
- prüft, ob Staaten mit einem Wüstenklima auch andere Gemeinsamkeiten haben;
- überlegt, in welcher Beziehung toxische Müllkippen zur Bevölkerungsdichte stehen, etc.

Natürlich – so wird zu Recht betont – sei damit erst ein simpler Anfang zur Entwicklung unterrichtsunterstützender Programme gemacht. Immerhin können derartige Programme dazu beitragen, daß Schüler computergestützte Analysen – wie die Wetterkarte, klimatologische Forschungen oder auch Regionalplanungsentwürfe – leichter verstehen lernen.[36]

Auch für die *Sozialkunde* sind tutorielle Programme entwickelt worden, u.a. zu Sozialanalysen und zur Steigerung der 'self-awareness'. Ein Programm will im Rahmen derartiger Sozial- und Informationsanalysen u.a. bewußt machen:

- welche Bedeutung der Information in pluralistischen Gesellschaften zukommt und welche Schwierigkeiten sich aus der gleichzeitigen

2214

Bemühung um Informationsfreiheit und Schutz der Privatsphäre ergeben;
- ferner, welche Rechte die Einzelperson gegenüber der regierungsamtlich gesammelten Information hat bzw. wie Informationen und Daten im Hinblick auf politische Entscheidungen gesammelt, gespeichert, analysiert und gebraucht werden.
- Schließlich sollen Schüler Einblick gewinnen, wie die Computertechnologie in der Regierungsbürokratie verwendet wird und wie sich Computerkriminalität, Datenbanken und Systemanalyse auf das individuelle, soziale, wirtschaftliche und politische Leben auswirken – bzw. welche rechtlichen und moralischen Probleme entstehen usw.

Werden diese Ziele ohne Computerverwendung, d.h. theoretisch vermittelt, fehlt nicht nur die praktische Erfahrung im Umgang mit der Datenorganisation und deren ausschnitthafter Verwendung, sondern auch der Einblick in die heutige Organisation von Politik und die Schwierigkeiten ihrer Kontrolle.

Eingewandt wird angesichts der verfügbaren Programme u.a.: Bisher stünden in zu geringem Maße relevante Datensätze zur Verfügung (z.B. Census-, Wahl-, Verkehrsregister), und Sozialkunde- wie Geschichtslehrer könnten den Computer nur sehr begrenzt als 'natural bedfellow' akzeptieren, da er sich kaum zu hermeneutischen Analysen eigne.[38]

• Insgesamt weist die bisherige Entwicklung – die sich angesichts der raschen Softwareentwicklung rasch verändern wird – darauf hin:
- Für die sozialwissenschaftlichen Fächer lassen sich unterrichtsunterstützende Programme entwickeln. Und zwar kann auf diese Weise nicht nur inhaltliches und didaktisches Neuland erschlossen, sondern auch der Umgang mit dem Computer gelernt werden.
- Die Programme eignen sich bisher am ehesten zu einer fachlich-inhaltlichen Unterrichtsergänzung. Sie eigenen sich weniger, um Rückwirkungen der Mikroelektronik auf die Gesellschaft transparent zu machen, und sie helfen nicht, die impliziten Wertvorgaben und Folgen der Informationsaufbereitung bewußt zu machen. (Vgl. Abschnitt III).
- Unklar ist schließlich, ob und inwieweit der Computer wirklich die Rolle eines 'Tutors' oder 'Tutees' übernehmen kann; denn dies setzt letztlich voraus, daß das Gerät die geistigen Leistungen des Menschen erreicht.

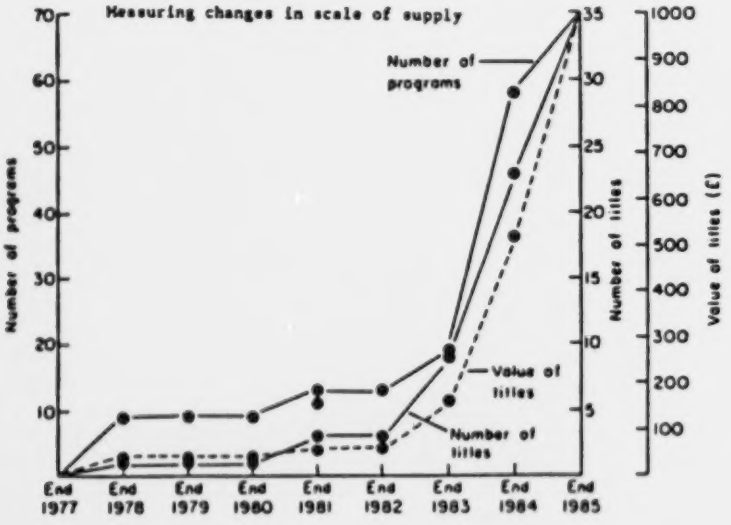
3. *Simulationsprogramme*

Solche Programme eignen sich für Unterrichtsvorhaben, bei denen eine begrenzte Zahl von Parametern variiert werden soll. So läßt sich die Bedeutung verschiedener Einflußfaktoren (z.B. von Boden, Pflanzen und Zivilisation auf eine Landschaft) sichtbar machen oder lassen sich Interdependenzvariationen (z.B. von wirtschaftlichen Wachstumsfaktoren, Beschäftigungspolitik und Einkommensverteilung auf die Geldwertstabilität) durchspielen.

Bei Verwendung dieser Programme kommen spezifische Möglichkeiten des Computers zur Anwendung, werden Schüler in eine aktivere Rolle gedrängt und können Problemlösestrategien geübt werden.

Wenn Planspiel- und Simulationsprogramme speziell für den *wirtschaftlichen Bereich* angeboten werden, so vor allem – da hier große Datensätze zur Verfügung stehen –, weil prognostische Analyse- und Planspielstrategien in der Wirtschaft üblich sind und weil für den allgemeinen Wirtschafts- und Finanzbereich bereits Software vorhanden ist. Wie rasch das Programmangebot für den Wirtschaftsunterricht allein in England stieg, zeigt Abbildung 4.[39]

Abb. 4: Angebotserweiterungen



2216

Vergleichsweise gibt es für den *Geographieunterricht* noch wenig Simulationsprogramme, wenngleich sich auch hier Möglichkeiten anbieten, wie z.B. in Form unterschiedlicher Zivilisationseinflüsse auf Vegetation, Boden oder Klima oder hinsichtlich einer Bevölkerungsentwicklung 'bei vorgegebenem generativen Verhalten, Erschließung und Erschöpfung von Rohstoffquellen, Änderung des Konsumverhaltens' usw. Aus Deutschland liegen nicht zuletzt Programme zur ökologischen Vernetzung vor.[40]

Seltener noch sind Simulationsprogramme im Bereich der *Geschichte und Sozialkunde*. Bei Entwicklung entsprechender Datenbanken könnten aber auch historische Entscheidungsprozesse problematisiert und sozialgeschichtliche Erkenntnisse gefördert werden. Einen Ansatz zur sozialkundlichen Simulation bietet die Lohhausenstudie, bei der ein vermeintlicher Bürgermeister 10 Jahre 'möglichst gut' zu regieren versucht. (Wertvorgaben gilt es selbstverständlich transparent zu machen.)

> Daß für den historisch-sozialkundlichen Bereich bisher kaum Programme vorliegen, geht u.a. darauf zurück, daß sich nur jene "geistigen Vorgänge ... im elektronischen Gerät nachbilden (lassen), die genau beschreibbar und zugleich 'rationalisierbar', d.h. in exakte logische Schritte aufzugliedern sind".[41]

• Insgesamt erfordern Simulationsprogramme einen aktiven Umgang mit dem Computer, und sie bieten zweifellos guten Einblick in spezifische Computermöglichkeiten. Gleichzeitig aber können sie zu modellartigen Scheinlösungen verleiten, da Simulationslösungen nicht an der Wirklichkeit überprüft werden können.

- Tendenziell handelt es sich in diesen Programmen um Nachstellungen von Erfahrungen und von Lebenssituationen mit verringerten Variablen, die probabilistisch durchgespielt werden. Sie eignen sich daher eher für wirtschaftliche und geographische Analysen als für Deutungen komplexer Sozialerscheinungen oder Entscheidungsprozesse.
- Offene Simulationsprogramme bieten immerhin Chancen zur Erprobung heuristischer Methoden, mit denen sowohl Hypothesen gefunden als auch Folgen verschiedener Zielvariationen und Strategien abgeklärt werden können.
- Ein gezielter Einsatz scheint geboten, damit nicht durch beliebiges Experimentieren mit technokratischen Modellösungen die Bedeutung von Wertmustern (für Wissen, Wollen und Verantwortung) ausgeblendet bzw. damit Wirklichkeit nicht auf formallogische Kausalität reduziert wird. (Vgl. derartige Haltungen bei planspielerisch erreichten Systemeinbrüchen in Datenbanken durch jugendliche Hacker.)

2247

4. *Interaktive, dialogorientierte Programme*

Logo war nicht nur das erste *psychologisch fundierte* Computerprogramm überhaupt, sondern es gilt auch als eins der interaktivsten und offensten Programme. Bei der Entwicklung ging Papert (in Anlehnung an Piaget) davon aus, daß sich kindliche Denkstrukturen und Kompetenzen am besten in einem Kontext entwickeln, der kontinuierlich zur Eigenaktivität und zum Problemlösen (mit schnellen Rückmeldungen) herausfordert. Wenn Fremdsprachen daher am schnellsten in einer fremdsprachlichen Umgebung gelernt würden, dann könnte logisch-mathematisches Denken am ehesten am Computer gelernt werden.

Auf der Basis von Logo wurde für Kinder zunächst das 'Schildkrötenspiel' entwickelt, bei dem sie Laufrichtung, -entfernung und -geschwindigkeit einer Schildkröte steuern lernen. Auf spielerische Weise würden Kinder dadurch sowohl mit geometrischen Grundfiguren und mit mathematischen Grundstrukturen als auch mit der Logik der Klassifikation und mit Problemlösestrategien vertraut – meint Papert.[43] Das Konzept wurde inzwischen weiterentwickelt (vgl. 'Sprites') und auch in naturwissenschaftlichen Lernprogrammen angewendet. Anscheinend sind aber noch keine Programme für den historischen, geographischen, sozialkundlichen Bereich entwickelt worden.

> Beim Programm 'Sprites' können nicht nur mehrere Schildkröten unabhängig voneinander bewegt, sondern auch selbst gezeichnete Tiere (durch Aufruf von 'Setshape') hinzu komponiert werden.

Bedeutsam ist an dieser Programmart, daß der Nutzer mehr den Computer als dieser ihn steuert, daß es keine simplen 'richtig-falsch'-Antworten gibt und daß der Anwender die Konsequenzen seines Tuns und Planens sehr schnell einschätzen lernt. Und zwar kann der Schüler weder etwas ausführen, das er nicht versteht, noch lernt er bruchstückhaftes Wissen (fractured knowledge) wie in einem Unterricht, der ihn partiell unter- oder überfordert, oder bei dem er nur zeitweilig aufpaßt.

• Insgesamt kommt dem Programm Logo (und in eingeschränktem Maße relativ offenen Programmen wie Eulan, Lipsit und Comal) eine erhebliche Bedeutung für die weitere Programmentwicklung zu.

- Logo zeigt, daß Computerprogramme psychologisch konzipiert werden können und daß aktivere Programmstrukturen möglich sind.
- Noch aber sind diese dialogorientierten Strukturen nicht für sozialwissenschaftliche Lern- und tutorielle Programme nutzbar gemacht. Dann allerdings würde eine größere Passung zwischen den Programmstrukturen und den sozialwissenschaftlichen Inhalten und Arbeitsweisen erreicht.

2218

- Ob die 'microworlds' aber tatsächlich neue Handlungsräume zwischen der realen Umwelt und den abstrakt-verbalen Metawelten eröffnen,[44] scheint ebenso fraglich wie die Annahme, daß derartige *'microworlds' die traditionellen Curricula und Lernvermittlungsstrategien* ersetzen können. Denn Lernen erfolgt nicht nur formallogisch, sondern auch motivational und am nachhaltigsten über personale Beziehungen.[45]

5. *Neue Informationssysteme*

Neue Dimensionen eines computerunterstützten Lernens werden sich schließlich mit Entwicklung neuer Informationssysteme ergeben. Unterrichtsrelevant sind dabei weniger on-line Systeme zur Ermittlung von *Fachliteratur* (wie z.Zt. EUDISED oder IJIE), obgleich sie in einigen amerikanischen Schulen und Lehrerbildungszentren zugänglich sind.

Von erheblicher Bedeutung können dagegen neue *Datenbanksysteme* werden, die im Unterricht einen kurzfristigen und situationsbezogenen Abruf von Anschauungs- und Ergänzungsmaterial vorsehen. Während die Unterrichtsrelevanz des geplanten Systems (EDUCATEL) zum Videoabruf von europäischen *Radio- und Fernsehangeboten* noch nicht abzuschätzen ist, werden schon größere Datenbanksysteme im Physik- und Geographieunterricht erprobt.[46]

Für den *Physikunterricht* wurde beispielsweise eine computergesteuerte Experimentalenzyklopädie (mit 700 Experimenten) entwickelt. Die Unterrichtsplanung und -gestaltung liegt wie bisher beim Lehrer. Jedoch kann er aus der Enzyklopädie – je nach Verständnishorizont seiner Schüler und Unterrichtsbedarf – non-verbale Experimentaldarstellungen zu physikalischen Naturphänomenen (aus 40.000 Bildfeldern) einbeziehen.[47]

Das komplexeste und ausgereifteste Informationssystem wurde jedoch für den Bereich *Geographie* von der BBC – unter der Bezeichnung Doomsday – entwickelt. Dies *interaktive Video-Computersystem* ermöglicht es, während des Unterrichtsgeschehens aus einem ungeheuer reichen Bild-, Ton- und Filmmaterial wichtiges Bild- oder Kartenmaterial kurzfristig einzubeziehen bzw. kontroverse Stellungnahmen (z.B. zu wirtschaftsgeographischen Erklärungen) anzubieten. Ausgewählt werden kann aus nationaler wie regionaler Perspektive, die je auf einem Disk folgende Informationsmenge bereit halten: ca. 20.000 Fotos, 24.000 Karten, 150.000 Seiten Text, 500 Filmsequenzen, etc.).

Nur sollte nicht übersehen werden, daß durch die visuelle Abbildung von Experimenten eine weiterer Verlust an Primärerfahrung erfolgt.

2219

Kreativer als die Anwendung vorbereiteter Datenbanken kann die Erstellung eigener und deren Kombination mit vorhandenen sein. Aus England wird z.B. über folgende Unterrichtserfahrungen in Geschichte berichtet: Gerade weil die Geschichte den Schülern allgemein faktisch als abgeklärt und abgeschlossen gelte, könne über die Kombination solcher Datensätze ein dynamischeres Geschichtsverständnis erreicht werden. Denn wenn eigene Datenbanken (u.a. zur Lokalgeschichte) erstellt und mit Fremddaten (u.a. Census-, Wahl- und Heiratsdaten) verglichen würden, könnten Schüler erfahren, in welchem Maße Geschichtsdarstellungen von der Datenwahl und -interpretation abhängen.

"We were beginning to learn... that content and the process of creating it are indivisible in the historians's work."[48]

- Damit ist deutlich, in welcher Weise gegenwärtig Datensysteme für den Unterricht entwickelt werden, auf die Schulen allerdings erst in einigen Jahren Zugriffsmöglichkeiten erhalten.
  - Den sozialwissenschaftlichen Fächern wird durch Datenbanken ein rascherer Rückgriff auf aktualisierte Information möglich, als Unterrichtsbücher sie bieten können. Zudem werden die Verschränkungen von verbaler, statistischer und optischer Information erleichtert.
  - Gleichwohl gilt es zu beachten: Für den Lehrer ergeben sich zusätzliche Schwierigkeiten bei der Informationsauswahl, die Primärerfahrungen der Kinder werden weiter zurückgedrängt, und schließlich entstehen erhebliche didaktische Risiken, wenn in einem situationsbezogen-offenen Unterricht ungeprüftes Material einbezogen wird.

- Insgesamt wurde unter Bezug auf die historisch-politischen und geographischen Programmangebote skizziert, wie bei Verwendung sozialwissenschaftlich relevanter Computerprogramme ein gewisses Computerbewußtsein angebahnt werden kann, und zwar durch Orientierungen über den Aufbau von Dateien sowie in Form einer inhaltlichen (fachlichen) oder didaktischen (u.a. tutoriellen) Unterrichtsergänzung. In welchem Maße sich für den Geographie- und Geschichtsunterricht über die erwähnten Programme hinaus evtl. auch andere – u.a. technische Programmsprachen – verwenden lassen, zeigt die amerikanische Übersicht in Tabelle 4.[49]

Generell werden Computerprogramme *pädagogisch* um so eher *hilfreich*, wenn sie einen interaktiven Umgang ermöglichen (Prinzip des offenen Programms), wenn sie an altersgemäßen Lernbedingungen ausgerichtet sind (wie an der jeweiligen Abstraktionsfähigkeit, Motivation und dem Konzentrationsvermögen), und wenn sie eine Zerlegung von komplexen Problemen in überschaubare Bestandteile erlauben (Baukasten- bzw. Modulprinzip).[50]

2250

Tab. 4: The relationship of secondary subject areas to computer applications

	Word processing	Data bases	Spread sheets	Simulations	Videotex	Control	Robotics	Graphics	Music	Microelectronics	Interfacing monitoring	Communications	Programming	CAL/CAT
Mathematics			•	•				•						•
Computer Studies	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Biology		•		•							•			•
Chemistry		•	?	•							•			•
Physics		•	?	•		•	•			•	•			•
CDT			•	•		•	•	•		•	•		•	•
History	•	•		•	•									•
Geography	•	•		•				•						•
RE	•			•										•
PSD/Careers		•		•	•							•		•
English	•	•		?	•							•		•
Modern Languages	•	•		•	•									•
Office Practice/ Comms	•	•	•		•							•		•
Economics/ Business Studies	•	•	•	•								•		•
PE/Gymnastics				•							•			•
Music/Drama Dance				•					•					•
Library	•	•			•							•		•
Art				•	•			•						•
Home Economics	•	•	•	•	•									•
Special Education	•	•		•	•			•	•			•		•

2251

Gleichzeitig aber dürfen folgende Schwierigkeiten nicht übersehen werden: Die Software verändert sich gegenwärtig so rasch, daß kaum längerfristige Unterrichtserfahrungen zustande kommen. Zudem beginnt man in Deutschland erst, das internationale Programm-Angebot im Bereich der Geistes- und Sozialwissenschaften im Hinblick auf seine Unterrichtsbrauchbarkeit zu analysieren. Schließlich fehlt es überhaupt an Nachweisen, daß mit unterrichtsunterstützenden Computerprogrammen intensiver und schneller gelernt wird.[51] – Generell wird man daher dem Hinweis Weizenbaums zustimmen müssen: Computer "sind nur in den Schulen von Nutzen, die auch ohne Computer gute Schulen sind".[52]

Nachdem damit skizziert ist, mit welchen Schwerpunkten in den Geistes- und Sozialwissenschaften unterrichtsunterstützende Programme entwickelt wurden, gilt es abschließend zu zeigen, in welcher Weise die geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächer über die Computernutzung hinaus Aufgaben einer Medienerziehung wahrzunehmen haben.

III. Aufgaben einer allgemeinen Medienerziehung

Je weniger sich bei der Einführung neuer Medien deren Sozialverträglichkeit vorab einschätzen und planen ließ, desto nachdrücklicher wurde vom Bildungswesen erwartet, daß es auf eine angemessene Handhabung und Nutzung vorbereitet. In der Bundesrepublik wird von der Schule spätestens seit Anfang der 80er Jahre erwartet:

- daß sie zur richtigen Nutzung der Technologien anleitet (z.B. ein informationstechnisches Basiswissen vermittelt und nicht den kurzfristigen Interessen der Wirtschaft folgt),
- daß sie eine 'Domestizierung' der Digitalmedien ermöglicht (damit Jugendliche nicht der maschinellen Rationalität unterworfen werden),
- und daß sie neue Formen eines medienunterstützten Lernens entwickelt (z.B. in Form eines computerunterstützten Unterrichts).

1. Bildungspolitische Alternativen in der Medienerziehung

In den westlichen Industrieländern hat sich die bildungspolitische Aufmerksamkeit seit Ende der 70er Jahre von Problemen der Chancengleichheit und curricularen Organisation auf den Umgang mit den neuen Medien und auf medial beeinflußte Lernprozesse konzentriert. Dennoch gibt es kaum umfassende medienpädagogische Konzeptionen für die Auseinandersetzung mit der Mikroelektronik. Vielmehr dominieren in

2252

den einzelnen Ländern recht unterschiedliche Schwerpunkte, und zwar je nach dem gesellschaftlichen und pädagogischen Selbstverständnis. Die unterschiedlichen Trends lassen sich idealtypisch folgendermaßen kennzeichnen:

Während in den *USA* vom 1. Schuljahr an oft eine spielerische Einführung in die Computerwelt angeboten wird und für nahezu alle Fächer der Grund- und Sekundarschule Trainingsprogramme zur Verfügung stehen (ein Hauptziel ist die Festigung des Unterrichtswissens), bemüht man sich in *Großbritannien* eher um ein fächerübergreifendes Vertrautwerden mit der Mikroelektronik (d.h. mit 'computation and its application'), ohne daß die Informatik oder praktische Nutzenkonzepte im Vordergrund stehen. In *Schweden* wiederum dominiert eine staatsbürgerliche Orientierung über die Vor- und Nachteile der Informationstechnologien, und in *Frankreich* scheint man besonders auf informationstechnische Möglichkeiten eines computerunterstützten Lernens (CAL) zu achten.[53]

Ungeachtet der unterschiedlichen Akzente stehen jedoch nirgends pädagogische Zielsetzungen im Vordergrund, sondern reagieren die Konzeptionen indirekt mehr oder minder auf *wirtschaftliche Erfordernisse* und technische Entwicklungen. Wie stark die wirtschaftliche Perspektive auf den Unterricht durchschlagen kann, wird am Engagement einzelner Entwicklungsländer deutlich, wenn z.B. *Indonesien* schon für 3-4jährige Kinder Computerkurse anbietet, damit die nächste Generation für den Wettbewerb gerüstet sei.[54]

In den unterschiedlichen Nationalpositionen kommen bedeutsame *mediendidaktische Elemente* zum Ausdruck, die in eine umfassende medienpädagogische Konzeption zu integrieren wären. Und zwar müssen Schüler unabhängig von den fachlichen Inhalten auf eine Computernutzung vorbereitet werden, sie müssen einen (ersten) Einblick in die Struktur von Mikrowelten erhalten, ferner lernen, sich Informations- und Lernmöglichkeiten zu erschließen, und zu einer Abschätzung der sozialen Konsequenzen der Informationstechnik befähigt werden. Da ein derart mehrschichtiges Verständnis aber nicht über ein einzelnes Fach geleistet werden kann, erscheint eine *komplementäre Ergänzung verschiedener Fachaspekte* erforderlich, wenn nicht sogar ein fächerübergreifendes Unterrichtskonzept.

Vergleicht man mit den unterschiedlichen Nationalakzenten und der Forderung nach komplementärer Fachergänzung die *Entwicklungen in der Bundesrepublik*, so konzentrierte sich der Unterricht bis 1983 vorrangig auf den Informatikunterricht in der Sekundarstufe II. Im Jahr darauf wurde jedoch folgender *Rahmenkonsens* erreicht: daß in der Grundschule keine systematische Einführung in die informationstechnische Bildung erfolgen soll und daß alle Sekundarschüler eine informa-

tionstechnische Grundbildung erhalten, die medienpädagogisch integriert werden solle.[55]

Von dem Rahmenkonzept aus sind von der Bund-Länder-Kommission und der Kultusministerkonferenz 1984 bis 1986 für die informationstechnische Grundbildung dann folgende fachlichen und erzieherischen Ziele fixiert worden – in denen die medienpädagogischen Trends der zuvor erwähnten Länder teilweise aufgenommen scheinen.

Fachliche Zielvorstellungen:

- "Einführung in Denkweisen und Methoden, die der Lösung von Problemen mit zugrundeliegen,
- Befähigung zu einem sachgerechten Umgang mit dem Computer als Werkzeug für Aufgaben der Informationsbeschaffung und -verarbeitung,
- Einblick in Computeranwendungen im gesellschaftlichen, beruflichen und privaten Bereich, ihre Bedeutung und Auswirkungen insbesondere für die Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaft, Veränderungen des Arbeitsmarktes und der Arbeitsplätze, Datenschutz und Persönlichkeitsschutz."

Erzieherische Ziele:

- "Entwicklung einer rationalen, kritischen Einstellung zu den Informationstechniken und ihren Anwendungen,
- Förderung der individuellen Wahrnehmungs- und Urteilsfähigkeit in einer von neuen Medien und Informationstechniken geprägten Gesellschaft."[56]

Schließlich hat die Bund-Länder-Kommission 1987 versucht, ein Gesamtkonzept für die informationstechnische Bildung vorzulegen, das jedoch weithin organisatorischer, weniger didaktischer angelegt und kaum im Sinne einer systematischen aufbauenden, integrativen Bildung konzipiert ist. Betont wird immerhin, daß das Bildungswesen angesichts der weitreichenden politischen, rechtlichen und gesellschaftlichen Auswirkungen der Informationstechniken verpflichtet sei, zu deren zielgerichteter Gestaltung beizutragen. Dabei soll die Grundbildung in *das Lernangebot der vorhandenen Fächer eingebettet werden* und müßten besonders jene Fächer – die hermeneutischen Methoden verpflichtet seien – die Rückwirkungen der Technologien auf die Inhalte und Unterrichtsmethoden beachten.[57]

Da in den bildungspolitischen Dokumenten konkrete Hinweise fehlen, wie die sozial- und geisteswissenschaftlichen Fächer zur informationstechnischen Bildung beitragen können, wird in Ergänzung zu den bereits erwähnten Nutzungsmöglichkeiten (Abschnitt II) hier beispielhaft auf einige, komplementäre Fachaufgaben hingewiesen:

2254

Zu einem derart mehrschichtigen Verständnis der mikroelektronischen Entwicklung können mehr oder minder alle Fächer beitragen:

- Im *mathematisch-naturwissenschaftlichen* Unterricht ließe sich mit der digitalen Verarbeitung von Information vertraut machen (u.a. mit Programmstrukturen und Rechnerarchitektur).
  Funktionsprinzip

- Aus *politischer* Perspektive könnten gesellschaftliche Auswirkungen der Mikroelektronik erarbeitet werden (veränderte Arbeits- und Sozialstrukturen).
  Markt- und Ordnungsprinzipien

- *Historisch* wäre auf kultur- und bewußtseinsprägende Einflüsse von Informationsstrukturen hinzuweisen (von den Print- über die Bild- zu den Digitalmedien).
  Strukturen des Medien- und Bewußtseinswandels

- Aus *philosophisch-ethischer* Dimension ließen sich Folgen der Entpersonalisierung von Erfahrung und Verantwortung erarbeiten (Anonymisierung von Entscheidungsprozessen).
  Verantwortungsprinzip

- Und in *pädagogischer* Hinsicht wären Beziehungen zwischen personalen und Sozialisations- und Lernprozessen zu analysieren und didaktisch anzuwenden (biographische, generative, kulturspezifische Aneignungs- und Lehr-/Lernstrategien medialer Lernprozesse).
  Sozialisations- und Lernprinzipien

• Ungeachtet dieser bildungspolitischen Forderung *darf nicht übersehen werden*, daß für viele Fächer kaum adaequate 'software' entwikkelt wurde, ebenso kein didaktisches Gesamtkonzept im Hinblick auf eine kultur-, sozial- und kindgemäße Computererziehung und daß weiterhin unklar ist, welcher spezifisch pädagogische Bildungswert der informationstechnischen Bildung zukommt.

Die pädagogische und gesellschaftliche Bedeutung übergreifender fachlicher und erzieherischer Ziele wird um so einsichtiger, wenn die grundlegenden Unterschiede technischer und humaner Informationsverarbeitung kontrastiert werden.

2255

2. *Informationsverarbeitung bei Computer und Mensch*

Keine Auseinandersetzung mit der Mikroelektronik, die über eine technische Handhabung, wirtschaftliche Nutzenorientierung und das Programmieren in Anwendersprachen hinausgeht, kann auf eine geistes- und sozialwissenschaftliche Rückbesinnung auf die *Wesensunterschiede von Mensch und Maschine* nicht verzichten. Die Förderung einer derartigen Selbstbesinnung gehört zu den zentralen Aufgaben der humanwissenschaftlichen Fächer, weil darauf jede Bemühung um eine sozialverträgliche Einbindung der Mikroelektronik beruht. – Ein Rückblick auf die Entwicklungsprozesse der Datenverarbeitung und Besinnung auf die unterschiedliche Informationsverarbeitung hilft, die Erwartungen an den Computer zu klären.

Mit der Computerentwicklung erreicht die menschheitliche Bemühung um *Formalisierung und Steigerung der Rechenoperationen* eine neue qualitative Stufe, die mit Leibniz' Entdeckung des Binärsystems begann, allmählich mechanisch, elektrisch und elektronisch operationalisert wurde und mit Entwicklung von Mikroprozessoren und Mikrochips einen ungeheuer beschleunigten Zugriff auf Daten ermöglicht (sei es zur Reproduktion von Sprache, Musik oder Zahlen).[58] Die Informationsverarbeitung erfolgt beim Computer quantifiziert nach formallogischen Teilschrittoperationen (sog. Algorithmen) mit kontinuierlicher Entscheidung zwischen den Alternativen von 0 und 1 bzw. richtig und falsch (binäre Logik).

Wenn Information aber in *digital reduzierter, statt analog in semantischer Weise* (wie beim Menschen) bearbeitet wird, fehlen darin wesentliche Erkenntniselemente, die erhebliche Folgen haben. (Die Folgendiskussion ist tendenziell unabhängig davon, inwieweit sich künftig analoge Systeme z.T. auch digital nachbilden lassen.) Der Unterschied zwischen menschlicher und maschineller Informationsverarbeitung läßt sich im Rückgriff auf Aristoteles' Logik folgendermaßen kennzeichnen.[59]

> Nach Aristoteles gehören zum Denken drei Grundkategorien, und zwar: *Begriffe, Urteile* (die mindestens 2 Begriffe voraussetzen) und logische '*Schlüsse*' (in denen mindestens 2 Urteile – allerdings ohne Wertimplikationen – verknüpft werden).

Nun können Computer Information nur bearbeiten (bisher ?), wenn durch die 'software' Begriffe und Urteile vorgegeben werden. Diese können sie dann allerdings mit ungleich höherer Geschwindigkeit als der Mensch formallogisch in Beziehung setzen. Insofern können Computer die menschlichen 'Denkleistungen' in Teilbereichen – nämlich beim Prozeß des 'Schließens' – unterstützen. Aufgrund dieser andersartigen Zugriffsweise auf Information wird vom 'Computer' zwangsläufig anders abgebildet, geordnet und gehandhabt als vom Menschen.

2256

Als Konsequenz ergibt sich: Die Geräte bieten enorme *Möglichkeiten* bei der Planung und Ausführung von gleichförmigen Prozessen: z.B. in Konstruktionsbüros bei der Variantenkonstruktion, Modulkonstruktion und Verknüpfungstechnik oder in der Produktion bei entsprechender Typengebundenheit, bei wechselnden Losgrößen oder spezifischen Anforderungen an den betrieblichen Informationsfluß. Und zwar kann der Computer 'geistige' und körperliche Arbeit weithin dort ersetzen, wo sich eine mathematische Bearbeitung der Information anbietet.

Entscheidende *Grenzen des Computers* gegenüber den menschlichen Fähigkeiten liegen jedoch darin: Der Computer hat keine biographisch-sozialen Erfahrungen, Verantwortungsfähigkeit und kein Sinnselektierungsvermögen. Außerdem ist der Computer nicht nur seinslogisch, sondern auch dort vom Menschen abhängig, wo bei der Interaktion mit dem Menschen psychologische und soziale Faktoren hinzukommen, die außerhalb der Programmkompetenz liegen. Schließlich nimmt der Mensch – wie alle Organismen – Informationskomplexe immer in einer strukturell gerichteten Ganzheitsaktivität unter bestimmter Perspektive auf (vgl. das philosophische Kausalitätsprinzip). Demgegenüber integriert der Computer Einzelinformationen erst im Nachhinein.[60]

> Eine Folge ist, daß Computer weder Handschriften lesen noch das ganze Spektrum sprachlicher Intonation erkennen oder so vielschichtige Eindrücke – wie sie das menschliche Auge wahrnimmt – integrativ verarbeiten können.

Die lebenden Organismen innewohnende Tendenz zur strukturell und funktional gegliederten, dynamischen Ganzheitlichkeit kann eben nicht regeltechnisch beschrieben werden.

Versucht man die bestehenden Kompetenzunterschiede konkret zu veranschaulichen, so bietet sich folgende praxisbezogene Gegenüberstellung an:

Möglichkeiten zum Computereinsatz bestehen vor allem:

- beim Sortieren und Ordnen von Informationen, z.B. Lagerverwaltung,
- bei Rechen- und Kalkulationsaufgaben (z.B. Lohnsteuerabrechnungen),
- beim Erstellen von Graphiken, Diagrammen oder Schnitten,
- bei der Textverarbeitung und -gestaltung für den Druck,
- etc.

Grenzen des Computereinsatzes werden deutlich:

- wenn komplexe, situationsbezogene Fähigkeiten erforderlich sind, z.B. Anamnese des Arztes),
- beim intuitiven Einschätzen trotz unvollständiger Information (z.B. Börsenspekulation),
- bei kreativen Entwürfen (z.B. in der Werbung),
- bei der Abfassung individueller Texte und beim Übersetzen,
- etc.

2257

Generell sind die Grenzen des Computers zunächst einmal dort zu suchen, wo die jeweilige Programmierkunst steht. Die Programmierkunst fällt dabei zwangsläufig hinter die menschlichen Möglichkeiten der Informationsverarbeitung zurück, weil es die menschliche Abbildungskraft allein schon quantitativ überfordert, das menschliche Denk- und Erkennungssystem als Ganzes (quantitativ und strukturell) zu ergründen.

> Entscheidend scheint zu sein, "das Bewußtsein des Menschen ist unzureichend zum Verständnis seiner Welt und vor allem zum Verständnis seiner eigenen Funktion...", denn "das menschliche Vorstellungsvermögen versagt bei Aggregaten von mehr als einigen hundert bis tausend Einheiten. Ein Netzwerk von etwa 15 Milliarden Schaltelementen ist nicht mehr vorstellbar. Offensichtlich machen also rein quantitative Ursachen ein Verständnis der menschlichen Denkvorgänge unmöglich."[61]

Hinzu kommen *zentrale Unterschiede zwischen dem menschlichen Erkenntnisakt und der maschinellen Informationsverarbeitung*: Denn die menschliche Verarbeitung stützt sich einmal auf vorbewußte Erfahrungen (Prinzip der Entlastung). Zum anderen bewegt sich das Denken beim geistigen 'Ergreifen' (d.h. Bewußtwerden) stets von Erkenntnisgegenständen zum erkennenden 'Ich' hin, d.h. die äußere Erkenntniswelt wird mit inneren Vorstellungs- und Erfahrungswelten verbunden. Schließlich sei erwähnt, daß der Computer nur 'Gegenseitigkeit' zu suggerieren, nicht aber zu praktizieren vermag.[62]

Zweifellos wird sich die technische Informationsverarbeitung in der Weise verbessern, wie für die Computer neue Kommunikationsmöglichkeiten mit der Außenwelt realisiert werden. Auch sollte nicht übersehen werden, daß technische Systeme durchaus Neuartiges 'kreieren' können, wenn sie nicht durch Ursache-Wirkungsmechanismen fixiert, sondern z.B. durch 'Zufallszahlengeber' gesteuert werden.[63] Dennoch bleibt der Unterschied bestehen: *Verhalten* schließt immer Haltungen ein, die sich aus der wechselseitigen Beziehung zwischen Innen und Außen ergeben. Da selbst das tierische Verhalten nicht rein reflektorisch ist, sollte beim Menschen die Bedeutung seiner inneren Mitte nicht übersehen werden, die in jedem Willensimpuls zum Ausdruck kommt.[64]

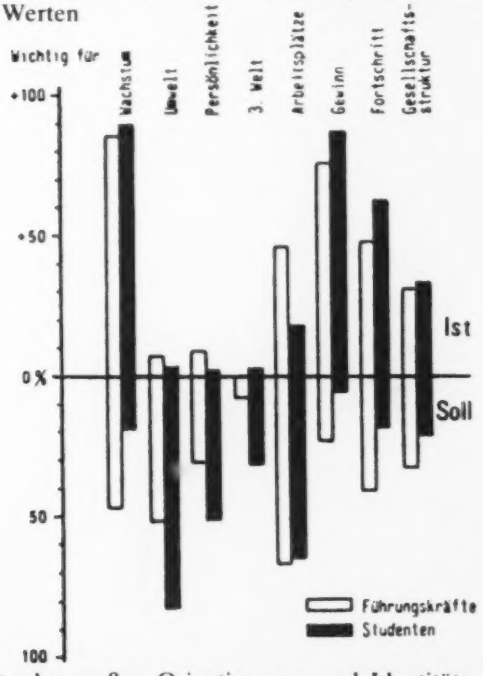
- Die geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächer haben mithin eine überaus bedeutsame Aufgabe bei der Vorbereitung der Jugendlichen auf die Informationsgesellschaft. Dazu gehört, sowohl die Grenzen der elektronischen Informationsverarbeitung als auch das Spezifische des menschlichen Denkens bewußt zu machen.

225 S

3. Bedeutung von Weltbildern und Wertorientierungen

Obwohl bereits mit dem 1. Weltkrieg traditionelle Welt- und Leitbilder zerbrachen und eine kulturelle Verunsicherung entstand,[65] beschleunigte sich diese Verunsicherung seit Mitte der 60er Jahre unter dem *Einfluß einer globalen Information*, Technologie und wirtschaftlichen Interdependenz außerordentlich. Wie schwierig daraufhin eine sozialverträgliche Einführung der Mikroelektronik werden mußte, zeigen einerseits die großen Diskrepanzen zwischen Lebensbedürfnissen und -erfahrungen (vgl. Abb. 5) [66], und zeigen andererseits die Anpassungstendenzen an die Mikroelektronik bei gleichzeitiger Skepsis, daß sie wesentlich zur Bewältigung der großen Zeitaufgaben beitragen wird.[67]

Abb. 5: Vergleich zwischen Studenten und Führungskräften hinsichtlich bei Großunternehmen wahrgenommenen Ist- und Soll-Werten



Angesichts der großen Orientierungs- und Identitätsschwierigkeiten muß die Medienerziehung deshalb bewußt machen:

- daß die Mikroelektronik unser Weltbild entscheidend verändert, aber unser jeweiliges Weltbild über ihre Akzeptanz mitentscheidet

2259

- und daß das Informationszeitalters ethisch bewältigt werden muß, wenn es uns nicht überwältigen soll.

Eine derartige Medienerziehung ist um so dringlicher, weil Informatik und computerunterstütztes Lernen primär auf ein funktionales und objektbezogenes Progammieren oder eine inhaltliche Programmnutzung ausgerichtet sind. Zu zeigen ist dabei u.a.: In welcher Weise Akzeptanz und Kritik der Mikroelektronik durch Weltbilder, durch persönliche Einstellungen und den alltäglichen Umgang mit der Mikroelektronik beeinflußt werden.

Zweifelsohne entwickeln sich menschliche Wahrnehmungs-, Denk- und Verhaltensstrukturen in Auseinandersetzung mit der sie umgebenden 'Wirklichkeit', d.h. die alltägliche, berufliche und private Arbeit am Computer wirkt auf den Nutzer zurück – u.a. auf seine *Denkstile und Verhaltensweisen*. Plausibel erscheint insofern: Wer viel mit inhaltsleeren Symbolen umgeht und zu formaler Routine gezwungen ist, der wird die bearbeiteten Inhalte immer weniger auf ihre soziale Relevanz überprüfen, sich leichter als andere in künstliche Sonderwelten abkapseln oder sogar routinehafte Abläufe in sein Verhalten übernehmen.[66] Erste sozialpsychologische Untersuchungen deuten bereits auf folgende Interdependenzen zwischen Personalprofilen und Computereinstellungen hin. Und zwar scheinen exzessive Nutzer tendenziell in formale Systeme zu flüchten und neigen gläubige Computernutzer eher zu einem ungeselligen und stark systematisierten Leben, ohne den Rechner in seiner Werkzeugfunktion richtig einzuschätzen.[67] Beachtet man darüber hinaus die Konvergenz zwischen technokratisch organisierten Arbeits- und Verwaltungsabläufen einerseits und der technologischen Informationsverarbeitung andererseits, so muß als wahrscheinlich gelten, daß sich die gesellschaftliche Fremdbestimmung und spezifische Verhaltensweisen auf Dauer verstärken.

> Angesichts derartiger Tendenzen sind die Empfehlungen der Gesellschaft für Informatik (1984) für ein 'Fundamentum informationstechnischer Grundbildung' unzureichend, weil es hier vorwiegend um ein fachspezifisches und funktionsorientiertes Verständnis von Lösungsfragen und deren Realisierung in Computerprogrammen geht.[68]

Die Schule darf eben nicht nur im Sinne der Informatik zur Computerfähigkeit erziehen, sondern gleichermaßen gilt es, sozialwissenschaftlich zu reflektieren, wie der Umgang mit der Mikroelektronik auf das menschliche Selbst- und Umweltverständnis zurückwirkt.

Nicht weniger bedeutsam ist aber eine geisteswissenschaftliche Reflexion über die Bedeutung unterschiedlicher Vorverständnisse für die Einschätzung der Mikroelektronik. Beispielhaft läßt sich dies durch Kontra-

2260

stierung ontologischer Positionen veranschaulichen. Denn geht man wie der Positivismus von einer 'logisch geordneten Welt' aus, so wird man eher eine modellartig-technische Abbildung des menschlichen Denkens bejahen und an formallogische Entschlüsselungen von Wirklichkeit durch technische Systeme glauben, als wenn man in Anlehnung an die Existenzphilosophie eine 'alogische' Existenz des Menschen annimmt.[71]

Aufgabe der Humanwissenschaften ist es mithin: Zusammenhänge zwischen Weltbildern und Erwartungen an den Computer sowie Beziehungen zwischen technologischer Nutzung und Verhaltensweisen transparent zu machen. Und zwar sind diese Bemühungen um so wichtiger,

- weil beim Programmieren und der Programmnutzung deren implizite Grundlagen und Auswirkungen kaum sichtbar werden,
- und weil Personen und Institutionen in dem Maße an humaner und sozialer Substanz verlieren, wie sie sich der maschinellen Rationalität unterwerfen und die Entwicklung und Einbringung kommunikativer Kompetenz verloren geht.[72]

Schließlich aber muß die Mikroelektronik auch ethisch bewältigt werden. Und zwar ist künftig ein sehr viel ausgeprägteres ethisches Bewußtsein im Umgang mit Informationen und Computern erforderlich, weil die beschleunigte *Informationsaufbereitung*, der oft kaum durchsichtige *Verarbeitungsprozeß* und die kontextentfremdete *Nutzungsmöglichkeit* eine verantwortungsbewußte Überprüfung der direkten und indirekten Folgen erfordern. Doch genau diese ethische Herausforderung wird durch ein mikroelektronisch gesteigertes Effizienzdenken und öffentliche Bemühungen um eine Akzeptanz der Mikroelektronik überdeckt.[73]

Die Medienerziehung muß sich daher grundsätzlich und vielseitig mit der ethischen Herausforderung befassen und darf sich nicht ausschließlich auf die öffentlich diskutierten Datenschutzprobleme konzentrieren. Vielmehr sollte zunächst recht praxisnah gezeigt werden, daß die ethische Herausforderung beim Raubkopieren von Programmen und der Anlage eigener wie Nutzung fremder Dateien beginnt. Ferner sollte deutlich werden, daß auch beim Programmieren oder Simulieren stets Wertentscheidungen getroffen werden, z.B. Ziele oder Folgen und Nebenfolgen definiert bzw. bilanziert werden. Darüber hinaus wäre u.a. zu thematisieren, daß sich die Sozialverträglichkeit der Mikroelektronik kaum hilfreich erörtern läßt, wenn nicht u.a. Diskrepanzen zwischen gesellschaftlichen Ist- und Soll-Werten (vgl. vorausgehende Abb. 5) berücksichtigt und die Vorgaben aus dem eigenen 'Weltbild' mitreflektiert werden. Denn mit technik- und wirtschaftsimmanenten Methoden lassen sich Technikfolgen nicht sozial abschätzen.[74]

Jede Medienerziehung , die eine ausgewogene technische, soziale wie normative Analyse leisten und den sozialverträglichen Umgang mit der Mikroelektronik fördern will, muß mithin ethisch orientieren und orientiert sein.

2261

• Damit ist skizziert: Weder beim Programmieren noch bei der Anwendung von Programmen darf ausgeblendet werden, daß implizit stets Wertorientierungen, Verhaltensweisen und 'Weltbilder' mitvermittelt werden. Gerade die vermeintlichen Nebeneffekte gilt es, sozialpolitisch und pädagogisch zu beachten, wenn abgeklärt werden soll, inwieweit die Anwendung der Mikroelektronik gesellschaftlichen Ziel- und Wertvorstellungen entspricht oder widerspricht und welcher Bildungswert der sog. 'computer literacy' zukommt. Mit Recht fordert die Bund-Länder-Kommission daher u.a. eine medienpädagogische Ergänzung der informationstechnischen Bildung, damit sowohl mikroelektronische Scheinwirklichkeiten thematisiert als auch die Bedeutung eines wertbegründeten Urteilsvermögens sichtbar werden.[75]

Über die medienpädagogischen Bemühungen und die Programmierfähigkeit hinaus hängt die Bewältigung des Informationszeitalters aber letztlich von einer personalen Bildung ab.

4. *Personale Bildung – eine Grundlage der Medienbewältigung*

Bei schulischen Auseinandersetzungen mit der Mikroelektronik müssen *Bildungsprobleme* im Zentrum stehen, aber nicht die Technik oder deren wirtschaftliche Bedeutung. Bildungsprobleme resultieren u.a. durch ein Zusammenwirken folgender Faktoren:

Durch die Mikroelektronik sind die gesellschaftlichen Lebensbedingungen und -prozesse wesentlich beeinflußt worden. Damit haben sich die *Sozialisationsbedingungen* der Jugendlichen verändert (z.B. durch die mediale Freizeitgestaltung und technologische Leitvorstellungen). Aber es kommen auch andere Sozial- und Berufsaufgaben auf sie zu (z.B. steigende Abstraktions- und Frustrationsansprüche sowie ethische Herausforderungen).[76]

Ausserdem werden sich die *psychischen Belastungen* weiter vergrößern, da mit Ausbreitung der Mikroelektronik viele Primärerfahrungen durch Bildschirm'realität' verdrängt werden, weil die kognitiv-abstrakten Ansprüche einseitig wachsen und die Leistungsverdichtung zunimmt. Insofern gewinnen Hinweise aus den 70er Jahren an Bedeutung, daß das industrielle Wachstum nicht nur materielle, sondern auch psychische Grenzen hat.

Schließlich ist im *pädagogischen Bereich* noch ungeklärt, welchen Bildungswert das Programmieren hat, ob Computerprogramme die Lernleistungen tatsächlich verbessern und inwieweit die vorgesehene Medienpädagogik Einstellungsveränderungen bewirken kann. Gleichzeitig ist der Eindruck verbreitet, daß das generationsdifferente Medienver-

2262

ständnis nicht hinreichend beachtet wird, daß bisher der computergestützte Unterricht offene Arbeitsformen eher einschränkt als fördert und daß die schulische Auseinandersetzung mit der Mikroelektronik oft nicht lebens- und wirklichkeitsnah ist.[77]

Bedenkt man mithin die psychischen Belastungen, die medialen Herausforderungen und die pädagogischen Ungeklärtheiten, so kommt der personalen Bildung eine zentrale Bedeutung für eine sozialverträgliche Bewältigung der Mikroelektronik zu:

- Denn die Jugendlichen messen der *lebensnahen Kommunikation* eine größere Bedeutung als der medialen zu. Nachweislich werden hier nicht nur die lebenszentralen Bedürfnisse befriedigt, sondern auch Nutzungsmuster für den Umgang mit den Medien geprägt und die medialen Eindrücke verarbeitet.
- Sodann sind *extrafunktionale Fähigkeiten* (wie Konzentrationsfähigkeit oder Lernbereitschaft) in Zeiten eines raschen Gesellschafts- und beruflichen Wandels wichtiger als spezielle Fachkompetenzen.
- Ferner ist eine *basale Grundbildung* (im Sinne von Primärerfahrungen und Struktureinsichten) Voraussetzung für eine reflektierte, eigenständige Mediennutzung und -bewältigung.
- Und schließlich wird die *personale Stabilität* angesichts der psychischen Belastungen in der Informationsgesellschaft zunehmend wichtiger.

Tendenziell wird sich die Bedeutung der personalen Bildung künftig noch vergrößern, weil sich die steigenden Anforderungen und Herausforderungen an den Menschen klarer prognostizieren lassen als technische und wirtschaftliche Entwicklungen. Beispielsweise ist angesichts der geringen Halbwertszeit in der Computerbranche kaum abschätzbar, wie sich Hard- und Software weiter entwickeln und welche fachlichen wie beruflichen Kenntnisse auf die Dauer erforderlich sind. Demgegenüber ist recht wahrscheinlich, daß sich der Trend zur Leistungsverdichtung fortsetzt, daß Spezialausbildungen und Spezialwissen immer schneller veralten, daß extrafunktionale Fähigkeiten und Frustrationstoleranz immer entscheidender werden und daß der psychische Streß trotz verkürzter Arbeitszeiten steigt.

Sollen mithin Anforderungen einer zunehmend komplexeren, entfremdeteren und mechanisierteren Welt ausgehalten, der steigende Freizeitanteil gestaltet und in einer vernetzten Welt sowohl Eigenverantwortung und Initiative als auch Kooperationsfähigkeit realisiert werden, dann kommt der personalen Bildung grundlegende Bedeutung zu. Sie aber realisiert sich als Einheit von affektiven, sozialen und kognitiven Dimensionen, sie resultiert weniger aus einseitiger Fach- und Verstan-

2263

desbildung als vielmehr aus einer *Erziehung zur Vernunft und zur Verantwortungsfähigkeit*, und sie ermöglicht Sinnorientierung.

- Bei allen Bemühungen um Einblick in die Mikrowelten, bei Einstiegen ins Programmieren und bei Einbeziehung brauchbarer Software sollte daher nicht außer Acht gelassen werden: "Wir brauchen eine Pädagogik, die die Menschen stärkt, und die Sachen klärt. Zu den Sachen gehören die Computer."[78]

- Insgesamt ist eine Sozialvertäglichkeit der Mikroelektronik nur zu erreichen, wenn sich die Geistes- und Sozialwissenschaften intensiver mit der Mikroelektronik auseinandersetzen. Ihre Aufgabe ist es, den Schülern die Transformation der Lebens- und Arbeitswelt verständlich zu machen, durch Einbeziehung unterrichtsrelevanter Programme eine Vertiefung der Kluft zwischen den 'two cultures' zu vermeiden und die Differenz zwischen maschinellen und humanen Möglichkeiten und Kompetenzen herauszuarbeiten, damit eine selbstbestimmte und humane Lebensorientierung möglich wird.

Anmerkungen

1) *Johnsen-Lenz, P.und T.*: Computer networking. In: Communications Journal of Cooperation, Juli/August (1983), S.15ff. – Vgl. *Elmer-De Witt*, H.: Computers, from Mozart to megabytes. In: Time, 16.3.1987. – Auch der Software-Markt verändert seine Strukturen. In: FAZ, 17.2.1987.

2) *Der Bundesminster für Wirtschaft*: Hochtechnologien und internationale Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wirtschaft. BMWI Dokumentation, Nr. 263, S.12-14.

3) *Sonntag, Ph.* (Hrsg.): Die Zukunft der Informationsgesellschaft. Frankfurt/M. 1983, (darin unterschiedliche Positionsdarstellungen der Parteien) S.23,40ff,48,55,63.

4) Ein Roboter fädelt das Cockpit ein. In: FAZ, 18.2.1987.

5) *Jopp, K.*: Der Bücherberg. In Gütersloh steht die größte Bücherhalle der Welt. In: Hobby, Magazin der Technik, (1984) 10, S.27ff.

6) *OECD* (Hrsg.): Information computer communication policy – micro-electronics, robotics and jobs. Paris 1982, bes. S.27, 56f, 177.

2264

7) *Brooks, H.; Lebeau, A.; Salomon, J.-J.*: Information technologies. In: Johnston, A.; Sasson, A. (Hrsg.): New technologies and development. Paris: Unesco 1986, S.66.

8) *Friedrichs, G.*: Mikroelektronik – eine neue Dimension von Technischem Wandel und Automation. In: Bosler, U.; Hansen, K.-H.(Hrsg.): Mikroelektronik, sozialer Wandel und Bildung. Weinheim u. Basel: Beltz 1981, S.96.

9) *Steinbuch, K.*: Kulturelle Probleme der Infromationsgesellschaft. In: Baetge, J.; Neipp, G.(Hrsg.): Wirtschaftliche und soziale Auswirkungen in der Computertechnologie. Berlin: Duncker u. Humblot 1985, S.37.

10) Vgl. *Bremer Sachverst.-Kommission*: Forschungsperspektiven zum Problemfeld Arbeit und Technik. Bonn: Neue Gesellschaft 1986, S. 82f.

11) Tieffrieren und Kochen nützen nichts. In: Der Spiegel, Nr.22, 26.5.1986, S. 98.

12) Computer Graphics. In: Dialog, 3 (1987) 77, S. 52ff.

13) *Turkle, Sh.*: Die Wunschmaschine. Vom Entstehen der Computerkultur. Reinbek b.Hbg.: Rowohlt 1984; – Vgl.: *Roszak, Th.*: Der Verlust des Denkens. Über die Mythen des Computer-Zeitalters. München 1987. – *Gergely, St.*: Wie der Computer den Menschen und das Lernen verändert. Ein kritischer Ratgeber für Eltern, Lehrer und Schüler. München 1987.

14) *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung*: Rahmenkonzept für die informationstechn. Bildung in Schule und Ausbildung. Bonn 1984 (Mimeo, K43/84), S.6.

15) *Bremer Sachverst.-Kommission*, vgl. Anm. 10, S.16.

16) *Steinbuch, K.*, vgl. Anm. 9, S.36,39,42.

17) *Evans, Chr.*: The mighty micro. London: Victor Gollancz 1979, S.229; zit. nach: Beattie, C.: Computers: An assessment of their educational potential. In: New Education, (1985) 1 u. 2, S.63.

18) *King, A.*: Microelectronics and world interdependence. In: Friedrichs, G.; Schaff, A. (Hrsg.): Microelectronics and society. For better or for worse. Oxford 1982, S.320f.

19) *Schinzel, D.* (Mitglied des Europ. Parlaments): Landesmediengesetze und EG-Vertrag, 28.5.1985 (MS).

2265

20) *Bugl, J.*: Das Parlament und die Herausforderung durch die Technik: zur Arbeit der Enquete-Kommission 'Technologiefolgen-Abschätzung'. (Vortrag vor dem Arbeitskreis 'Strukturpolitik' des RKW, 5.12.85.) (Mimeo) S.17. – Vgl. *Haefner, K.*: Die neue Bildungskrise. Herausforderung der Informationstechnik an Bildung und Ausbildung. Basel/Boston/Stuttgart 1982, bes. S.13ff, 29ff.

21) *Ackerman, N.M.* (Hrsg.): Proceedings 25th Annual Conference of the American Council on Consumer Interests, April 25-28, 1979. Columbia, Miss.: Univ. of Miss. 1979. – *Horn, P.*: Die Verheißungen der Informationstechnik. Die Gestaltbarkeit problematischer Entwicklungen hat sich nicht verbessert. In: Süddeutsche Zeitung, 2.2.1987.

22) Statist. Angaben nach: *Spanhel, D.*: Jugendliche vor dem Bildschirm. Zur Problematik der Videofilme, Telespiele und Homecomputer. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1987, S. 36f, zitiert Bauer, dessen Ergebnisse sich auf eine Umfrage bei 1000 Hauptschülern und Gymnasiasten im Alter zwischen 13 und 17 Jahren in Dortmund (1984) beziehen. (*Bauer, K.O.; Hünert, M.; Zimmermann, P.*: Jugend vor dem Bildschirm. Institut für Schulentwicklungsforschung, Werkheft 22, Universität Dortmund 1985). – *Emnid-Institut*: Zur geistigen Situation der Jugend unter besonderer Berücksichtigung bildungsrelevanter Aspekte. (Kommentar) Bielefeld: Emnid 1985, S.29.

23) *Spanhel, D.*, vgl. Anm. 22, Tab. von S.120f. Die Angaben stützen sich auf eine Erhebung (1985), bei der 1784 Schüler im Alter von 10- ca.17 Jahren befragt wurden.

24) *Weinerth, H.*: Technologie der Größenintegration – Ein Ausblick. In: Bosler, U.; Hansen,K.-H.(Hrsg.): Mikroelektronik, sozialer Wandel und Bildung. Weinheim: Beltz 1981, S.63.

25) *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung*: Gesamtkonzept für die informationstechnische Bildung. Materialien zur Bildungsplanung, Heft 16. Bonn 1987,S.8.

26) *Steinbuch, K.*, vgl. Anm.9, S.37.

27) *Martorella, P.H.; Kohn, D.*: Computer-related materials in the social studies/ social sciences. In: Social Education (1970) 8, S. 899-908, 916. – Vgl. den Überblick über die Softwareangebote der BBC in: *Hermans, A.*: Case study on the use of microcomputers in the primary schools of the city of Leeds. Strasbourg: Council of Europe 1985, DECS/EGT (85)24, S.20-33.

28) Als Überblick: *Pohl, B.*: Computer im Geographieunterricht. Software- und Literaturverzeichnis. In: Karlsruher Manuskripte zur Mathematischen und Theoretischen Wirtschafts- und Sozialgeographie, Heft 74. Karlsruhe 1985.

2266

– *Derselbe*: Computereinsatz im Geographieunterricht. Karlsruhe (Mimeo) 1985. – *Baumann, R.*: Computereinsatz in Sozialkunde, Geographie und Ökologie. Stuttgart: Metzler 1986.
Als spezielle Programmieranleitungen: *Risser, W.*: Basic-Programm: Zinsrechnung. Informatik für Schule und Ausbildung. Stuttgart: Deutscher Sparkassenverlag o.J.. – *Derselbe*: Basic-Programm: Währungsumrechnung. Stuttgart: Deutscher Sparkassenverlag o.J.. – *Koschwitz, H.; Wedekind, J.*: Basic-Biologieprogramme. Stuttgart: Teubner 1985. – *Mittelbach, H.*: Simulationen in Basic. Stuttgart: Teubner 1984. – Vgl. das Themenheft: Computer im Fremdsprachunterricht. In: Die Neueren Sprachen, (1986) 2.

29) *Lauterbach, R.*: Zur Bewertung pädagogischer Software. In: Schweizer Schule, (1987) 9, Tab. von S. 7.

30) Vgl. z.B.: *Gregor, B.; Krifka, M.* (Hrsg.): Computerfibel für die Geisteswissenschaften. Einsatzmöglichkeiten des Personal Computers und Beispiele aus der Praxis. München: Beck 1986.

31) Vgl. u.a.: *Eurich, C.*: Computerkinder. Wie die Computerwelt das Kindsein zerstört. Reinbeck, b.H. 1985.

32) Vgl.: Scholastic microcomputer instructional materials catalog for 1985-86: The best computer software and learning materials for grades k-12. O.O, o.J.

33) *Rooze, G.E.; Northup, T.*: Using computers to teach social sciences. Littleton, Colorado: Lib. United 1986, S.24.

34) *Jennings, D.*: CAL and geography in Scotland. In: Kent, A.(Hrsg.): The use of computers in the teaching of geography. London: University of London 1986, S.117ff.

35) *Worster, B.; Morrison, D.M.*: Using 'Appleworks' in the geography class: From transparent maps to sortable electronic data. In: Computers in the School 1, Vol. 3. Spring 1985, S. 63ff.

36) Vgl. z.B.: *Schneider, St.H.*: Klimamodelle. In: Spektrum der Wissenschaft (Scientific American), Sonderdruck, (1987) 2, S.18- 25.

37) *Rooze, G.E.; Northup, T.*, vgl. Anm. 33, S. 28.

38) *Labbett, B.*: Databases and history. In: Kent, W.A. (Hrsg.): Computer assisted learning in the humanities and social sciences. Oxford: Blackwell 1987, S.17ff.

2267

39) *Randall, K.*: UK economics CAL 1983-85. In: Kent, W.A. (Hrsg.): Computer assisted learning in the humanities and social sciences. Oxford: Blackwell 1987, S. 54ff.

40) Hinweise bei: *Brandes, H.*: Gehören Computer in den Erdkundeunterricht? In: Geographie und ihre Didaktik, (1986) 4, S.196. – *Habrich, W.*: Natur und Umwelt im Geographieunterricht. In: Internationale Schulbuchforschung, (1987) 2, S.176.

41) *Nawroth, E.*: Philosophie und Technik. In: Trierer Theologische Zeitschrift, 95 (1986), S. 1-12. Trier: Paulinus 1986, S.8.

42) *Papert,S.*: Mindstorms: Children, computer and powerful ideas. New York 1980, bes.S.19ff.

43) *Derselbe*: Kinder, Computer und neues Lernen. Basel 1985,2. – Vgl.: Upitis,R.: Logo and the primary- junior pupil: one student's first encounter. In: The Computing Teacher, Bd. 10 (1982) 3, S.28ff. – *Martin, K.; Riordon, T.*: Logo – Beginning a new school year. In: The Computing Teacher, Bd.11 (1983) 1, S.42ff.

44) *Papert, S.*: Microworlds: Transforming education. In: Evand, S.; Clarke, P. (Hrsg.): The computer culture. Indianapolis: White River Press 1984, S.28ff.

45) Zur grundlegenden Kritik vgl.: *Bender, P.*: JMD 8/87, S.3- 103.

46) *Dege, W.: Kuhmann, C.*: Computereinsatz im Geographieunterricht. In: Die Realschule, (1987) 4, S.169f.

47) *Holland, G.* (Hrsg.): Die erste umfassende filmische Enzyklopädie der Physik. Frankfurt/M.: Blick in die Welt Verlag 1986.

48) *Labbett, B.*, vgl. Anm. 38, S.18f.

49) *Evans, N.*: The future of the microcomputer in schools. Basingstoke: MacMillan 1986, S.52.

50) Vgl.: *Ziegenbalg, J.*: Programmiersprachen als Träger von Grundideen der Informatik. In: Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht, (1984) 7, S.404ff.

51) *Beattie, C.*: Computers: An assessment of their educational potential. In: New Education, (1985) 1 u. 2, S.65f. Shea and Self.

52) *Weizenbaum, J.*: Kurs auf den Eisberg oder nur das Wunder wird uns retten, sagt der Computerexperte. Zürich: Pendo 1984, S.63.

2268

53) *Council of Europe, CCC*: Educational Research Workshop on new technologies at secondary school. Frascati 5.11.1982.

54) *King, A.*: Microelectronics and world interdependence. In: Friedrichs, G.; Schaff, A. (Hrsg.): Microelectronics and society. For better or for worse. Oxford 1982, S.329

55) *Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminster* der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Zur Entwicklung des Informatikunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland. Teil I, Allgemeinbildende Schulen (Bericht der Kultusministerkonferenz vom 6.5.1983). Bonn 1983.

56) *Kultusministerkonferenz*: Neue Medien und moderne Technologien in der Schule. Bestandsaufnahme über die Aktivitäten in den Ländern zur informationstechnischen Bildung. Bonn: Veröffentlichungen der Kultursministerkonferenz 1986, bes. S.3. – Vgl: *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung*: Rahmenkonzept für die informations-technische Bildung in Schule und Ausbildung. Bonn (Mimeo) 1984.

57) *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung*: Gesamtkonzept für die informationstechnische Bildung. Materialien zur Bildungsplanung, Heft 16. Bonn 1987, S.7ff, 11ff, 33ff.

58) *McWilliams, P.A.*: Persönliche Computer für Einsteiger, von null Kenntnis zu einiger Ahnung. Reinbek b.H.: rororo 1982, S.32-38. – *Gonick, L.*: Der computer comic. Reinbek b.H.: rororo 1984, S.60f.

59) *Aristoteles*: Organon. (Übers. und erl. von E. Rolfes) Leipzig: Meiner 1925, 2.

60) *Dreyfuss, H.L.*: Die Grenzen der künstlichen Intelligenz. Königstein 1985.

61) *Steinbuch, K.*, vgl. Anm. 9, S. 53.

62) *Nawroth, E.*, vgl. Anm. 41, S. 1-12. Trier: Paulinus 1986, S. 6 ff.

63) *Steinbuch, K.*, vgl. Anm. 9, S.47ff.

64) *Proksch, Chr.*: Taijiquan. Die Kunst der natürlichen Bewegung. Darmstadt: Luchterhand 1987, S.15ff. – *Weizsäcker, V.v.*: Der Gestaltkreis, Theorie der Einheit von Wahrnehmen und Bewegen. Stuttgart: Thieme 1986. – *Carbone, M.J.*: Computers in education: A cautious view. Technology as social artifact. In: Contemporary Education, (1985) 4, S.207ff.

2269

65) Vgl. u.a.: *Hesse, H.*: Moderne Versuche zu neuen Sinngebungen. (1926) In: Derselbe: Kleine Freuden, kurze Prosa aus dem Nachlaß. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1977, S.181ff.

66) *Helfert, M.*: Wertewandel, Arbeit, technischer Fortschritt, Wachstum. (WSI-Studien zur Wirtschafts- und Sozialforschung, Bd.50). Köln: Bundesverlag 1986, S. 49, vgl. 133.

67) *Bremer Sachverständigen-Kommission*, vgl. Anm. 10, S.26.

68) *Ulrich, O.*: Informationstechnik und gesellschaftliche Zukünfte. Optionen zwischen Telematik und Wertewandel. In: Politik u. Zeitgeschichte, Beilage zum Parlament, 1985 B9, S.47.

69) *Turkle, Sh.*: Die Wunschmaschine. Hamburg 1984, S.129ff, 272ff. – *Pflüger, J.; Schurz, R.*: Der maschinelle Charakter. Sozialpsychologische Aspekte des Umgangs mit Computern. Opladen: Westdeutscher Verl. 1987, S..255ff.

70) *Gergely, St.M.*: Wie der Computer den Menschen und das Leben verändert. Ein kritischer Ratgeber für Eltern, Lehrer und Schüler. München, Zürich: Piper 1986, S. 50f.

71) *Steinbuch, K.*, vgl. Anm. 9, S. 53f.

72) Vgl. u.a.: *Schulz-Zander, R.*: Auswirkungen von Programmiersprachen auf das Problemlöseverhalten von Schülern. (Diss. Hamburg 1985) Kiel: IPN 1986. – *Baumer, W.*: Der Computer, ein Partner des Menschen? In: Theologie der Gegenwart, 29 (1986), S. 161-168. Münster: Verlag Regensberg 1986, S.163.

73) *Parker, D.B.*: Ethical dilemmas in computer technology. In: Hoffman, W.; Moore, J.(Hrsg.): Ethics and the management of computer technology. Cambridge Mass.: Oelschlager, Gunn 1982, S.49ff.

74) *Ulrich, O.*, vgl. Anm. 68, S.41ff.

75) *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung*: Gesamtkonzept für die informationstechnische Bildung. Materialien zur Bildungsplanung, Heft 16. Bonn 1987, S.29ff.

76) *Lenk, K.*: Information technology and society. In: Friedrichs, G.; Schaff, A.(Hrsg.): Microelectronics and society. For better or for worse. Oxford: Pergamon Press 1982,S.303.

2270

77) *Collis, B.*: Developments in the use of microcomputers in North American schools. To what extent is the teacher's role changing? In: International Review of Education, (1987) 3, S. 332f.

78) Hentig, H.v.: Das allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit. München 1984, S.44.

2271

Adam Bauer

Vom Defizitmodell zum Kompetenzmodell der kognitiven Entwicklung im Alter

Zusammenfassung:

Das weit verbreitete negative Altersstereotyp weist eine enge Beziehung zum Defizitmodell der geistigen Entwicklung auf. Dessen Ursachen dürften in vorwissenschaftlichen Auffassungen ebenso liegen wie in den ersten wissenschaftlichen Ergebnissen zur Intelligenzabnahme, die zu Beginn dieses Jahrhunderts veröffentlicht wurden. Die Revision dieses primär auf Querschnittvergleichen basierenden Defizitmodells setzt mit der Berücksichtigung verschiedener Komponenten der Intelligenz ein. Aber erst mit dem Vorliegen von Ergebnissen aus Längsschnittuntersuchungen und Kohorten-Sequenzanalysen sowie insbesondere aus Interventionsstudien kristallisierte sich ein Bild des geistigen Alterns heraus, das sich auf ein Kompetenzmodell der kognitiven Entwicklung zu bewegt.

Summary:

The wide-spread negative stereotype of aging is closely related to the deficit-model of cognitive development, the origins of which may be ascribed to pre-scientific opinions as well as to the first scientific findings about intellectual decline with age published at the beginning of this century. The revision of this deficit-model primarily based on cross-sectional data started with the consideration of different components of intelligence. But it was not until results from longitudinal research and cohort-sequential analyses and especially from interventional studies became available that an image of cognitive aging could emerge that is approaching a competence-model of cognitive development.

2272

1. Einleitung

Aus der Alltagserfahrung ist hinlänglich bekannt, daß sich bezüglich der geistigen Leistungsfähigkeit ältere Menschen sehr stark unterscheiden können. Und es gibt zahlreiche historisch belegte Beispiele für Höchstleistungen im hohen Alter wie auch Beispiele für frühzeitigen geistigen Abbau, ohne daß dieser unmittelbar auf Krankheit zurückführbar wäre. "Kein Gebiet der Altersforschung hat eine so hitzige Kontroverse erlebt wie das der Intelligenz. Dabei streitet man sich weder um die vorliegenden Daten, noch werden diese in Zweifel gezogen, sondern die Frage dreht sich um ihre Interpretation. Debattiert wird darüber, ob die Intelligenz mit dem Alter abnimmt oder mindestens bis zum 60. Lebensjahr und vielleicht sogar darüber hinaus erhalten bleibt." (*Botwinick* 1984, 249).

Bemerkenswert – und aus einem bestimmten Blickwinkel auch bedauernswert – ist, daß sich in unserer heutigen Gesellschaft eher ein unvorteilhaftes allgemeines Altersbild, ein negatives Alterssstereotyp, durchgesetzt hat. In ihm wird Alter mit Abbau in eins gesetzt. Teilweise nimmt dies die Form des "Ageismus" (ageism) (*Butler* 1969) an, vergleichbar dem Sexismus und Rassismus. Dieses wirkt sich nachteilig auch auf die Einschätzung der geistigen Leistungsfähigkeit älterer und alternder Menschen aus, und zwar sowohl in der Selbst- wie auch in der Fremdbeurteilung.

Über seine gesellschaftlichen Ursachen ist schon viel spekuliert worden. Historische Studien (z.B. *Imhof* 1981; *Haber* 1983) konnten aufzeigen, daß dies nicht immer so gewesen ist, auch wenn die Lebenssituation der Älteren in früheren Epochen keineswegs immer dem idealisierten Bild einer Familienidylle entsprochen hat (*Tews* 1971; *Rosenmayr* 1983). Immerhin waren in der vorindustriellen Zeit die Lebenszusammenhänge alter Menschen, die es damals viel weniger gab als heute, so beschaffen, daß sich der ältere Mensch in stärkerem Maße gebraucht fühlte. Er übernahm dort bestimmte Funktionen und konnte sein im Leben gesammeltes Wissen und seine Fähigkeiten meist sinnvoll einsetzen. Die Abwertung des Alters ist mit der Industrialisierung und mit der Veränderung des Agrarsystems vorbereitet worden. Auch staatlich gesetzgeberische Maßnahmen (wie die familienunabhängige Alterssicherung unter Bismarck 1889) haben – unbeabsichtigt freilich – das ihre zu ihrer Festschreibung beigetragen (*Lehr* 1987, 24).

Das Defizitmodell des Alterns hat indirekt auch eine Abstützung von seiten der neu entstandenen Wissenschaften, etwa der Entwicklungspsychologie und anderer, an der menschlichen Entwicklung interessierten Sozialwissenschaften erhalten. Wenn man so will, hatten diese das Alter

2273

aus ihren Forschungsprogrammen ausgeblendet, weil das Alter als Lebensabschnitt ohne Entwicklungsmöglichkeit, ohne Lernfähigkeit eingestuft wurde. Das wissenschaftliche Interesse galt Kindern, Jugendlichen und allenfalls noch jungen Erwachsenen.

Schließlich ist am negativen Altersbild nicht zuletzt die Tatsache schuld, daß die frühesten wissenschaftlichen (die eher die Bezeichnung vorwissenschaftlich verdienen) Verlautbarungen über das Alter und seine Besonderheiten aus klinischen Beobachtungen an kranken alten Menschen gewonnen wurden.

Dieses – wie gesagt auf die geistige Leistungsfähigkeit negativ abfärbende – Alterssterotyp hat sich hartnäckig bis auf den heutigen Tag erhalten. Es ist auch in der Personalpolitik von Industrie-Unternehmen und öffentlichen Verwaltungen, in gesetzgeberischen Maßnahmen wie der Ruhestandsregelung, den Heimgesetzen, dem Pflegschafts- und Vormundschaftswesen allgegenwärtig. Ja sogar die menschlichen Beziehungen zwischen den Generationen werden davon berührt.

Es stellen sich heute immer dringender die Fragen, (1) ob dieses Defizitmodell des Alters praktisch nützlich ist, (2) ob es durch die Ergebnisse wissenschaftlicher Forschungen begründet werden kann oder aber als überholt anzusehen ist und (3) welche empirischen und theoretischen Forschungsergebnisse geeignet sind, eine neue positive Sicht auf das geistige Altern zu eröffnen.

2. Die junge Psychologie und die Intelligenzmessungen

Daß sich die (Entwicklungs-)Psychologie vorwiegend mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen beschäftigte, ist bereits erwähnt worden. Eine andere Domäne der Psychologie war die Testentwicklung, wobei neben Persönlichkeitstests insbesondere die Intelligenzmessung von großer Bedeutung war. Universitäten und Schulen, verstärkt aber auch Industrien und Verwaltungen, und allen voran das Militär waren daran interessiert, die "Geeigneten" unter den Bewerbern (allzu leichtfertig oft als "Bestenauslese" gehandhabt) auszuwählen. Am Anfang des 20. Jahrhunderts beherrschen "psychotechnische" Modellvorstellungen in Wissenschaft und Wirtschaft gleichermaßen das Feld (Taylorismus).

Die mit dem Army-Alpha-Test und Wechsler-Bellevue-Test erfaßten geistigen Fähigkeiten (mental abilities) wurden zunächst zu einem Gesamtwert für Intelligenz addiert und entsprechend pauschal bewertet. Die ersten Ergebnisse der Intelligenzforschung bestachen zudem durch die Großzahl der (Versuchs-)Personen, an denen sie gewonnen wurden: Army-Alpha-Test und Army-Beta-Test wurden in den Jahren 1917-1919

2274

an 1.276.966 Männern, darunter 42.000 Offizieren durchgeführt, davon 83.000 als Einzeltests. Besondere Beachtung fanden die von *Miles* (1932, 1933), *Conrad* (1930, 1931), *Jones* und *Conrad* (1933) und *Wechsler* (1944) veröffentlichten Befunde, in denen die erzielten Durchschnittsleistungen bei drei amerikanischen Intelligenztests zum Lebensalter der Getesteten in Beziehung gesetzt wurden (s. *Bauer* 1972, 1987).

Nun hatte *Wechsler* schon recht früh (1939) in seinem Intelligenztest, der Wechsler Adult Intelligence Scale (WAIS), neun komplexe Untertests verwendet und zusätzlich die Unterscheidung zwischen einem Verbal- und einem Handlungsteil eingeführt. Er berichtete denn auch als einer der ersten, daß sich die erzielten Testwerte in den einzelnen Subtests nicht alle mit zunehmendem Alter verschlechterten und daß einige Intelligenzfunktionen über das 35. Lebensjahr hinaus einen Zuwachs aufwiesen. Dennoch hat es noch viele Jahre gedauert, bis Normdaten des WAIS für Personen jenseits des 60. Lebensjahres veröffentlicht wurden (*Doppelt* und *Wallace* 1955). Und erst Anfang der siebziger Jahre hat Matarazzo für die elf faktoriell komplexen Untertests des WAIS die Altersmittelwerte vom frühen bis zum späten Erwachsenenalter zusammengestellt (*Matarazzo* 1972, dt. 1982). Es handelte sich dabei stets um die Befunde aus Querschnittvergleichen.

Obwohl Theoretiker wie *Hall* (1922), *Hollingworth* (1927) und *Pressey* (1939) schon frühzeitig auch Fragen nach dem Zeitpunkt und den Bedingungen der Erreichung des höchsten Leistungsniveaus sowie Fragen der Transformation der intellektuellen Struktur und der Verminderung der Intelligenz im späteren Erwachsenen- sowie im Seniorenalter aufgeworfen haben (nach *Schaie* 1984), sind die Ergebnisse der frühen Arbeiten des zwanzigsten Jahrhunderts folgendermaßen charakterisierbar: "Die menschliche Intelligenz entwickelt sich (wächst) bis zum frühen Erwachsenenalter; danach tritt eine Periode der Stabilität ein, die mit Beginn des mittleren Lebensalters (etwa vom fünfundzwanzigsten bis dreißigsten Lebensjahr an) in eine Phase des kontinuierlichen, graduellen Altersabbaus übergeht" (*Baltes* 1984, 49). Vertreter dieser Position des allgemeinen Intelligenzabbaus gibt es auch noch weiterhin (z.B. *Salthouse* 1982). Die allerersten Intelligenzuntersuchungen, etwa die von *Yerkes* (1921) und die von *Terman* (1916), legten es sogar nahe, das intellektuelle Höchstleistungsniveau schon auf das dreizehnte bzw. sechzehnte Lebensjahr festzusetzen.

2275

3. Untersuchungen unter Beachtung der mehrdimensionalen Struktur der Intelligenz

Die auf *Querschnittuntersuchungen* basierenden Wechsler-Daten zur altersbedingten Veränderung der Intelligenz erbrachten für fast alle Untertests meist nur unerhebliche Abweichungen zwischen den einzelnen Altersgruppen. Die größeren Abweichungen waren bei den Untertests mit einer Geschwindigkeitskomponente anzutreffen. Ein anderes auffälliges Ergebnis bestand darin, daß im Verbalteil bis ins 60. Lebensjahr kein Abfall der Testwerte feststellbar war, wohingegen im Handlungsteil deutliche Abnahmen vorlagen. Die später veröffentlichten Normwerte für Personen über 65 Jahre zeigten dann allerdings einen deutlichen Rückgang nach dem 70. Lebensjahr, wiederum mit besonderer Deutlichkeit im Handlungsteil (*Doppelt* und *Wallace* 1955). Besondere Beachtung verdient die Veränderung der Streuung der Testwerte im WAIS, also die Änderung der relativen Variabilität der (absoluten) Testscores mit zunehmendem Alter. Die Variabilitätskoeffizienten, die errechnet werden, indem man die Standardabweichungen durch ihre entsprechenden Mittelwerte teilt, "zeigen zunächst eine systematische Abnahme bei den 10 bis 17jährigen; dann, einer umgekehrten Tendenz folgend, nimmt ihre Größe zu, zuerst langsam, dann schneller von einem Alter ab 40 Jahren an" (*Matarazzo* 1982, 316).

Während die absoluten Testscores mit zunehmendem Alter eher eine sinkende Tendenz zeigen, nimmt die Streuung zu; d.h. die interindividuellen Unterschiede werden mit dem Alter größer, und zwar insbesondere im Handlungsteil des WAIS. Letztlich weist dieser Befund auf die grundsätzliche Schwierigkeit hin, verallgemeinerbare Aussagen über die Intelligenzveränderungen im höheren Lebensalter zu machen. Er legt nahe, auch auf dem Gebiet der intellektuellen Entwicklung mehr auf (individuelle) Altersformen, statt auf Altersnormen abzustellen.

Die Erscheinung des Rückgangs, der in allen Testwerten bei beiden Geschlechtern und bei unterschiedlichen rassischen Gruppen und sozioökonomischer Zugehörigkeit beobachtet wurde, ist als Vorhersagewert der Lebenserwartung im Sinne eines "terminal decline" bzw. "terminal drop" eingestuft worden (*Eisdorfer*, *Busse* und *Cohen* 1959; *Hall* u.a. 1972).

In der von *Eisdorfer* und *Wilkie* (1973) durchgeführten *Längsschnittstudie* an Siebzigjährigen über einen Zeitraum von zehn Jahren kam es zu einem signifikanten Leistungsabfall im WAIS vom 60. zum 70. Lebensjahr, der sich jedoch nur auf zwei Untertests im Handlungsteil bezog und numerisch recht gering war. Im Verbalteil war er nicht von erwähnens-

2276

wertem Ausmaß. Deutlicher war jedoch dann die Abnahme vom 70. zum 80. Lebensjahr, und zwar gleichmäßig für die Untertests des Verbal- wie des Handlungsteils. Dem stehen jedoch in Längsschnitten gewonnene Testwerte aus hochselegierten Gruppen gegenüber, wo selbst in sehr hohem Lebensalter nur sehr geringe oder gar keine Leistungsabnahmen nachweisbar waren (*Gilbert* 1973; *Green* 1969).

Die Ergebnisse des Primary Mental Ability Tests (PMA) (*Thurstone* und *Thurstone* 1949) sollten wegen der ihnen eigentümlichen geringeren faktoriellen Komplexität ein klareres Bild über die altersbedingten Veränderungen intellektueller Funktionen liefern. *Schaie* (1958) hat anhand des PMA fünf intellektuelle Fähigkeiten systematisch erhoben: sprachliches Verständnis (V = Verbal Meaning), Erfassen räumlicher Beziehungen und Veranschaulichungen (S = Space), logisches Denken (R = Reasoning), Umgehen mit einfachen arithmetischen Operationen (N = Number) und Wortflüssigkeit (W = Word Fluency). Die aufgrund von Querschnittuntersuchungen gewonnenen Daten zeigten bis zum 50. Lebensjahr nur geringfügige Veränderungen im Sinne von Abnahmen in den Fähigkeiten V, R und S, für W und N war erst ab dem 60. Lebensjahr eine leichte Minderung zu verzeichnen, bei N und W sogar erst bei den Siebzigjährigen. Der Gesamteindruck war also, daß nur ein geringer altersbedingter Abbau vorliegt, und daß das Höchstleistungsniveau zwischen dem 31. und 35. Lebensjahr anzusiedeln ist. "Gemessen an den Normen (Mittelwert, Standardabweichung) der Erwachsenen macht der Intelligenzverlust während der zwanzig Jahre vom 60. zum 80. Lebensjahr (...) deutlich weniger als eine Standardabweichung aus. Dies bedeutet, daß immerhin ein Drittel der Siebzigjährigen in ihren Leistungen über dem Mittelwert der Intelligenzleistungen junger Erwachsener liegen" (*Baltes* 1984, 53).

Auch neuere Studien mit dem Wechsler-Test (WAIS) legen die Vermutung nahe, daß die Leistungsfähigkeit gesunder Menschen bis ins hohe Alter erhalten bleiben kann (*Palmore*, *Busse*, *Maddox u.a.* 1985), obwohl *Schaie* (1987) dieses Ergebnis für fragwürdig hält, weil die faktorielle Struktur des WAIS sich vom jungen Erwachsenenalter bis zum hohen Alter nachweislich verändere (*Cohen* 1957), wohingegen die Struktur des PMA relativ stabil bleibe (*Hertzog* und *Schaie* 1986). Hingegen sprechen Ergebnisse mit dem HAWIE in der Bonner Längsschnittstudie eher für eine unveränderte Intelligenzstruktur, nämlich der fluiden und der kristallinen Intelligenz über einen 11jährigen Testzeitraum hinweg (*Rudinger* 1987).

2277

4. Ergebnisse von Sequenzuntersuchungen

Als Hauptproblematik bei der Interpretation von Querschnittdaten erkannte man, daß altersabhängige Veränderungen mit Generationsunterschieden vermengt (konfundiert) sind (*Schaie* 1984). Auf der anderen Seite bestand das Problem von Längsschnittuntersuchungen darin, daß es dabei meist zu einer positiven Auslese (Selegierung) kommt: Gesunde und meist leistungsstärkere Personen bilden in der Regel die Stichproben. Zudem kann der Effekt der Kohorte nicht isoliert werden, d.h. Alter und historischer Einfluß sind miteinander vermengt (s. *Schaie* 1987c). "All in all, cross-sectional studies tend to maximize age differences, whereas longitudinal studies tend to minimize differences, leading at times to contradictory conclusions", resümiert *Agruso* (1978,98) die Problemsituation.

Es galt daher, diese Konfundierung dadurch aufzuheben, daß man an die Querschnitterhebung Längsschnitterhebungen in den einzelnen Alterskohorten anschließt (kohortensequenzieller Ansatz). In mehreren Längsschnittuntersuchungen versuchten daher Schaie und Mitarbeiter (*Schaie* und *Labouvie-Vief* 1974; *Schaie* und *Parham* 1977), beginnend im Jahre 1956 anhand des kohortensequenziellen Ansatzes, Generationen- bzw. Kohorteneffekte und Alterseffekte voneinander zu trennen bzw. abzuschätzen. Diese Untersuchungen lassen sich auch als simultane Längsschnittstudie an 7 Kohorten über einen Zeitraum von 14 Jahren (von 1956 bis 1970) auffassen.

Festgestellt wurden einmal erhebliche Unterschiede in den Jahrgangskohorten, zudem bemerkenswerte Wechselwirkungen (Interaktionen) zwischen einzelnen Leistungsmerkmalen und Alterskohorten. *Schaie* (1984) zieht daraus folgenden Schluß: "In der Synopse stützen die Daten eindeutig unsere These, daß die altersabhängigen Veränderungen der Intelligenz relativ spät einsetzen und nicht gleichzeitig alle Komponenten der Intelligenz in Stichproben gesunder Personen betreffen" (S. 227). Die anhand des PMA gewonnenen Hauptbefunde faßt Schaie an anderer Stelle (1987c) wie folgt zusammen: "... Zunahme bei den meisten Fähigkeiten (abilities) bis Ende des 30. und Anfang des 40. Lebensjahres. Danach wird ein Plateau bis zum Anfang des 60. Lebensjahres erreicht und gehalten. Eine Ausnahme bildet der stark mit einer Geschwindigkeitskomponente angereicherte Meßwert für Wortflüssigkeit (vocabulary recall), der ab dem 50. Lebensjahr einen signifikanten Abfall zeigt. Es wird über Geschlechtsunterschiede berichtet, die vermuten lassen, daß das räumliche Vorstellungsvermögen früher bei Männern, die Wortflüssigkeit früher bei Frauen einer Abnahme unterliegt. Die durchschnittliche Größe der Intelligenzabnahme ist jedoch zwischen dem 60. und Anfang des 70. Lebensjahres recht gering und hat wahrscheinlich keine Bedeu-

2278

tung im Hinblick auf das kompetente Verhalten der jungen Alten. Substantielle mittlere Abnahmen für die meisten Fähigkeiten wurden beobachtet, nachdem das 80. Lebensjahr erreicht worden ist" (*Schaie* 1987c).

5. Verschiedene Einflußgrößen der Intelligenzleistungen – "intervenierende" bzw. "Moderatorvariablen"

Die uneinheitliche Abnahme einzelner Intelligenzfunktionen mit dem Alter sowie die Kohorten- bzw. Generationenunterschiede sind von *Schaie* (1959) in ihrer Bedingtheit von exogenen und endogenen Variablen untersucht worden. So hat er die modifizierende Wirkung von *Einkommen, beruflicher Stellung* und vor allem *Bildung als relevante demographische* Einflußgrößen nachweisen können. Ferner wurde der Einfluß von *Krankheiten* überprüft (*Parham, Gribbin, Hertzog* und *Schaie* 1975), wobei ein sehr schwacher Zusammenhang nachgewiesen wurde, der nur für die Wortflüssigkeit (W) und die Wortbedeutung (V) bei besonderer Berücksichtigung der Schwere der einzelnen Krankheitsepisoden besteht. Unter spezieller Beachtung kardiovaskulärer Erkrankungen bei gleichzeitiger Kontrolle des sozioökonomischen Status ließ sich zwar nachweisen, daß diese Erkrankung tatsächlich zur Abnahme intellektueller Leistungen beitragen kann (vor allem beim Zahlenverständnis (N) und einem "Intellectual Ability" genannten Index), daß aber der Zusammenhang schwach und vor allem unspezifisch (indirekt) ist. Da es sich dabei um Korrelationen handelt, könnte die Erklärung auch umgekehrt erfolgen, daß nämlich Personen mit wenig gesundheitsförderlichen Lebensstilen, mit geringer Intelligenz und Bildung eine höhere Wahrscheinlichkeit besitzen, kardiovaskuläre Krankheiten auszubilden (*Schaie* 1984).

Als dritte Einflußgröße wurde die *soziale Umgebung* auf ihren Beitrag zur Erklärung der alters- und kohortenbezogenen Intelligenzveränderung untersucht (*Gribbin, Schaie* und *Parham* 1980). Dabei zeigten sich einige erhellende Zusammenhänge: Positive Korrelationen zwischen allen Fähigkeitsvariablen und dem sozialen Status, negative Korrelationen zwischen allen Fähigkeitswerten bei ausgeprägtem "sozialem Rückzug" (einem entsprechenden Clusterwert, der aus dem Life-Complexity-Inventory, LCI, gebildet wurde). "Unruhige Umgebung", "kulturelle Interessen" korrelieren mit einigen Funktionen der Intelligenz positiv, "Verlust der familiären Bindungen", "weibliche Tätigkeiten im Haushalt" sowie "Unzufriedenheit mit der eigenen Lebenssituation" dagegen eher negativ mit entsprechenden Intelligenzfunktionen. Des weiteren ließ sich zeigen, daß ausgeprägter "sozialer Rückzug" und "Auflösung der familiären Beziehungen" mit einer Abnahme der kognitiven Fä-

2279

higkeiten über den 14jährigen Untersuchungszeitraum zusammenhingen (*Schaie* und *Gribbin* 1975; *Schaie* 1984).

6. Hauptdimensionen der Intelligenz und ihre Veränderung mit dem Alter

Außer Thurstone haben sich vor allem *Guilford* (1967) und *Cattell* (1963) mit Fragen der Intelligenzstruktur, den sog. Bausteinen des Verstandes, befaßt. Guilford ermittelte drei Hauptdimensionen, die als
(1) *operation* (evaluation, convergent production, divergent production, memory and cognition),
(2) *products* (units, classes, relations, systems, transformations and implications) und
(3) *content* (figural, symbolic, semantic and behavioral) bezeichnet werden (*Schaie* 1987a).

Sie sind in der gerontologischen Forschung zur Intelligenzveränderung im Alter m.W. nicht weiter berücksichtigt worden. Hingegen hat die Strukturtheorie der Intelligenz, die von Cattell entwickelt und von Horn und Cattell ausgearbeitet wurde (*Cattell* 1963, 1971; *Horn* 1982a, 1982b), einen zentralen Stellenwert bei der Beurteilung der altersbedingten Intelligenzentwicklung erlangt. Faktorenanalysen von Maßen aus dem PMA von Thurstone deckten zwei Hauptdimensionen der Intelligenz auf, nämlich die Konstrukte der *fluid ability* und der *crystallized ability*, wobei es bei der "fluiden Intelligenz" um die Lösung neuer Probleme geht, also um Basisprozesse der Intelligenz, um Grundprozesse der Informationsverarbeitung und des Denkens, wohingegen die "kristallisierte Intelligenz" sich auf das im Laufe der Entwicklung und Erziehung (Sozialisation) erworbene Wissen in einem bestimmten kulturellen Rahmen bezieht, also mehr den Inhalt reflektiert (*Baltes* 1984; *Schaie* 1987b). Von besonderem Interesse wurde das Cattell-Horn-Modell auch deshalb, weil es bei Altersuntersuchungen Verwendung fand, die mit der Sequenzstrategie arbeiteten, die also eine Trennung des Alters- und Generationen- bzw. Kohorteneffekts ermöglichten. Dadurch konnten längsschnittliche Altersvergleiche, querschnittliche Altersvergleiche und Zeitwandelvergleiche an identischen Altersgruppen durchgeführt werden (*Baltes* 1984; s. auch *von Eye* 1984). Dabei ließ sich ein relativ frühzeitiger Abfall im Bereich der fluiden Intelligenz, aber eine Erhaltung und leichte Verbesserung der kristallisierten Intelligenz nachweisen.

Zu vergleichbaren Ergebnissen aufgrund der differenziellen Auswertung des WAIS kam auch *Botwinick* (1977), der in verbalen Untertests eine Erhaltung des Leistungsniveaus, aber eine Abnahme schon in recht

2234

frühem Erwachsenenalter bei einigen Untertests des Handlungsteils (Würfeltest, Figurenlegen) feststellte. *Salthouse* (1985) führte eine ähnliche Unterscheidung ein wie die zwischen fluider und kristallisierter Intelligenz. Seiner Meinung nach sollte eine Theorie des kognitiven Alterns (theory of cognitive aging) auf der Unterscheidung zwischen "angesammeltem Wissen" (accumulated knowledge) und "Wirksamkeit der kognitiven Operationen" (efficiency of cognitive operations) basieren. Dabei sei zu erwarten, daß das akkumulierte Wissen stabil bleibe oder gar zunehme, während die kognitiven Operationen in ihrer Effizienz im Laufe des Erwachsenenalters nachließen. Man spricht in diesem Zusammenhang gern vom "klassischen Alternsmuster" (classic aging-pattern). Darin seien sich die Ergebnisse, die anhand des WAIS gewonnen wurden, wo Leistungen im Verbal- und Handlungsteil einander gegenübergestellt werden, und solche, die anhand des PMA ermittelt wurden, wo die Unterscheidung zwischen fluiden und kristallisierten Fähigkeiten gemacht wird, prinzipiell recht ähnlich. Dieses Muster ist an unterschiedlichsten Populationen und sowohl in Querschnittuntersuchungen als auch in Längsschnittuntersuchungen bestätigt worden.

Das relativ schlechtere Abschneiden von älteren gegenüber jüngeren Personen (auch Erwachsenen) sagt jedoch nichts aus über tatsächliche Lebenskompetenzen. Hierzu wäre es erforderlich, Intelligenztests zu entwickeln, die den alltäglichen Anforderungen im Leben älterer Erwachsener Rechnung tragen. Solche Tests müßten, wie *Schaie* (1978) forderte, "ökologische Validität" besitzen. Traditionelle Tests sind diesbezüglich nur aussagefähig, wenn die Testwerte sehr niedrig, u.U. auch, wenn sie sehr hoch ausfallen.

Schon bei der Erstellung des Intelligenzquotienten (IQ), einem für verschiedene Altersgruppen (mitunter auch sonstige Untergruppen) standardisierten Maß, wird ein "Altersmalus" für jüngere und ein "Altersbonus" für ältere Personen vergeben. Letztlich besagt ein solches Vorgehen, daß man einen (natürlichen) Leistungsabfall im Alter einkalkuliert hat. Den Grund für ein solches Vorgehen wird man darin zu sehen haben, daß auf diese Art und Weise der Vergleich zwischen den Leistungen innerhalb von Gleichaltrigen(-gruppen) ermöglicht wird. Dies ist wohl auch zu rechtfertigen. Problematisch wird die Bezugnahme auf den IQ, wenn er in dieser Form zu Korrelationszwecken mit anderen Merkmalen (z.B. Gesundheit) herangezogen wird.

Ein anderes Problem wird bis heute immer noch kontrovers diskutiert, nämlich inwieweit Tests mit einer Geschwindigkeitskomponente (sog. "speed tests" im Gegensatz zu "powertests") als "unfair" gegenüber älteren Menschen zu betrachten sind. *Botwinick* (1984) glaubt jedoch nicht, daß durch die Beseitigung der Geschwindigkeitskomponente die Leistungen älterer Erwachsener grundlegend verbessert würden, wobei

2281

er sich auf entsprechende Ergebnisse einiger Untersuchungen mit dem Zahlensymbol-Test aus dem WAIS beruft. *Freya Dittmann-Kohli* (1987) beanstandet das Vorherrschen psychometrischer Tests bei gerontologischen Untersuchungen des Entwicklungsverlaufs der Intelligenz älterer Erwachsener auch in zahlreichen Interventionsstudien, wohingegen die Verwendung lebensweltbezogener Aufgabenstellungen erforderlich wäre, um in einer für ältere Menschen "fairen" Weise zu Aussagen über deren wirkliches kognitives Vermögen im Sinne von Kompetenzen zu gelangen.

Derart unterschiedliche Verläufe "für verschiedene Dimensionen der Intelligenzentwicklung ist das, was man in der Entwicklungspsychologie als *Multidirektionalität* (Hervorhebung d. Verf.) bezeichnet" (*Baltes* 1984). Die beiden anderen Hauptergebnisse der Sequenzuntersuchungen sind mit den Begriffen "Interindividuelle Variabilität" und "Kulturwandel" beschrieben worden (*Baltes* 1984). Insbesondere der Beginn des möglichen Intelligenzabbaus weist starke interindividuelle Unterschiede auf, was vor allem von der Lebenslage abhängen dürfte (s. Abschnitt 5), aber auch der weitere Verlauf (differenziert nach Länge und Stärke) zeigt diese interindividuelle Variabilität. Den zentralen Befund bezüglich des Kulturwandels sieht Baltes darin, daß "je nach kulturellen Gegebenheiten Höhe und Verlauf von Intelligenzleistungen im Erwachsenenalter stark variieren können" (S. 53).

7. Ergebnisse von Interventionsstudien

Bei der Frage nach Möglichkeiten, den Intelligenzabbau rückgängig zu machen, ging man zunächst von der Erkenntnis aus, daß es zwei prinzipielle Wege zu unterscheiden gilt, die diesen bei älteren Erwachsenen bewirkt haben könnten:

Erstens kann er durch Nichtgebrauch (disuse) bedingt sein, wobei dieser gleichsam selbstgewählt (selbstverschuldet) ist oder aber in umweltabhängigen Einschränkungen gründet; zweitens kann er durch rapiden soziokulturellen und technologischen Wandel verursacht sein.

Mehrere auf der Sequenzstrategie aufbauende Untersuchungen zum geistigen Training (cognitive training) älterer Menschen erbrachten sehr deutliche Hinweise darauf, daß die Leistungsfähigkeit älterer Erwachsener bei einer Vielzahl von Dimensionen der Intelligenz veränderbar (modifiable) ist (*Baltes* und *Willis* 1982; *Willis* und *Baltes* 1980; *Willis* und *Schaie* 1986). Schaie, der sich zunächst in der Hauptsache auf die Beschreibung von differentiellen Intelligenzverläufen konzentriert hatte, vertritt neuerdings die Meinung, daß es den auf der Querschnittmethode

2252

basierenden Studien noch nicht möglich sei, "to examine one of the most fundamental questions: To what extent did training procedures result in remediation of age-related decline versus the acquisition of new performance levels in subjects experiencing no decline?" (*Schaie* 1987). Dennoch konnte in einer Längsschnittuntersuchung, in der mit einem geistigen Trainingsprogramm gearbeitet wurde, die sich über einen Zeitraum von 14 Jahren erstreckte, der nachweisbare Intelligenzabbau in 40% der Fälle umgekehrt und in weiteren 25% der Fälle signifikant verringert werden (*Willis* und *Schaie* 1986). Außerdem ließ sich in nennenswertem Umfang das Niveau bei solchen Personen steigern, deren Intelligenzleistungen im Alter stabil geblieben waren. Diese Ergebnisse besagten, daß zumindest für einige ältere Menschen, deren Intelligenzabnahme oder deren kohortenbedingte Benachteiligung weitgehend als erfahrungsabhängig zu betrachten seien, Chancen existierten, sie durch Interventionsbemühungen im positiven Sinne zu verändern (*Schaie* 1987b).

Sich als "kognitive Interventionsstudien" bezeichnende Forschungen, die von dem Befund ausgehen, daß es eine "außerordentliche Variabilität in Höhe und Richtung sowohl zwischen Fähigkeiten wie zwischen Personen wie zwischen historischen Generationen" (*Baltes* 1984) gibt, richten ihr Hauptaugenmerk also auf die Frage, inwieweit die Intelligenz durch Erfahrung und Lernen *modifizierbar*, m.a.W. wie *plastisch* sie im Alter ist (*Baltes* 1984), wobei Plastizität als Variabilität der einzelnen Person definiert wird. In der Bundesrepublik Deutschland befaßt sich mit diesen Problemen eine Forschungsgruppe am Berliner Max Planck-Institut für Bildungsforschung unter der Leitung von Baltes, der mit Kollegen in den USA, z.B. Willis, Dixon, ähnlichen Fragestellungen nachgegangen war. Hierbei hat man sich auf den altersabbauanfälligen Teil der Intelligenz, d.h. auf die fluide Intelligenz konzentriert. Trainingsinhalt dieser Versuche waren Aufgaben mit in den Untertests "figurales Denken", "induktives Denken" und "Gedächtnis/Aufmerksamkeit" entsprechenden Übungen. Untersucht wurde, ob es möglich ist, "durch Manipulation von Lernfaktoren (wie Übung) und anderen leistungsaktivierenden Faktoren (wie Motivation) die Intelligenzleistung eines älteren Menschen um den Betrag zu erhöhen, den man als durchschnittliche negative Altersbilanz im deskriptiven Alters- und Kohortenvergleich gefunden hat?" (*Baltes* 1984). Im Zusammenhang mit diesen Untersuchungen erwies sich vor allem die begriffliche Unterscheidung zwischen "Intelligenzreserve" (oder "Kapazität") und "Intelligenzleistung" als von großer Bedeutung.

Die Ergebnisse dieser über ein Jahr an über 500 älteren Personen in etwa 10 Experimenten durchgeführten Studien können hier nicht im einzelnen dargestellt werden. Die wichtigsten Befunde bestehen darin:

2283

(1) Die Testwiederholung allein schon beinhaltet einen Übungseffekt, der sich in einem Leistungsanstieg von der Größenordnung des durchschnittlichen Abbaus zwischen dem 60. und 80. Lebensjahr in Längsschnittuntersuchungen auswirkt.
(2) Das Training von fähigkeitsspezifischen Denkregeln (z.B. "figurale Beziehungen") führt zu einem Leistungszuwachs, der mindestens für einen Monat, zuweilen für 6 Monate beibehalten wird. Zudem kommt es zu einem Übertragungseffekt auf im gleichen Fähigkeitsbündel gelegene Fähigkeiten (within-ability-transfer).
(3) Kombinatorisches Training, d.h. Übungen bei zwei Fähigkeiten der fluiden Intelligenz (z.B. "figurales Denken" und "induktives Denken") erhöht die Breitbandwirkung (Transfer) und führt zu Leistungszuwächsen in der Größenordnung des Altersverlusts zwischen dem 60. und 80. Lebensjahr, wie sie in Längsschnittuntersuchungen aufgedeckt wurden (*Baltes* 1984).

Der Schluß, den man aus diesen Ergebnissen gezogen hat, besteht darin, daß die meisten alternden Menschen über erhebliche *Intelligenzreserven* verfügen, die aufgrund der Plastizität des Alterslernens (*Labouvie-Vief* 1985; *Rosenmayr* 1987) genutzt werden können. Zudem kann das (natürliche) Nachlassen bestimmter geistiger Fähigkeiten, wie z.B. das *schnelle* Erlernen neuer Begriffe u.dgl., nicht nur trainiert, sondern "auch kompensiert werden, nämlich durch den Erwerb besonderer Strategien: 'Selektive Optimierung durch Kompensation' (...). Baltes erklärt(e) am Beispiel des Pianisten Rubinstein, worum es dabei geht: Rubinstein hatte einmal gesagt, er bezwinge die Schwächen des Alters dadurch, daß er weniger Stücke spiele (Selektion), diese häufiger übe (Optimierung) und vor schnelleren Passagen Verlangsamungen derart einführe (Kompensation), daß sie das Nachfolgende durch die Kontrastierung schneller erscheinen lassen" (*Brüser* 1988).

So unumstritten, wie es auf den ersten Blick erscheinen könnte, sind allerdings die Ergebnisse zur Altersintelligenz nicht. Die von Schaie und Baltes vertretene Interpretation der Befunde wird von verschiedenen Wissenschaftlern angezweifelt bzw. mit großer Zurückhaltung bewertet (s. *Botwinick* 1984). *Thomae* (1987), Initiator der Bonner Längsschnittstudie, faßt die Kritik der letzten Jahrzehnte am Defizitmodell unter zwei Hauptgesichtspunkten zusammen, einem *methodischen* und einem *inhaltlichen*.

Die methodischen Einwände beziehen sich einmal auf die Art der Aufgaben, welche Jüngeren und Älteren in Experimenten zur Informationsverarbeitung und zum Lernen im Alter, aber auch in den meisten Intelligenztests gestellt werden, zum anderen auf die unterschiedlichen Motivationslagen der verglichenen Altersgruppen bei der Durchführung

2284

entsprechender Tests und Experimente, schließlich insbesondere auf die Problematik von Quer- und Längsschnittuntersuchungen selbst.

Auf der inhaltlichen Ebene setzte die Kritik vor allem an den verzerrenden Effekten von Querschnittuntersuchungen an, indem Kohorten mit unterschiedlichen Bildungsgängen miteinander verglichen wurden. In der Folge konnte der Einfluß von Schulbildung, Beruf und Sozialstatus auf verschiedene psychologische und physiologische Merkmale ausgewiesen und schließlich die Verbindungen zwischen Gesundheitsmaßen und Ergebnissen in verschiedenen psychologischen Tests aufgezeigt werden. Nicht zuletzt erkannte man, daß es zahlreiche geschlechtsspezifische Unterschiede in der psychischen Entwicklung zu beachten galt.

Im Brennpunkt der gegenwärtigen Forschungen zu diesem Gegenstandsbereich stehen z.Zt. vier Fragestellungen:

(1) Gibt es besondere Formen der Altersintelligenz? Die beiden Begriffe des "Expertenwissens" und der "Altersweisheit" repräsentieren diesen Bereich der Forschung.
(2) Gibt es nicht doch eindeutige Altersdefizite in fluider Intelligenz (zumindest wenn man den Bereich der Normalleistungen verläßt und Maximalleistungen in den Blick nimmt)?
(3) Wie kann man sich die Entwicklungsdynamik vorstellen, die es ermöglicht, das Wechselspiel zwischen Wachstum und Abbau besser zu verstehen? (s. "Selektive Optimierung durch Kompensation").
(4) Wie steht es eigentlich um die wissenschaftliche Produktivität im Alter? Und um die "Kreativität"? Wie auch um die "verantwortete Originalität"? (*Baltes* 1984; *Rosenmayr* 1987).

Einen Ansatz zur Zusammenschau dieser Fragestellungen versuchen *Rybash, Hoyer* und *Roodin* (1986) in ihrem "Enkapsulationsmodell der kognitiven Entwicklung". Dieses Modell ergänzt, integriert und erweitert die von verschiedenen wissenschaftlichen Standpunkten aus in Angriff genommenen Arbeiten und die dabei gewonnenen Ergebnisse. Nämlich derjenigen, die sich verstärkt um den *Wissenszuwachs* (growth of knowing) wie derjenigen, die sich um die *Erweiterung des Denkens* (growth of thinking) wie auch derjenigen, die sich um Veränderungen der *Informationsverarbeitung* (information- processing) sowie der *Intelligenzerfassung und -beschreibung* (psychometric approaches) bemüht haben.

Die Vereinigung der Hauptstränge der Kognition Erwachsener, nämlich des "processing", des "knowing" und des "thinking" sowie die Hervorhebung der funktional-adaptiven Qualität der kognitiven Aktivität Erwachsener, führten zu der Erkenntnis, daß grundlegende psychologische Prozesse im Zusammenhang der Kognition in bereichspezifischen Formen des Wissens und Denkens eingeschlossen (enkapsuliert) seien.

2285

Dieses integrative Modell sei somit in der Lage, sowohl die Ergebnisse von Untersuchungen zu erklären, die die kognitiven Kompetenzen älterer Erwachsener aufdeckten, als auch solche, welche bestimmte Formen des geistigen Abbaus im Erwachsenenalter beschrieben haben.

Wie das im folgenden angesprochene Kompetenzmodell ist dieses Enkapsulationsmodell einem situations- und lebensweltbezogenen wissenschaftlichen Ansatz (Paradigma) verpflichtet. Es handelt sich dabei um ein kontextualistisch-ökologisches Vorgehen, das das erfolgreiche *Coping*, also die wirksame und erfolgreiche Auseinandersetzung (und Anpassung) mit (und an) soziale(n) und personale(n) Problemen aus dem realen alltäglichen Leben ins Zentrum seiner Aufmerksamkeit rückt.

8. Zur Kompetenz im Alter

Gleichsam als folgerichtiger Versuch, die Vielfalt der Ergebnisse zur Entwicklung der Intelligenz im Alter zu ordnen und zu integrieren, setzt sich zunehmend (der Begriff und) das Modell der sozialen und intellektuellen "Kompetenz" durch. Darunter werden alle Fähigkeiten, welche zu einer selbständigen, der natürlichen und sozialen Umgebung angepaßten Lebensweise beitragen, verstanden (*Thomae u.a.* 1987). Bedeutende Längsschnittuntersuchungen wie die Bonner Gerontologische Längsschnittuntersuchung (*Lehr* und *Thomae* 1987), die Baltimore-Längsschnittstudie (*Shock u.a.* 1984) wie auch die Duke-Längsschnittstudien (*Busse* und *Maddox* 1986) deckten nämlich ein hohes Maß an sozialer und intellektueller Kompetenz auf, die bei normalem Altern z.T. über das neunte Lebensjahrzehnt hinausreicht.

Kompetenz bezieht sich nach *Olbrich* (1987) auf "alle Möglichkeiten des alternden Menschen (...) jene Transaktionen mit seiner Umgebung auszuüben, die es ihm erlauben, sich zu erhalten, sich wohlzufühlen und sich zu entwickeln" (S. 319). Diese Auffassung vom Alternsprozeß hebt sich von den Defizitmodellen ebenso ab wie von den Disuse-Modellen. Letztere sehen im Gebrauch (Training) von körperlichen, aber ausdrücklich auch von psychischen und sozialen Funktionen die Voraussetzung für deren Erhaltung bzw. für die Verzögerung ihres Abbaus, wozu auch eine anregende Umgebung beizutragen in der Lage ist. Hierbei scheint einerseits der Aspekt der Entwicklung zu kurz zu kommen, andererseits ist eine Gleichwertigkeit zwischen ökologischen und biologischen Faktoren des Alterns nicht gegeben; und drittens herrscht darin die normierende Vorstellung zu stark vor, daß Verhaltensformen und Leistungen des mitttleren Lebensalters als Bezugsgrößen (Maßstäbe) anzulegen seien. Dagegen geht das Kompetenzmodell davon aus, "daß Verhalten

2286

im Alter – ebenso wie in jedem anderen Teil der Biographie – aus dem Verhältnis von Anforderungen an die Person und deren Ressourcen zu ihrer Bewältigung verstanden werden muß" (*Olbrich* 1987). Als person- (und kontext-) bzw. situationsspezifisches Modell geht es weniger aus den mit Normvorstellungen operierenden Querschnittvergleichen hervor, sondern ist auf Längsschnittuntersuchungen angewiesen. Zugleich ist es an einem theoretischen Entwicklungsparadigma orientiert, das die gesamte Lebensspanne, den Lebenszyklus wie auch den Familienlebenszyklus, berücksichtigt (lifespan-developmental approach) (*Baltes* 1979; *Kohli* 1978; *Rosenmayr* 1976 und 1978).

Das Konzept der Kompetenz gehört insofern in starkem Maße in den Diskussionszusammenhang der praktischen Intelligenz, als situationsspezifische Intelligenzleistungen von größerer Bedeutung sind als die Beurteilung der Grundkomponenten der Intelligenz (*Sternberg* und *Wagner* 1986).

"Die gerontologische Forschung und die Übermittlung von Forschungsergebnissen an die Öffentlichkeit haben bislang wohl zu wenig ausgedrückt, daß sie Vertrauen auf die individuelle Kompetenz des älteren Menschen haben" (*Olbrich* 1987,328). Der Weiterentwicklung der Kompetenzforschung ist insofern ein hoher Rang beizumessen, als dabei auch wichtige praktische Fragen bzw. Probleme der Praxis einer Antwort zugeführt werden könnten. Denn die angemessene Einschätzung der intellektuellen Kompetenz junger alternder, älterer, alter und auch sehr alter Menschen ist von unmittelbarer Bedeutung für deren Lebensführung und Lebensqualität. Hierbei ist an Fragen der Regelung des Ruhestandsalters ebenso zu denken wie an solche der unabhängigen Lebens- und Haushaltsführung. Aber auch die Schaffung von Lebensbedingungen in Alten- und Pflegeheimen, wie sie durch Heim- und Pflegegesetze bestimmt werden, müssen unter dem Gesichtspunkt der Kompetenz neu überdacht werden. Erst recht gilt dies für die derzeitige (Un-) Praxis im Bereich des Pflegschaftswesens, das dem Gedanken der Mündigkeit des alten Menschen geradezu hohnspricht.

Möge Olbrich auf Dauer recht behalten, wenn er glaubt feststellen zu können, daß "seit einigen Jahren eine Parallelität der Bemühungen von Kompetenztheoretikern und Politikern feststellbar (sei), die zwar auf unabhängig voneinander entstandene Begründungen zurückgeht, aber eine übereinstimmende Zielrichtung verfolgt: Persönliche Aktivitäten werden anstelle von institutionalisierten Hilfestellungen gefördert, mobile Dienste, Maßnahmen der Familienhilfe und vor allem Maßnahmen der Selbsthilfe gewinnen an Raum, die Normierung der Hilfsangebote an ältere Menschen geht zurück" (*Olbrich* 1987). Zumindest hinsichtlich der Zielrichtung haben die Kompetenztheoretiker in den Grauen Panthern, der z.Zt. aktivsten und politisch selbstbewußtesten Selbsthilfeorganisation der älteren Menschen, streitbare Verbündete.

2287

Allerdings müssen Wissenschaftler, die solche Modelle wie das Enkapsulations- oder das Kompetenzmodell vertreten, sich der Gefahr bewußt sein, daß es dabei leicht zu einer positiven Überzeichnung der kognitiven Fähigkeiten älterer Erwachsener kommen kann. Die Folge könnte dann sein, daß die Sozialpolitik sich ermuntert fühlt, den Bereich der immer noch notwendigen sozialen Hilfen (sozialen Stützen) abzubauen, was in Zeiten knapper Kassen nicht unwahrscheinlich sein dürfte.

9. Schlußbemerkungen

Eine insgesamt positivere Sicht auf das Alter ist angezeigt. Dabei gilt es, die vorhandenen Leistungsreserven durch entsprechende Anregung (Aktivierung) zu nutzen. Damit ist jedoch nicht irgendeine x-beliebige Beschäftigung gemeint, sondern eine, die möglichst selbstgewählt ist, die bejaht wird. Denn "die Selbstbestimmung des Lebensstils und der Verhaltensweisen im fortgeschrittenen Alter ist ein entscheidendes Merkmal der Lebensqualität" (*Rosenmayr* 1987,68). Davon wird nicht zuletzt die Gesellschaft selbst erheblich profitieren. Die Lebenslage des älteren Menschen erfährt dabei eine entscheidende Förderung im Sinne des Mottos des Weltgesundheitsjahres 1982: "Add life to years". Vor allem sollte erkannt werden, daß "geistig aktivere Menschen, Personen mit einem breiten Interessenradius und einem weitreichenden Zukunftsbezug wie auch mit einem größeren Ausmaß an Sozialkontakten ein höheres Lebensalter bei seelisch-körperlichem Wohlbefinden erreichen" (*Lehr* 1987). Da dies nur zu einem Teil an jedem einzelnen liegt, ist es Aufgabe der Altenpolitik, entsprechende Lern- und Lehrmöglichkeiten bereitzustellen. Dabei muß damit Schluß gemacht werden, den über 60jährigen in erster Linie als Betreuungsobjekt zu sehen, wie dies noch in den meisten Altenplänen der Fall ist – also mit der "Klientelisierung" der Alten. "Es wäre sicher ein Kurzschluß, allein aus der intellektuellen Plastizität älterer Menschen unmittelbar einen gesellschaftlichen Bildungsimperativ abzuleiten" (*Baltes* 1984). Dies brächte nämlich die Gefahr der "Verschulung" des Alters mit sich. Dennoch darf die gerade in den letzten Jahren gestiegene Nachfrage älterer Erwachsener nach Bildungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten nicht übersehen und aus finanzpolitischen oder aus den bestehenden Weiterbildungsgesetzen abgeleiteten Gründen beiseite geschoben werden (*Bauer* 1986a,b,c; 1987). Mit einer bloßen Öffnung der Universitäten und Hochschulen für ältere Erwachsene ist es freilich nicht getan, vor allem, wenn dies in Form des Gasthörer-Status geschieht. Vorkehrungen sind zu treffen, durch entsprechende Institutionalisierungen und Didaktiken/Methodiken den Besonderheiten des Lernens im Alter gerecht zu werden. *Lehr* hat (1977)

2238

die relativ gut gesicherten Ergebnisse der Lernforschung zusammengefaßt:

- "Das Lernen Älterer dauert länger.
- Es gibt allgemeine biologisch-medizinische und psychologische Anlaufschwierigkeiten z.B. derart, daß der ältere Mensch am Morgen, aber je nach Lebensrhytmus auch zu anderen Tageszeiten, im Alltag mehr Zeit benötigt. Solche Verzögerungen wirken sich nicht nur im Bereich der Lernleistungen aus.
- Es erhöht sich die Anfälligkeit für Außenstöungen. Die Irritierbarkeit nimmt zu. Bei Konzentrationsschwierigkeiten neigt man dazu, in Zerstreutheit oder in selbstgeschaffene Störungen zu flüchten, welche die Aufmerksamkeit beeinträchtigen.
- Für das Lernen Älterer ist ein geklärter Sinnbezug besonders förderlich. Wenn Ältere wissen, warum sie etwas lernen sollen, dann fällt ihnen der Lernprozeß leichter.
- Unmittelbare Erfolgsbestätigung ist für jeden Lernenden hilfreich. Sie ist von besonderem Nutzen in bezug auf die Lernmotivation älterer Menschen, die, von gesellschaftlichen Vorurteilen eingeschüchtert, eher an ihrer Lernfähigkeit zweifeln als junge Menschen.
- Günstig ist auch die Anknüpfungsmöglichkeit an früher Gelerntes, an etwas schon Bekanntes, vorher Gewußtes." (Nach Rosenmayr 1987).

Literatur

Agruso, V.M.: Learning in the later years. Principles of educational gerontology. New York, San Francisco, London: Academic Press 1978.

Baltes, P.B. (Hrsg.): Entwicklungsspychologie der Lebensspanne. Stuttgart: Klett-Cotta 1979.

Baltes, P.B.: Intelligenz im Alter. In: Spektrum der Wissenschaft, 1984, 5, 46-60.

Baltes, P.B. and *Willis, S.L.*: Plasticity and enhancement of intellectual functioning in old age: Penn State's Adult Development and Enrichment Project. In: Craik, F.I.M. and Trehub, S. (Eds.): Aging and cognitive processes. New York: Plenum 1982.

Bauer, A.: Soziale und psychische Voraussetzungen des Lernens im höheren Erwachsenenalter. In: Hess. Blätter f. Volksbildung, 22 (1972), 3, 257-268.

Bauer, A.: Öffnung der Hochschulen für ältere Erwachsene 1986. Hektogr. Manuskr. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 1986a.

2289

Bauer, A.: Hochschulzugang: Ältere Erwachsene. Prüfliste "Seniorenstudium" für Bildungsverwaltung und -forschung. In: Zeitschrift für Bildungsverwaltung, 1(1986b) 3, 40-43.

Bauer, A.: Die Universität des 3. Lebensalters an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main. Darstellung und Bewertung eines Versuchs. In: Lade, E. (Hrsg.): Handbuch Gerontagogik. Das Loseblattwerk zur Alten- und Seniorenarbeit. Obrigheim: Aktuelle Verlagsgruppe 1986c (Art. U 001).

Bauer, A.: Theorien und Forschungsergebnisse der Gerontologie und ihre Bedeutung für Altenarbeit und Altenbildung. In: E. Lade (Hrsg.): Handbuch Gerontagogik. Das Loseblattwerk zur Alten- und Seniorenarbeit. Aktuelle Verlagsgruppe: Obrigheim 1987 (Art. T 003).

Botwinick, J.: Intellectual abilities. In: Birren, J.E. and Schaie, K.W. (Eds.): Handbook of the psychology of aging. New York: Van Nostrand Reinhold Co. 1977.

Botwinick, J.: Aging and behavior. A comprehensive integration of research findings. 3. Aufl. New York: Springer Publishing Co. 1984.

Brüser, E.: Positive Sicht auf das Alter. Deutsche Gesellschaft für Gerontologie diskutierte in Berlin über Probleme und Chancen. In: Der Tagesspiegel. Nr. 12862 v. 17.01.1988, S.25.

Busse, E.W. and *Maddox, G.*: The Duke Longitudinal Studies of normal aging. New York: Springer Publishing Co. 1986.

Butler, R.N.: Ageism: Another form of bigottery. In: The Gerontologist, 9 (1969), 243-246.

Cattell, R.B.: The theory of fluid and crystallized intelligence: An initial experiment. In: Journal of Educational Psychology, 105(1963), 105-111.

Cattell, R.B.: Abilities: Their structure, growth, and action. Boston: Houghton Mifflin 1971.

Cohen, J.: The factorial structure of the WAIS between early adulthood and old age. In: Journal of Consulting Psychology, 21(1957), 283-290.

Conrad, H.S.: General information, intelligence, and the decline of intelligence. In: Journ. of Appl. Psychology, 14(1930), 592-599.

Conrad, H.S.: The measurement of adult intelligence and the requisits of a general intelligence test. In: Journ. of Social Psychology, 2(1931), 72-86.

2250

Dittmann-Kohli, F.: Intelligenz im Alter: Sind die üblichen Testaufgaben ausreichend? In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 7 (1987) 2, 84- 100.

Doppelt, J.E. and *Wallace, W.L.*: Standardization of the Wechsler Adult Intelligence Scale for older persons. In: Journ. of Abnorm. and Social Psychology, 51(1955), 312-330.

Eisdorfer, C.; Busse, E.W. and *Cohen, L.D.*: The Wais performance of an age sample: the relationship between verbal and performance IQ's. In: Journ. of Gerontology, 14(1959), 197-201.

Eisdorfer, C. and *Wilkie, F.*: Intellectual changes with advancing age. In: Jarvik, L.F.; Eisdorfer, C. and Bloom, J.E. (Eds.): Intellectual functioning in adults. New York: Springer Publishing Co. 1973, 21-29.

Eye, A. von: Längs- und Querschnittforschung. In: Gerontologie. Hrsg. von Oswald, W.D. u.a., Stuttgart u.a.: Kohlhammer 1984, 255-260.

Flynn, J.R.: The mean IQ of Americans: Massive gains 1932 to 1978. In: Psychological Bulletin, 95 (1984) 1, 29-71.

Gilbert, J.G.: Thirty-five year follow-up study of intellectual functioning. In: Journ. of Gerontology, 28(1973), 68-72.

Green, R.F.: Age-intelligence relationship between ages sixteen and sixty-four: a rising trend. In: Developmental Psychology, 1(1969), 618-627.

Gribbin, K.; Schaie, K.W. and *Parham, J.A.*: Cognitive complexity and maintenance of intellectual abilities. In: Journal of Social Issues, 21(1980), 47-61.

Guilford, J.P.: The nature of human intelligence. New York: McGraw-Hill 1967.

Haber, C.: Beyond sixty-five; the dilemma of old age in America's past. Cambridge: Cambridge Univ. Press 1983.

Haeberlin, P.; Linneweh, K. und *F. Haeberlin*: Ruhestand als Herausforderung. Möglichkeiten und Chancen nach dem Berufsleben. Stuttgart: Deutscher Sparkassenverlag 1986.

Hall, G.S.: Senescence, the last half of life. New York: Appleton 1922.

Hall, E.H. et al.: Intellect, mental illness and survival in the aged: a longitudinal investigation. In: Journ. of Gerontology, 27(1972), 237-244.

2291

Hertzog, C. and *Schaie, K.W.*: Stability and change in adult intelligence: I. Analysis of longitudinal covariance structures. In: Psychology and Aging, 1(2)(1986), 159-171.

Hertzog, C.; Schaie, K.W. and *Gribbin, K.*: Cardiovascular disease and changes in intellectual functioning from middle to old age. In: Journal of Gerontology, 33(1978), 872-883.

Hollingworth, H.L.: Mental growth and decline: A survey of developmental psychology. New York: Appleton and Co. 1927.

Horn, J.L.: The aging of human abilities. In: Wolman, B.B. (Ed.): Handbook of developmental psychology. New York: Prentice- Hall 1982a, 847-870.

Horn, J.L.: The theory of fluid and crystallized intelligence in relation to concepts of cognitive psychology and aging in adulthood. In: Craik, F.I.M. and Trehub, S. (Eds.): Aging and cognitive processes. New York: Plenum 1982b.

Imhof, A.E.: Die gewonnenen Jahre – von der Zunahme unserer Lebensspanne seit dreihundert Jahren. München: Beck 1981.

Jones, H.E. and *Conrad, H.S.*: The growth and decline of intelligence. A study of a homogeneous group between the age ten and sixty. In: Genetical Psychol. Monogr., 13 (1933), 223-298.

Kohli, M. (Hrsg.): Soziologie des Lebenslaufs. Darmstadt und Neuwied: Luchterhand 1978.

Labouvie-Vief, G.: Intelligence and cognition. In: Birren, J.E. and Schaie, K.W. (Eds.): Handbook of the psychology of aging. New York: Van Nostrand Reinhold Co. 1985.

Lehr, U.: Psychologie des Alterns. Heidelberg: Quelle und Mayer, 3. Aufl. 1977.

Lehr, U.: Von der neuen Kunst des Älterwerdens. In: Das neue Alter – Wie wollen wir morgen älter werden. Bonn: Aktion Gemeinsinn e.V. 1987.

Lehr, U. und *Thomae, H.* (Hrsg.): Formen seelischen Alterns. Ergebnisse der Bonner Gerontologischen Längsschnittstudie (BOLSA). Stuttgart: Enke 1987.

Matarazzo, J.D.: Wechsler's measurement and appraisal of adult intelligence. Baltimore: The Williams and Wilking Co. 1972. Deutsch: Die Messung und Bewertung der Intelligenz Erwachsener nach Wechsler. Bern, Stuttgart, Wien: Hans Huber Verlag 1982.

Miles, C.C.: Influence of speed and age in intelligence scores of adults. In: Journ. of Genet. Psychology, 10 (1933), 208- 210.

2292

Miles, C.C. and *Miles, W.R.*: The correlation of intelligence scores and chronological age from early to late maturity. In: American Journ. of Psychology, 44(1932), 44-78.

Olbrich, E.: Kompetenz im Alter. In: Zeitschrift für Gerontologie (Themenheft: Kompetenz im Alter), 20 (1987)6, 319- 330.

Palmore, E. et al.: Normal aging III. Durham, NC.: Duke University Press. 1985.

Parham, J.A. et al.: Health status assessment by age and implications for cognitive change. Paper presented at the 10th Internat. Congress of Gerontology, Jerusalem, Israel 1975.

Pressey, S.L.; Janney, J.E. and *Kuhlen, R.G.*: Life. A psychological survey. New York: Hayer 1939.

Rosenmayr, L.: Schwerpunkte der Soziologie des Alters (Gerosoziologie). In: König, R. (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung. Bd. 7: Familie/Alter. Stuttgart: Enke 1976, 218- 406.

Rosenmayr, L. (Hrsg.): Die menschlichen Lebensalter. Kontinuität und Krisen. München: Piper 1978.

Rosenmayr, L.: Die späte Freiheit. Das Alter – ein Stück bewußt gelebten Lebens. Berlin: Severin u. Siedler 1983.

Rosenmayr, L.: Über das vielschichtige spätere Leben. In: Das neue Alter. Wie wollen wir morgen älter werden? Bonn: Aktion Gemeinsinn e.V. 1987.

Rudinger, G.: Zur Stabilität der Intelligenz im höheren Alter. In: Lehr, U. und Thomae, H. (Hrsg.): Formen des seelischen Alterns. Ergebnisse der Bonner Gerontologischen Längsschnittstudie (BOLSA). Stuttgart: Enke 1987, S.66-73.

Rybash, J.M.; Hoyer, W.J. and Roodin, P.A.: Adult cognition and aging. New York: Pergamon 1986.

Salthouse, T.A.: Adult Cognition: An experimental psychology of human aging. New York: Springer Verlag 1982.

Salthouse, T.A.: A theory of cognitive aging. Amsterdam: North-Holland 1985.

Schaie, K.W.: Rigidity-flexibility and intelligence: a cross- sectional study of the adult life-span from 20 to 70. In: Psychol. Monographs 72, Nr. 462 (whole no. 9), 1958.

2293

Schaie, K.W.: Cross-sectional methods in the study of psychological aspects of aging. In: Journal of Gerontology, 14(1959), 208-215.

Schaie, K.W. and *Labouvie-Vief, G.V.*: Generational versus ontogenetic components of change in adult cognitive behavior: a fourteen-year-cross-sequential study. In: Developmental Psychology, 10(1974), 305-320.

Schaie, K.W. and *Gribbin, K.*: The impact of environmental complexity upon adult cognitive development. In: Internat. Soc. Behav. Develop. Guilford, England 1975.

Schaie, K.W. and *Parham, J.A.*: Cohort-sequential analyses of adult intellectual development. In: Developmental Psychology, 13(1977), 649-653.

Schaie, K.W.: External validity in the assessment of intellectual development in adulthood. In: Journal of Gerontology, 33 (1978), 696-701.

Schaie, K.W.: Intelligenz. In: Gerontologie. Hrsg. von Oswald, W.D. u.a. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer 1984, 221-233.

Schaie, K.W.: Abilities. In: Maddox, G.L. et al. (Eds.): The encyclopedia of aging. New York: Springer Publishing Co. 1987a,1.

Schaie, K.W.: Intelligence. In: Maddox, G.L. et al. (Eds): The encyclopedia of aging. New York: Springer Publishing Co. 1987b, 357-358.

Schaie, K.W.: Longitudinal research. In: Maddox, G.L. et al. (Eds.): The encyclopedia of aging. New York: Springer Publishing Co. 1987c, 412-413.

Shock, N. et al.: Normal human aging. The Baltimore Longitudinal Study of Aging. Washington D.C.: National Institutes of Health Publications, No. 84-2450, 1984.

Sternberg, R.J. and *Wagner, R.K.* (Eds.): Practical Intelligence: Origins of competence in the every day world. New York: Cambridge Univ. Press 1986.

Terman, L.M.: The measurement of intelligence. Boston: Houghton and Miffin Co. 1916.

Tews, H.P.: Soziologie des Alterns. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1971.

Thomae, H.; Kruse, A. und *Wilbers, J.*: Kompetenz und soziale Beziehungen im Alter. München: Deutsches Jugendinstitut 1987. (Materialien zum Vierten Familienbericht, Band 2).

Thurstone, L.L. and *Thurstone, T.G.*: Examiner manual for the SRA Primary Mental Ability Test. Chicago: Science Research Associates, Inc. 1949.

2294

Wechsler, D.: The measurement of adult intelligence. Baltimore: The Williams and Wilkins Co. 1939, 3. Aufl. 1944.

Weinert, F.E.: Nicht Abbau – Umbau. Intelligenz und Lernfähigkeit im Alter. Manuskr. eines Rundfunkvortrags im Hessischen Rundfunk Frankfurt in der Sendereihe Bildungsfragen der Gegenwart (Bildung und Erziehung HF) vom 13.03.1988.

Willis, S.L. and *Baltes, P.B.*: Intelligence in adulthood and aging: Contemporary issues. In: Poon, L.W. (Ed.): Aging in the 1980s: Psychological issues. Washington, D.C.: American Psychological Association 1980, 266-272.

Willis, S.L. and *Schaie, K.W.*: Can decline in adult intellectual functioning be reversed? In: Developmental Psychology, 22 (1986) 2, 223-232.

Yerkes, R.M.: Psychological examining in the United States army. Memoirs Nat. Acad. Sci., 15 (1921), 1-890.

2295

Paul Helbig

Zur pädagogischen Relevanz erbtheoretischer Perspektiven von Begabung *

Zusammenfassung:

Im folgenden Beitrag werden in Thesenform Argumente entwickelt, die die pädagogische Bedeutung psychologischer Erblichkeitsbestimmungen von Begabungs- bzw. Intelligenzunterschieden und ihre (entwicklungs-)theoretische Interpretation im Kontext neuerer verhaltensgenetischer Untersuchungen in Frage stellen. Verschiedene Aspekte einer grundsätzlichen Differenz zwischen der Gegenstandskonstitution erbpsychologischer Forschungen und Dimensionen pädagogischer Problembestimmung werden herausgearbeitet und sowohl methodologische als auch empirisch begründete Einwände gegen aktuelle Anlage – Umwelt – Interaktionstheorien vorgebracht. Abschließend kommen Fragestellungen und Gegenstandsperspektiven einer wissenschaftlichen Bearbeitung der Begabungsthematik zur Sprache, die pädagogischer Problembestimmung näher liegen.

Summary:

The following paper puts forward theses which, in the context of recent studies of behavior genetics, challenge the educational relevance of psychological theories of and research into the heritability of differences in ability or rather intelligence. Various aspects of a fundamental difference between the nature of the subject of research in behavior genetics and the dimensions of theorizing about educational problems are elaborated. In addition, methodological and empirically based objections are raised about the interdependence of heredity-environment-interaction. The paper concludes by outlining some issues and perspectives of research into the topic of ability which are more closely related to educational problem theories.

* Überarbeitete Fassung eines Vortrags anläßlich des Soester Symposions vom 30./31. 3. 1987. Zuerst erschienen in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): Begabung – Lernen – Schulqualität. Soester Symposion 1987. Vorträge, Diskussionen und Materialien. Soest 1987, S. 41-45.

2296

Die Anlage-Umwelt-Kontroverse in der Begabungsdiskussion ist hierzulande in den vergangenen zwei Jahrzehnten spürbar abgeebbt. Insbesondere in der Erziehungswissenschaft wurde die theoretische und praktische Fruchtbarkeit herkömmlicher Bearbeitung dieser Fragestellung in erbpsychologischen Forschungen zunehmend in Zweifel gezogen und zugleich in *Anastasis* vielzitierter Frage nach dem "Wie" des Zusammenspiels von Anlage und Umwelt eine erfolgversprechende Neuorientierung vermutet, deren Ergebnisse erst noch abzuwarten wären.

In den USA dagegen blieb das wissenschaftliche Interesse am Erbe-Umwelt-Verhältnis ungebrochen. Mitte der 70er Jahre wurden – (auch) als Reaktion auf die *Jensen*-Debatte – großangelegte Forschungsprojekte u.a. zur Frage der Erblichkeit von Begabungs- bzw. Intelligenzunterschieden initiiert, die zum Teil bis heute andauern. Eine – wie üblich verspätete – Rezeption dieser Forschungen in der Erziehungswissenschaft sollte sich m. E. vorrangig mit der Frage auseinandersetzen, ob elaboriertere Forschungsdesigns, Erhebungsinstrumente und statistische Auswertungsprozeduren dieser neueren Untersuchungen eine Neubewertung der Bedeutung ihrer Ergebnisse für *pädagogische* Problemstellungen erfordern.

In den folgenden neun Thesen werden entsprechende Folgerungen aus der Analyse des aktuellen Forschungsstandes zur Diskussion gestellt.

1. These:

In wissenschaftlichen Begriffsverständnissen von Begabung werden erbtheoretische Vorstellungen in der Regel auf allgemeine Fähigkeiten (z.B. allgemeine Lernfähigkeit, Intelligenz) bezogen. Spezielle Fähigkeiten, Leistungsbereitschaften oder Eignungen für bestimmte kulturelle Leistungsbereiche gelten dagegen eher als umweltbedingt. So sprechen beispielsweise *H. Roth* (u.a. 1952, S. 396) und *K.-H. Wewetzer* (1961, S. 65) von "angeborener", "naturgegebener" Intelligenz, von der der Prozeß der Begabung (für *spezielle* kulturelle Betätigungen) grundsätzlich unabhängig verlaufen könne. Dagegen bestimmt *W. Arnold* (1960, S. 12) Begabung als eine überwiegend genetisch determinierte *allgemeine* Fähigkeit, während er den Begriff der Eignung unabhängig von genetischen Bedingungen definiert wissen möchte.

Ein Gutteil der Anlage-Umwelt-Kontroverse ist vermutlich auf die mangelnde Explikation dieser unterschiedlichen Bezugs- und Bedeutungsebenen des Begabungsbegriffs zurückzuführen.

2297

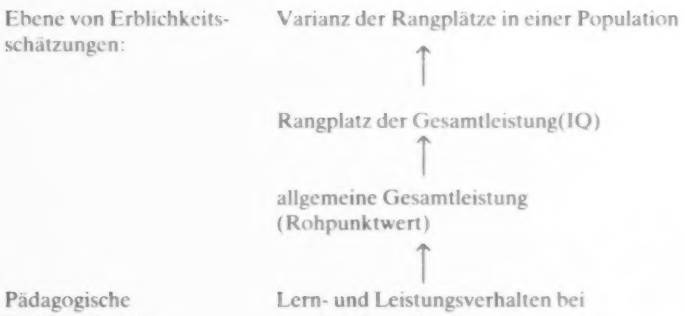
2. These:

Vererbungsannahmen über Begabungen können durch varianzanalytische Erblichkeitsschätzungen von Intelligenzunterschieden *nicht* empirisch begründet werden. Diese sind mit pädagogischen Problemsituationen in keine sinnvolle Beziehung zu bringen. Dies gilt unabhängig davon, ob das Verhältnis von Erb- und Umweltanteilen bei 80% zu 20% – wie *Jensen* (1969) aus seiner Sichtung älterer Untersuchungen gefolgert hat – oder nach Maßgabe neuerer Zwillings- und Adoptionsstudien eher bei je 50% veranschlagt wird. Der Informationsgehalt dieser Zahlenverhältnisse geht über die heutzutage wohl weithin akzeptierte Annahme, daß menschliche Leistungsunterschiede eine irgendwie geartete und vielfältig vermittelte "biologische Grundlage" besitzen, kaum hinaus.

In der erziehungswissenschaftlichen Literatur vorfindliche Unterstellungen, daß durch Erblichkeitsschätzwerte ein allgemeiner "Spielraum" für pädagogische Förderungsmöglichkeiten definiert oder gar das Maß angegeben sei, in dem "die von einem Individuum erreichte Höhe der Intelligenzleistungen ... genetisch bedingt (scheint)" (*Zdarzil*, 1978, S. 196 f.), beruhen auf einer Fehlinterpretation des Wirklichkeitsbezugs dieser Zahlenrelationen. Diese These bedarf einiger Erläuterungen und Differenzierungen:

1. Die artifizielle Gegenstandskonstitution von Erblichkeitsschätzwerten abstrahiert hochgradig von konkreten pädagogischen Problemsituationen:

Abb. 1



2238

2. Varianzanalytische Erblichkeitsschätzwerte lassen keine Schlußfolgerungen auf das Ausmaß genetischer Determination individuellen Leistungsverhaltens zu. Damit entfällt auch der Fokus des pädagogischen Bezugs im klassischen Verständnis: die Person des Zöglings und seine individuelle Entwicklung. *Jensen* (1975, S. 174) meint zwar, daß analog zu Punkt- und Bereichsschätzungen in der Testtheorie mit Hilfe des Standardmeßfehlers Erblichkeitsschätzwerte zur Bestimmung der Wahrscheinlichkeit verwendet werden könnten, mit der ein ermittelter IQ-Wert in ein bestimmtes Intervall "wahrer", d.h. genetischer "Werte" fällt. Für pädagogische Problemstellungen ist mit diesem Rechenspiel allerdings nichts gewonnen.
3. Auch im Hinblick auf Steigerungsmöglichkeiten durchschnittlicher Fähigkeitsniveaus sozialer Gruppen setzen Erblichkeitskoeffizienten kaum Grenzen. Sie sind mit extremen Mittelwertunterschieden bzw. -steigerungen rechnerisch vereinbar, sofern starke Abweichungen der Milieus unterstellt werden.
4. Auch auf der sachlogisch angemessenen Ebene, der der Konstanz oder Variabilität der Verteilung von Fähigkeiten, bietet das Erblichkeitskonzept kaum Orientierungspunkte oder gar Fixpunkte für die Bestimmung pädagogischer Möglichkeiten. Selbst ein hoher Erblichkeitskoeffizient verbliebe auf die aktuell gegebene Praxis beschränkt und sagte nichts aus über mögliche Auswirkungen neuartiger sozialer Lebensbedingungen und pädagogischer Konzepte auf Rangverteilung und Varianz von Fähigkeiten. Beispielsweise würde eine konsequente und umfassende Orientierung am Konzept zielerreichenden Lernens mit annähernd gleichen Lernzielen für alle vermutlich zu erheblichen Einschränkungen der Fähigkeits- bzw. Leistungsunterschiede führen.

Das Problem besteht also auch hier nicht in (vermeintlich) wissenschaftlich nachgewiesenen Grenzen pädagogischer Möglichkeiten (was andererseits auch nicht heißen kann, daß es solche nicht gäbe), sondern in der Legitimität und gesellschaftlichen Praktikabilität eines strikt egalitaristischen Anspruchs. Nicht allein, daß die Gefahr bestünde, aus welchen Gründen auch immer vorhandene Entwicklungsmöglichkeiten bestimmter Personen, insbesondere der sogenannten Hochbegabten, einzuschränken oder daß Schwierigkeiten anderer Personen, die gesteckten Ziele zu erreichen, in einer Art sozialer und pädagogischer "Paranoia" (*Jensen*, 1973, S. 429f.), in einer "verhängnisvollen Überforderung" (*Heid*, 1969, S. 568f.) enden könnten. Die Pädagogik würde sich – in Widerspruch zu gegenwärtigen gesellschaftlichen Strukturbedingungen stehend – letztlich die alleinige Zuständigkeit für die Herstellung sozia-

2299

ler Gleichheit aufbürden und zugleich implizit den Trugschluß nähren, daß die Bedingung dafür prinzipielle (Leistungs-)Gleichheit der Individuen sei. Durch sein nahezu zwangsläufiges Scheitern in der Praxis trüge dieser Anspruch zudem zur Rechtfertigung bestehender sozialer Ungleichheitsstrukturen bei.

3. These:

Die paradoxe Logik des varianzanalytischen Erblichkeitskonzepts besagt, daß das idealtypische Ziel "begabungsgemäßer" pädagogischer Förderung (was immer darunter zu verstehen sei) die Herstellung hundertprozentiger Erblichkeit von Leistungsunterschieden in einer Bevölkerung ist oder umgekehrt: Je höher der errechnete Varianzanteil der *Umwelt*, desto *ineffektiver* die pädagogischen Mittel und Maßnahmen (vgl. *Hassenstein*, 1982). *Herrnstein* (1974, S. 120ff.) hat diese Implikation gesellschaftspolitisch verlängert und das "Gespenst der Meritokratie" als unausweichliche sozio-biologische Zukunftsvision festgeschrieben.

4. These:

In diesem Begründungszusammenhang bewegt sich auch die didaktische Konsequenz nahezu aller verhaltensgenetisch orientierten Psychologen: Individualisierung des Lehrens und Lernens mit dem Ziel der Entfaltung genetischer Diversität.

Trotz nomineller Übereinstimmung mit dem pädagogischen Grundsatz der Individualisierung ist auch hier die pädagogische Relevanz der erbtheoretischen Perspektive nur eine scheinbare, denn sie enthält zum einen

- keine Orientierungshilfen für die Zuordnung *bestimmter* Ziele, Inhalte und Lehrmethoden zu bestimmten Fähigkeitsniveaus.
- Zum anderen ist der Bezugspunkt pädagogischen Denkens traditionsgemäß das aktiv wahrnehmende, interpretierende, Umwelt sich aneignende und mitgestaltende *Subjekt* mit je spezifischen Lernerfahrungen sowie kognitiven und motivationalen Lernvoraussetzungen, denen natürlich auch eine – realiter nicht ablösbare und konkret bestimmbare – biologische Individualität immanent ist. In dieser ganzheitlichen Sichtweise heißt "Individualitätsberücksichtigung" nicht "Ausschöpfen" spezifischer "Spielräume" oder "Reaktionsbreiten", sondern Unterstützung subjektiver Aneignungstätig-

23_0

keit (*Seidel, Ulmann*), Interessen erwecken und Begabungen stiften (*Roth*) u.a.m.

Der Aspekt der Selbsttätigkeit des Edukandus ist für den Begriff der Bildsamkeit als Signum traditioneller pädagogischer Problembetrachtung noch konstitutiv – zumindest in der ursprünglich durch Fichte geprägten Bedeutung des Begriffs. Als "Grundbegriff der Pädagogik" (*Herbart*) ist "Bildsamkeit" ferner auf eine *gattungsspezifische* Eigenart bezogen und umfaßt, wie durch die sprachliche Nähe zu "Bildung" angezeigt, die gesamte Person.

Die Ablösung des Bildsamkeitsbegriffs durch "Begabung"[2] signalisiert einen Wandel der Problemakzentuierung im pädagogischen Denken. Die mit "Begabung" assoziierte Betrachtungsweise ist wirkungs- bzw. produktorientiert, weitgehend auf kognitive Fähigkeiten (Intelligenz) reduziert und hat die Erklärung *interindividueller* Leistungsunterschiede zum Gegenstand.

5. These:

Unter dieser Perspektive kann auch umwelttheoretisch orientierten Untersuchungen zur Erklärung von Intelligenzunterschieden nur sehr bedingte pädagogische Bedeutung bescheinigt werden. Sie bieten Anhaltspunkte für allgemeine Wirkungen bestimmter Faktorenkomplexe auf sehr abstraktem Niveau der Gegenstandsbetrachtung, jedoch keinen Zugang zu aktiver Aneignungstätigkeit konkreter Subjekte.

Dies gilt grundsätzlich auch für neuere Forschungskonzepte zur Erfassung der Umweltabhängigkeit von Intelligenzunterschieden, die mit komplexen ökologischen Erhebungsinstrumenten, Mehrebenenmodellen u.ä. arbeiten und multiple Korrelationen zwischen 0.7 und 0.8 erreichen. Diese Forschungsansätze haben zwar den Bereich relevanter Umweltaspekte wesentlich differenziert und erweitert, wobei sich das Forschungsinteresse zunehmend auch Umweltunterschieden *innerhalb* von Familien sowie sogenannten diskontinuierlichen Faktoren zuwendet. Ihre pädagogische Bedeutung führt jedoch letztlich nicht über die Aussage hinaus, daß eben vielfältige Aspekte des familiären Milieus für die kognitive Entwicklung "irgendwie" bedeutsam sind.

6. These:

Hohe Korrelationen zwischen komplexen Milieuindizes und IQ sind mit neueren Erblichkeitsschätzwerten durchaus kompatibel, zumal

2391

dann, wenn sie als durch genetische Bedingungen konstitutiert gedeutet werden. In ihrer Genotyp → Umwelt Korrelationstheorie geht *S. Scarr* (1984) davon aus, daß genotypische Unterschiede mit zunehmendem Lebensalter deutlicher hervortreten. D.h. in dem Maße, in dem Kinder und Jugendliche außerhalb der familiären Einflußsphäre Erfahrungen sammeln, sich ihre eigene Umwelt schaffen bzw. auswählen, mache sich auch der Einfluß des "Genotyps" auf die Umwelterfahrung geltend, seien die "vom aktiven Genotyp geprägten Umwelteinflüsse" demgemäß "der unmittelbarste Ausdruck der Erfahrungssuche des Genotyps".

Gegen diese Theorie lassen sich m.E. zumindest fünf Gegenargumente ins Feld führen:

1. "Genotyp" ist ein zumindest im Hinblick auf komplexe menschliche Merkmale (Intelligenz) empirisch nicht darstellbares Konzept. Es gibt faktisch keinen Punkt in der Ontogenese und auch kein experimentelles Design, in dem die Trennung von "Anlage" und "Umwelt" wirklich bzw. forschungsmethodisch zureichend vollzogen werden könnte. Damit ist auch die heuristische Bedeutung von Anastasis vielzitierter Frage nach dem "Wie" des Zusammenspiels von Erbe und Umwelt zweifelhaft.
2. Inhaltliche Bestimmungen von "Genotyp" im Sinne von Begabung "für etwas" setzen die *logische Vorordnung* sozialer Anforderungen, Wertprämissen und Ordnungsprinzipien voraus. In diesem Sinne könnte man mit guter Berechtigung auch das Dominanzverhältnis umkehren und von einer Umwelt → Genotyp Interaktionstheorie sprechen.
3. *Scarr* unterlegt ein biologisches Konzept, den "Genotyp", mit teleologischen Elementen, d.h. sie vermischt zwei grundsätzlich inkompatible Paradigmen, das mechanistische und das organismische (*Overton, Reese*, 1973), mit der Konsequenz, daß der "Genotyp" zum zielgerichteten Aktionszentrum reifiziert wird.
4. Die Theorie basiert auf einer vereinseitigenden Überbetonung korrelativer Beziehungen insbesondere zwischen IQ-Werten von Adoptivkindern und denen ihrer biologischen Eltern (Mütter) zu Lasten erheblicher und zeitlich relativ konstanter Mittelwertunterschiede zwischen beiden Gruppen. Damit wird eine sehr abstrakte Größe zum Kriterium der Ähnlichkeit beider Gruppen: die Ähnlichkeit der Abweichungsmuster vom jeweiligen Mittelwert auf allerdings unterschiedlichen Mittelwertniveaus. Es ist sehr die Frage, ob diese empirische Konstellation eine derart "starke" theoretische Deutung, wie sie *Scarr* formuliert, rechtfertigt.
5. Dieser Zweifel wird dadurch verstärkt, daß im Unterschied zu den in allen Adoptionsstudien festgestellten deutlichen Mittelwertunter-

23 2

schieden die Forschungslage zu entsprechenden Korrelationen bzw. korrelationsstatistisch begründeten Erblichkeitsschätzungen uneinheitlich ist. Gestützt werden *Scarrs* Befunde durch die Längsschnittstudien von *Skeels* und *Skodaks* (1949)[3], die *Louisville Twin Study (Wilson*, 1983) und tendenziell auch durch Ergebnisse des *Colorado Adoption Project (Plomin, DeFries*, 1985), während die Längsschnittstudie von *Snygg* (1938), Befunde aus der *Texas Adoption Study (Horn*, 1983) und einige Ergebnisse aus komplexen biometrischen Analyseverfahren (*Cattell*, 1982; *Rao, Morton*, 1980) sie nicht bestätigen oder sogar gegenteilige Interpretationen nahelegen.

7. These:

Im Unterschied zu globalen Erblichkeitsschätzwerten wäre die Gültigkeit von *Jensens* (1969, S. 109ff.) genotypisch interpretierter Unterscheidung zweier Fähigkeitsniveaus,

- einem Gedächtnisleistungen und mechanische Lernleistungen umfassenden assoziativen Niveau
- und einem kognitiven Niveau selbstinitiierter Transformationen von Stimuli,

von unmittelbarer pädagogischer, bildungspolitischer und bildungsorganisatorischer Bedeutung.

Mittlerweile hat sich jedoch gezeigt, daß dieses Zwei-Stufen-Modell empirisch auf sehr tönernen Füßen steht. Mehrere Replikationsstudien (*Rohwer et al.*, 1971; *Ewert*, 1973; *Stankov, Horn, Roy*, 1980) konnten *Jensens* schichtbezogene Verteilungs- und Korrelationsannahmen zu beiden Fähigkeitsniveaus nicht bestätigen.

8. These:

Die vielfältigen und aufwendigen Versuche, auf empirischem Wege zu einer Klärung der Anlage-Umwelt-Kontroverse und zur Gewinnung pädagogisch verwertbarer Resultate zu gelangen, sind höchst unbefriedigend verlaufen. Dies um so mehr, wenn man die zahlreichen methodologischen und forschungsmethodischen Probleme und Dilemmata entsprechender Untersuchungsdesigns (vgl. u.a. *Kamin*,1979; *Taylor*, 1980) in Rechnung stellt, auf die hier nicht weiter eingegangen werden kann. Ich schlage deshalb vor, auf Konzeptualisierungen generell zu verzichten, die "Genotyp" und "Umwelt"

- als getrennte oder prinzipiell trennbare Faktoren behandeln,

2303

– die im Sinne von "Wirkkräften" menschliche Verhaltens- und Leistungsunterschiede (als "Produkt") hervorbringen.

In der modernen Entwicklungspsychologie und Anthropologie finden sich mittlerweile Versuche zur Überwindung dieser Heuristik – symbolisiert durch Begriffe wie "embeddedness", "interpenetration" oder auch "offenes System" (*Meacham*, 1981; *Lerner, Busch-Rossnagel*, 1981; *Prigogine*, 1979).

Ich ziehe ferner in Erwägung, traditionelles Denken in Anlage- und/oder Umwelt-Kategorien eher als *soziale* Wirklichkeits*konstruktionen* zu betrachten, die gesellschaftlichen Legitimationserfordernissen genügen. Dazu gehört auch die bedarfsgerechte Aufspaltung der Psyche in jeweils verwertbare Teile, die als bemeßbarer innerer und individueller Besitz im Rahmen der Marktkonkurrenz gegen entsprechende Berufsmöglichkeiten, Statusniveaus und Lebenschancen veräußert werden.

9. These:

Als soziale Wirklichkeitskonstruktionen können erbtheoretische Konzepte von Begabung in der Gesellschafts- und Bildungspolitik sowie in pädagogischen Handlungskontexten von Bedeutung sein – insbesondere dann, wenn sie den Anschein wissenschaftlich fundierter Geltung besitzen.

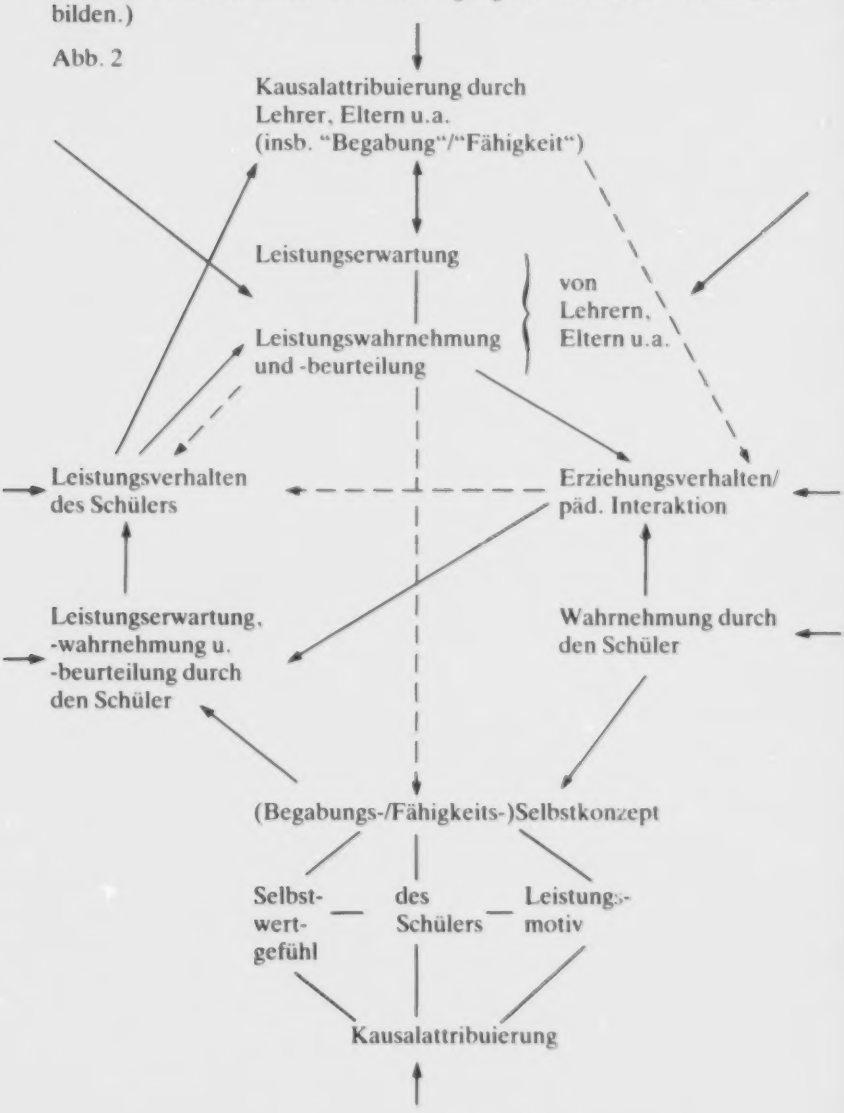
Entsprechende historische Beispiele aus dem (bildungs-) politischen Sektor finden sich u.a. in der rassistischen Theorie des Hitler-Faschismus, in Begründungen für restriktive Einwanderungsgesetze und eugenische Verordnungen in den USA, in der Begründung der 11+- Prüfung in Großbritannien (vgl. *Gould*, 1983) und hierzulande in Rechtfertigungen traditioneller schulorganisatorischer Gliederung.

In unmittelbaren pädagogischen Handlungszusammenhängen ist die Vorstellung von Begabung als einer stabilen, internen, ggf. genetisch determiniert gedachten Größe Teil eines umgreifenden Einstellungssyndroms (Konservatismus), das offenbar mit erzieherischen und didaktischen Grundeinstellungen in Beziehung steht (vgl. u.a. *Fend*, 1984, S. 136). Als Bestandteil von Deutungsmustern zur kognitiven Bewältigung disparater Anforderungen, als Fremd-, Selbst- oder Attributionskonzept, als Auslöser von Erwartungseffekten ist ihre Bedeutung durch komplexe Bedingungszusammenhänge vermittelt. Das folgende Schema enthält verschiedene Vermittlungsinstanzen, über die Begabungskonzepte (insbes. von Lehrern) das Leistungsverhalten (von Schülern) beeinflussen können. Es dient zugleich als Ordnungsmodell zur systematischen Aufarbeitung vielfältiger, zumeist experimentell erhobener Be-

23 4

funde aus der Kausalattributions-, Selbstkonzept- und Erwartungseffektforschung. (Vgl. dazu die nachstehende Abbildung. Die gestrichelten Pfeile indizieren Forschungsergebnisse, die direkte Beziehungen zwischen Faktoren unter Vernachlässigung vermittelnder Instanzen abbilden.)

Abb. 2



Nach dem derzeitigen Forschungsstand ist anzunehmen, daß Begabungskonzepte Lehrererwartungen, Lehrerverhalten und Schülerleistungen unter bestimmten Bedingungen und bei bestimmten Typen von Lehrern und Schülern beeinflussen, überwiegend in negativer Richtung wirken (Golem-Effekt), aber nur in Extremfällen gravierende Konsequenzen haben. Einflüsse sind bevorzugt zu erwarten

- bei älteren Lehrern /Lehrerinnen,
- beim Typus des reaktiven Lehrers mit der Neigung zu extremen und stereotypen Erwartungen,
- bei Lehrern mit sozialer Bezugsnorm-Orientierung und einer Präferenz für zeitstabile Attribuierungen,
- bei leicht beeinflußbaren und hinsichtlich der Konsequenzen ihres Handelns wenig sensiblen Lehrerpersönlichkeiten
- und bei Lehrern mit großen Verhaltensunterschieden im Umgang mit verschiedenen Schülergruppen.

Besonders empfänglich für eine Übertragung motivations- und leistungsmindernder Erwartungen und Ursachenzuschreibungen sind wahrscheinlich

- Mädchen und Kinder aus unteren Sozialschichten, die – ebenso wie ihre Eltern – die Beurteilungskompetenz des Lehrers weniger in Frage stellen,
- mißerfolgsmotivierte Schüler und solche mit interner Kontrollerwartung
- sowie Schüler mit niedrigem Selbstwertgefühl bzw. Selbstkonzept der Begabung und selbstkonsistenten Attribuierungen.

Voraussetzung für eine Reduzierung erwartungsbedingter Schereneffekte in der Leistungsentwicklung von Schülern wäre ein Schulsystem, das weitgehend auf die Aufteilung der Schüler nach allgemeinen Fähigkeits- und Qualifikationsniveaus und die dadurch auferlegte soziale Bezugsnorm-Orientierung verzichtete und *intra*individuelle Leistungsvergleiche in den Mittelpunkt rückte. Der Vorrang individueller Bezugsnormen begünstigte eine differenziertere Wahrnehmung von Leistungsveränderungen, eine stärkere und angemessenere Individualisierung des Unterrichts sowie selbstwert- und motivationsfördernde Attribuierungen.

Solange Lernorganisation und Leistungsbeurteilung von der Selektions- und Allokationsfunktion des Schulsystems dominiert sind, ist eine wesentliche Reduktion sozialer Bezugsnorm-Orientierung kaum vorstellbar. Zu befürchten ist, daß auch weiterhin (endogenistische) Alltagsvorstellungen über Begabung und ihren Zusammenhang mit konkre-

ten Schulleistungen (unabhängig von ihrem Wahrheitsgehalt) Leistungsunterschiede faktisch vergrößern und dies insbesondere bei solchen Kindern, die von Anfang an im schulischen Leistungswettbewerb sozial benachteiligt sind. Insofern leistet "Begabung" als Fremd- und Selbstkonzept einen Beitrag zur – über schulische Selektionsprozesse vermittelten – Reproduktion sozialer Ungleichheitsstrukturen.

Anmerkungen

1) Ausführlichere Darstellungen und Begründungen zu diesen Thesen sind in meiner Schrift "Begabung im pädagogischen Denken. Ein Kernstück anthropologischer Begründung von Erziehung, Weinheim und München 1988" niedergelegt.
2) In den 70er Jahren finden sich eine Reihe von pädagogischen Handbüchern und Lexika, in denen der Bildsamkeitsbegriff nicht mehr berücksichtigt ist – wohl aber "Begabung" (z.T. in Verbindung mit "Intelligenz").
3) Allerdings heben Skodak und Skeels (1949, S. 116f.) die im Vergleich mit den biologischen Müttern deutlich höheren IQ-Werte der Adoptivkinder als das bedeutsamere Ergebnis ihrer klassischen Längsschnittstudie hervor.

Literatur

Anastasi, A.: Vererbung, Umwelt und die Frage: "Wie"? In: Skowronek, H. (Hrsg.): Umwelt und Begabung. Stuttgart 1973, S. 9 – 26.

Arnold, W.: Begabungswandel und Erziehungsfragen. München 1960.

Cattell, R.B.: The inheritance of personality and ability. Research methods and findings. New York 1982.

Ewert, O.: Level Two – level One ... Zero. Eine Nachprüfung der Zweistufentheorie von A. Jensen. In: Edelstein, W., Hopf, D. (Hrsg.): Bedingungen des Bildungsprozesses. Stuttgart 1973, S. 220-230.

Fend, H.: Die Pädagogik des Neokonservatismus. Frankfurt/M. 1984.

Gould, S.J.: Der falsch vermessene Mensch. Basel, Boston, Stuttgart 1983.

Hassenstein, B.: Erbgut, Umwelt, Intelligenzquotient und deren mathematisch-logische Beziehungen. In: Zeitschrift für Psychologie, 190 (1982) 4, S. 345-336.

Heid, H.: Soziokulturelle Bedingtheit der "Begabung" in pädagogischer Betrachtung. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 65 (1969) 8, S. 561-577.

2307

Herbart, J.F.: Umriß pädagogischer Vorlesungen (1835 u. 1841). Sämtliche Werke, hrsg. v. K. Kehrbach u.O. Flügel,Bd. X. Langensalza 1902.

Herrnstein, R.J.: Chancengleichheit – Eine Utopie? Die IQ- bestimmte Klassengesellschaft. Stuttgart 1974.

Horn, J.M.: The Texas Adoption Project: Adopted children and their intellectual resemblance to biological and adoptive parents. In: Child Development, 54 (1983) S. 268-275.

Jensen, A.R.: How much can we boost IQ and scholastic achievement? In: Harvard Educational Review, 38 (1969) 1, S. 1- 123.

Jensen, A.R.: Educational differences. Edinburgh 1973.

Jensen, A.R.: The meaning of heritability and the behavioral sciences. In: Educational Psychologist, 11 (1975) 5, S. 171-183.

Kamin, L.: Der Intelligenz-Quotient in Wissenschaft und Politik. Darmstadt 1979.

Lerner, R.M.; Busch-Rossnagel, N.A.: Individuals as producers of their development: Conceptual and empirical bases. In: Dies. (Eds.): Individuals as producers of their development. A life- span perspective. New York 1981, S. 1-36.

Meacham, J.A.: Political values, conceptual models, and research. In: Lerner, R.M.; Busch-Rossnagel, N.A. (Eds.): Individuals as producers of their development. New York 1981, S. 447-474.

Overton, W.F.; Reese, H.W.: Models of development: Methodological implications. In: Nesselroade, W.F.; Reese, H.W. (Eds.): Life-span developmental psychology: Methodological issues. New York 1973, S. 65-86.

Plomin, R.; DeFries, J.C.: Origins of individual differences in infancy. The Colorado Adoption Project. Orlando 1985.

Prigogine, J.: Vom Sein zum Werden. Zeit und Komplexität in den Naturwissenschaften. München, Zürich 1979.

Rao, D.C.; Morton, N.E.: Path analysis of quantitative inheritance. In: Mielke, J.H.; Crawford, M.H. (Eds.): Current developments in anthropological genetics, Vol. 1: Theory and methods. New York, London 1980, S. 355-373.

Rohwer, W.D. et al.: Population differences and learning proficiency. In: Journal of Educational Psychology, 62 (1971), S. 1-14.

23 8

Roth, H.: Begabung und Begaben. Über das Problem der Umwelt in der Begabungsentfaltung. In: Die Sammlung, 7 (1952), S. 395-407.

Scarr, S.: Individuelle Erfahrungsunterschiede. Anlage- und Umwelteinwirkungen auf die Entwicklung des Kindes. In: Fthenakis, W.E. (Hrsg.) : Tendenzen der Frühpädagogik. Düsseldorf 1984, S. 233-255.

Seidel, R.; Ulmann, G.: Begabungstheorie und Intelligenzbegriff. Zur Anlage-Umwelt-Problematik in der Kritischen Psychologie. In: Demokratische Erziehung, 3 (1977), S. 504-510.

Skodak, M.; Skeels, H.M.: A final follow-up on one hundred adopted children. In: Journal of Genetic Psychology, 75 (1949), S. 85-125.

Snygg, D.: The relation between the intelligence of mothers and their children living in foster homes. In: Journal of Genetic Psychology, 52 (1938), S. 401-406.

Stankov, L.; Horn, J.; Roy, T.: On the relationship between Gf/Gc theory and Jensens level I/level II theory. In: Journal of Educational Psychology, 72 (1980), S. 796-809.

Taylor, H.J.: The IQ game: A methodological inquiry into the heredity-environment controversy. New Brunswick 1980.

Wewetzer, K.H.: Der Prozeß der "Begabung" – ein Beitrag zur Rechtfertigung und Aufgabe des 9. und 10. Schuljahres. In: Die Deutsche Schule, 53 (1961) 2, S. 64-76.

Wilson, R.S.: The Louisville Twin Study: Developmental synchronies in behavior. In: Child Development, 54 (1983), S. 298 – 316.

Zdarzil, H.: Pädagogische Anthropologie. 2. Aufl. Graz, Wien, Köln 1978.

2399

Jürgen Schmude

Frauen im Lehrberuf – die Feminisierung des Lehrberufs im Grund- und Hauptschulwesen am Beispiel Baden-Württembergs

Zusammenfassung:

Die vorliegende Untersuchung beschäftigt sich mit der Entwicklung des Lehrerinnenanteils (= Feminisierungsprozeß) im Grund- und Hauptschulwesen in Baden-Württemberg. Im Gegensatz zu diesem Bereich hat der Lehrkörper der "weiterführenden" Schulen nie eine "tatsächliche" Feminisierung erfahren. Die verschiedenen Einflußfaktoren auf den Feminisierungsprozeß, insbesondere jene, die regionale Unterschiede in diesem Prozeß verursacht haben, stehen im Mittelpunkt des Interesses. Es waren dies vor allem legislative Eingriffe auf den Lehrerinneneinsatz, der jeweilige Entwicklungsstand des Schulstandortnetzes und die sozialen Rahmenbedingungen.

Summary:

The following study investigates the influence of women on the teaching profession (= feminization) in primary schools in Baden-Württemberg. In contrast to these schools, a feminization of the teaching staff has never actually taken place in the grammar and high schools. In studying the various factors which influenced the feminization process, the main focus of inquiry was directed to regional disparities. Regional differences in the feminization process were caused especially by legislative influence on the assignment of female teachers by the different stages of development within the network of school locations, and by the framework of social conditions.

23/0

1 Einleitung

Noch im Jahre 1873 stellte das für das öffentliche Schulwesen im Großherzogtum Baden zuständige Handelsministerium fest: "Das Gesetz hat die Verwendung von Lehrerinnen an öffentlichen Unterrichtsanstalten nicht vorgesehen" (*Handelsministerium*, 1873, 36). Doch nur wenige Jahrzehnte später galt der Lehrberuf als ein "typischer" Frauenberuf. Zumindest in Teilbereichen dieses Berufsfeldes stieg die Zahl der Frauen so rapide an, daß immer öfter von einer "Feminisierung" des Lehrberufs gesprochen wurde. Dabei wurde der den Sexualwissenschaften entstammende Begriff der "Feminisierung" einem inhaltlichen Bedeutungswandel unterzogen. Zunächst nur als antifeministischer Kampfbegriff verwendet, steht der Begriff heute nahezu synonym für eine "geschlechtsspezifische Berufsrolleninterpretation" (*Brinkmann*, 1976, 111), mit der sich die sozialwissenschaftliche Forschung insbesondere nach dem Zweiten Weltkrieg intensiv auseinandergesetzt hat. Im Gegensatz zur Auseinandersetzung mit dieser Folge des Feminisierungsprozesses wurde der eigentliche Prozeßablauf der Feminisierung bisher kaum untersucht. Da der Begriff "Feminisierung" bisher in der sozialwissenschaftlichen Literatur darüber hinaus uneinheitlich und oft wenig exakt verwendet wurde, soll zunächst eine Begriffsdefinition vorgenommen werden. Anschließend wird der auch regional unterschiedlich abgelaufene Feminisierungsprozeß skizziert, bevor der Aufsatz mit einer Diskussion der jüngsten Unterbrechung des Feminisierungsprozesses und einem kurzen Ausblick auf die weitere Entwicklung des Prozesses abgeschlossen wird.

2 Begriffsdefinition

In der sozialwissenschaftlichen Literatur wurde die "Feminisierung des Lehrberufs" bisher meist durch die Entwicklung des Lehrerinnenanteils am Lehrkörper illustriert. Die oft auf wenigen Erhebungszeitpunkten basierenden Zeitreihen täuschten einen gleichmäßigen, nahezu linearen Verlauf des Prozesses vor (vgl. *Maydell*, 1970 oder *Nave-Herz*, 1977). Doch erst durch die Analyse der Entwicklung absoluter Lehrer- und Lehrerinnenzahlen und ihrer Differenz sowie durch Einbeziehung der Entwicklung des Lehrerinnenanteils am Lehrkörper können folgende Typen der Feminisierung unterschieden werden (vgl. Abb. 1, s. S. 344f.).

2311

2.1 Die tatsächliche Feminisierung

Nimmt zwischen zwei Zeitpunkten t_1 und t_2 der Lehrerinnenanteil zu und die Differenz zwischen absoluten Lehrer- und Lehrerinnenzahlen ab, so liegt eine *tatsächliche Feminisierung* vor. Dabei kann

a) die Lehrerinnenzahl steigen, während die der Lehrer fällt,
b) die Lehrerinnenzahl schneller steigen als die der Lehrer bzw.
c) die Lehrerzahl schneller sinken als die der Lehrerinnen.

Letzterer Fall kann auch als *passive Feminisierung* bezeichnet werden, da es hier nicht zu einer tatsächlichen Verdrängung oder Substitution männlicher Berufsträger von einem Berufsfeld durch Frauen kommt.

2.2 Die scheinbare Feminisierung

Nimmt zwischen zwei Zeitpunkten t_1 und t_2 der Lehrerinnenanteil zu und steigt dennoch die Differenz zwischen absoluten Lehrer- und Lehrerinnenzahlen weiter an, so liegt eine *scheinbare Feminisierung* vor.

Dagegen ist ein Feminisierungsprozeß als unterbrochen bzw. beendet anzusehen, sobald der Lehrerinnenanteil am Lehrkörper zwischen zwei Zeitpunkten t_1 und t_2 sinkt. Es ist klar, daß eine Untersuchung umso detailliertere Analysen ermöglicht, je geringer die Abstände zwischen den Zeitpunkten t_1 und t_2 gewählt werden. Aus diesem Grund wurden, sofern möglich, die jährlich erfaßten Lehrkörperzahlen berücksichtigt. Das Maß der Feminisierung zu einem festen Zeitpunkt t_i (= Feminisierungsgrad) wird durch den Lehrerinnenanteil am Lehrkörper zum Zeitpunkt t_i ausgedrückt.

Eine auf dieser Definition basierende Analyse des Prozeßablaufs verlangt eine separate Betrachtung der Lehrberufe für das Grund- und Hauptschulwesen einerseits, und des Bereiches der Realschulen und Gymnasien andererseits, da sich beide Lehrberufe zum Teil bis heute gravierend in den Ausbildungsvoraussetzungen, dem Selbstverständnis, in der sozialen Herkunft ihrer Berufsträger etc. unterscheiden.

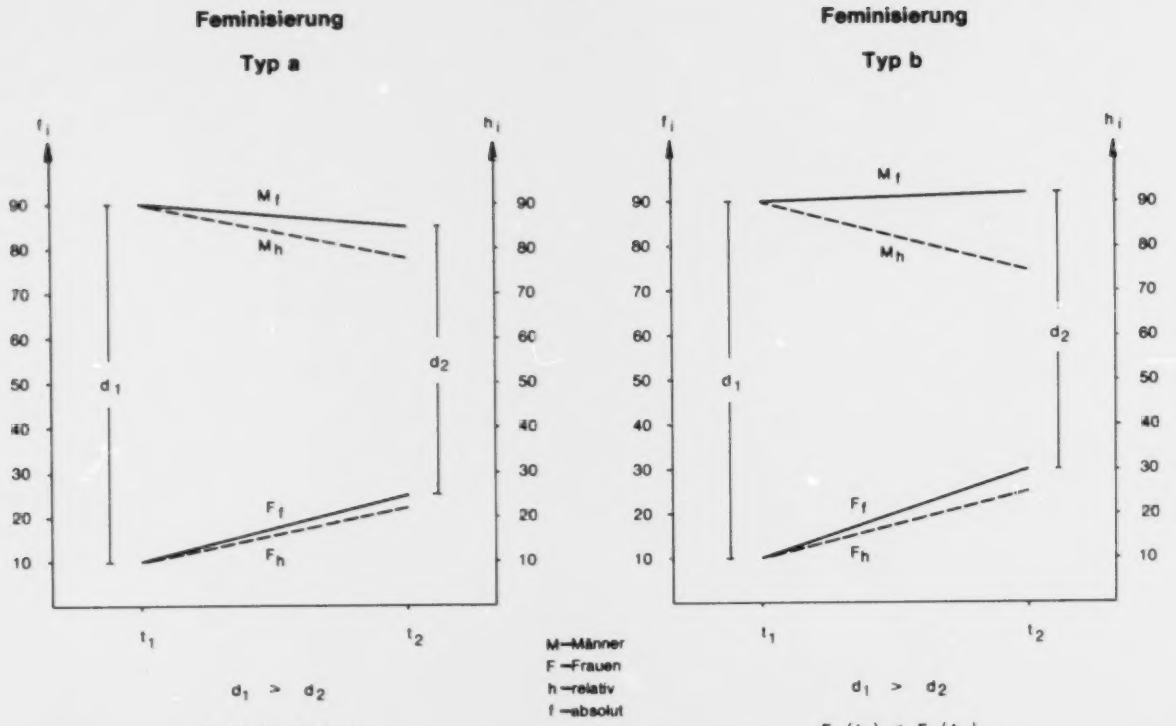
3 Der Prozeß der Feminisierung

3.1 Quantitativer Verlauf

Der Lehrberuf im Grund- und Hauptschulwesen Baden-Württembergs zeigt seit der Zulassung von Lehrerinnen drei Phasen tatsächlicher Feminisierung. Zwei dieser drei Phasen fielen in die Zeit der beiden

2312

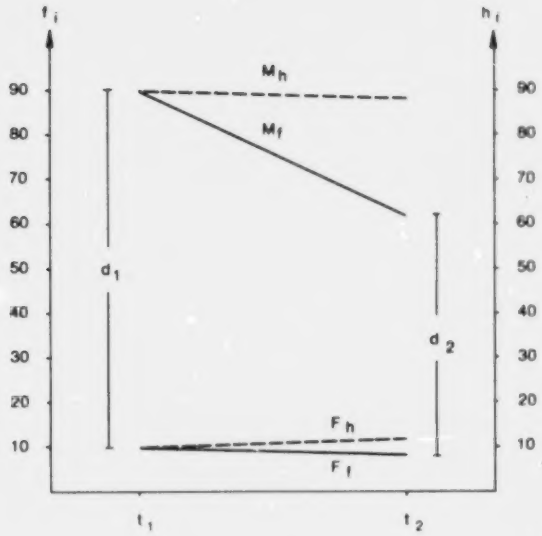
Abb. 1: Typen der Feminisierung



2313

Feminisierung

Typ c

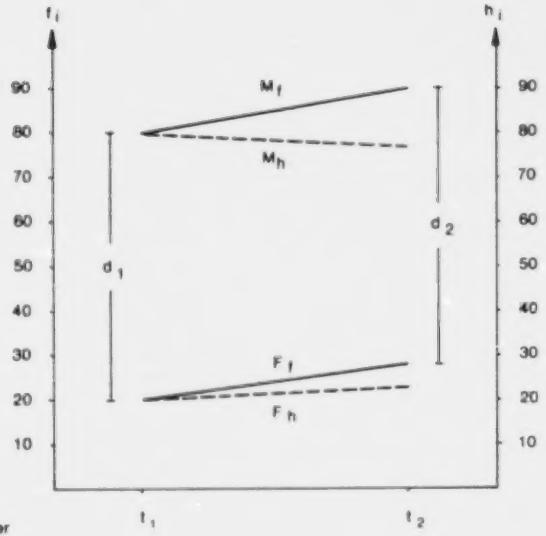


$d_1 > d_2$

$F_h(t_1) < F_h(t_2)$

Feminisierung

Typ d



$d_1 < d_2$

$F_h(t_1) < F_h(t_2)$

M –Männer
F –Frauen
h –relativ
f –absolut

Quelle: eigener Entwurf

2314

Weltkriege und dauerten jeweils nur wenige Jahre an. Sie waren im wesentlichen durch sinkende Lehrerzahlen motiviert (vgl. Abb. 2). Von größter Bedeutung war die dritte Phase tatsächlicher Feminisierung in den Jahren von 1950 bis 1975. In diesem Zeitabschnitt, nämlich im Jahre 1966, überstieg die Zahl der Lehrerinnen erstmals die der Lehrer, und der Feminisierungsgrad des Lehrkörpers stieg bis zum Jahr 1975 auf nahezu 57% an (vgl. Tab. 1, S. 351). In vielen anderen europäischen Ländern hatte der Frauenanteil am Lehrkörper der "primary schools" jedoch schon Jahrzehnte zuvor diese Marke überschritten. Mitte der 60er Jahre betrug er beispielsweise in der UdSSR rund 80%, in Großbritannien 75% und in Frankreich 68% (vgl. *Klingler*, 1970, 39).

Alle übrigen in Abbildung 2 dargestellten Zeitabschnitte waren entweder Phasen scheinbarer Feminisierung (so der Zeitraum seit Zulassung der Lehrerinnen bis zum Beginn des Ersten Weltkriegs, oder aber der Feminisierungsprozeß war unterbrochen (etwa im Zeitraum von 1918 bis 1936 und im jüngsten Zeitabschnitt seit 1975).

Im Gegensatz zum Grund- und Hauptschulwesen kann im Lehrberuf an Realschulen und Gymnasien Baden-Württembergs zu keiner Zeit eine tatsächliche Feminisierung festgestellt werden. Seit der sukzessiven Zulassung der Lehrerinnen zu den verschiedenen Schularten dieses Bereichs hat die Differenz zwischen absoluten Lehrer- und Lehrerinnenzahlen immer weiter zugenommen, sowohl in Zeiten des Ausbaus dieses Schulzweiges als auch in Zeiten des massiven Stellenabbaus.

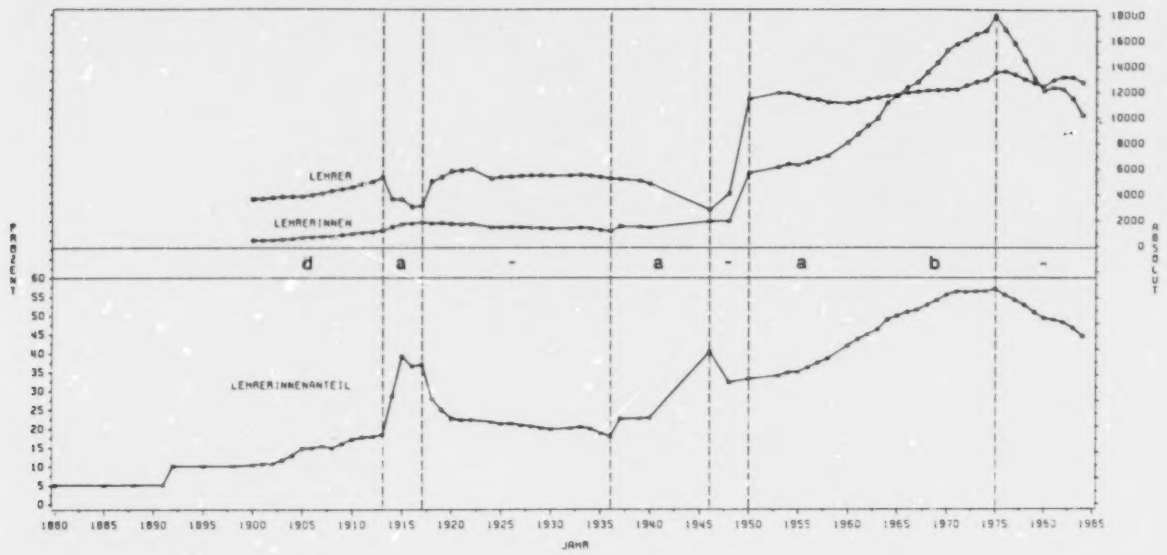
Die folgenden Ausführungen beziehen sich aus diesem Grund im wesentlichen auf den Lehrberuf an den Grund- und Hauptschulen Baden-Württembergs, wenngleich einige der analysierten Erscheinungen – mit zeitlicher Verzögerung und deutlich schwächer ausgeprägt – auch für den Lehrberuf an Realschulen und Gymnasien festzustellen sind.

3.2 Einflußfaktoren auf den Feminisierungsprozeß

Es stellt sich nun die Frage, welche Einflußfaktoren den Feminisierungsprozeß gehemmt bzw. gefördert haben und wie die aufgetretenen räumlichen Disparitäten im Feminisierungsgang, die von der sozialwissenschaftlichen Forschung bisher weitgehend unbeachtet geblieben sind, erklärt werden können. Neben einigen, insbesondere auf der Mikroebene wirksamen Faktoren, die jedoch nur schwer zu quantifizieren sind und daher hier keine Beachtung finden können (wie etwa die persönliche Einstellung von Schulräten und -leitern gegenüber Lehrerinnen), lassen

2315

Abb. 2: Typisierung der Feminisierungsphasen im Lehrberuf an Volks- bzw. Grund- und Hauptschulen in Baden bzw. Baden-Württemberg nach absoluten Lehrer- und Lehrerinnenzahlen und des Lehrerinnenanteils (vollbeschäftigte Lehrkräfte)



Quelle: Schmude, 1988, 126

2316

sich die für Baden-Württemberg wesentlichen Einflußfaktoren auf den Feminisierungsprozeß des Lehrberufs unter den folgenden fünf, untereinander in engem Zusammenhang stehenden Gesichtspunkten subsummieren:

1) Entwicklung der Schüler- und Schülerinnenzahl
2) Entwicklungsstand des Schulstandortnetzes
3) Gesellschaftliche Rahmenbedingungen
4) Legislative Einflüsse
5) Bildungs- und wirtschaftspolitische Einflüsse

Die Entwicklung der Schüler- und Schülerinnenzahlen hat die Anstellungschancen für Lehrerinnen im Bereich der Grund- und Hauptschulen stark beeinflußt. Während hier ein verstärkter Lehrkräftebedarf stets auch mit einem verstärkten Rückgriff auf Lehrerinnen verbunden war und den Feminisierungsprozeß somit förderte, waren Lehrerinnen im Bereich der Realschulen und Gymnasien an einem Mehrbedarf an Lehrkräften immer nur unterdurchschnittlich beteiligt, d.h. steigende Schüler- und Schülerinnenzahlen wirkten in diesem Bereich nicht als "push-Faktor" für den Feminisierungsprozeß. Im Gegensatz zum unterschiedlichen Einfluß steigender Schüler- und Schülerinnenzahlen bedeutete ein Rückgang der Schüler- und Schülerinnenzahlen, also ein verminderter Lehrkräftebedarf, für beide untersuchte Schulzweige eine Unterbrechung des Feminisierungsprozesses bzw. eine rückläufige Entwicklung des Lehrerinnenanteils am Lehrkörper. So spiegelt sich die jüngste Überfüllungskrise im Lehrberuf seit Mitte der 70er Jahre, primär hervorgerufen durch sinkende Schüler- und Schülerinnenzahlen, im Feminisierungsprozeß durch sinkende Lehrerinnenanteile an beiden Lehrkörpern wider.

Während die Entwicklung der Schüler- und Schülerinnenzahlen den Feminisierungsprozeß "nur" insgesamt beeinflußt hat, wurden durch den jeweiligen *Entwicklungsstand des Schulstandortnetzes*, durch *legislative Eingriffe* auf den Lehrerinneneinsatz sowie durch die jeweiligen *gesellschaftlichen Rahmenbedingungen* auch regionale Unterschiede im Feminisierungsgang verursacht. Einfluß und Auswirkungen dieser drei eng miteinander verzahnten Faktoren sollen im folgenden hinsichtlich der aufgetretenen Stadt-Land-Unterschiede dargestellt werden.

Im Großherzogtum Baden bestand wie in den meisten anderen europäischen Ländern bereits Mitte des 19. Jahrhunderts ein vollständiges, flächenhaft ausgebildetes Volksschulwesen. Die Schulgesetzgebung verlangte von jeder Gemeinde die Einrichtung einer eigenen Volksschule. Entsprechend befand sich auch noch im ausgehenden 19. Jahrhundert die Mehrzahl der öffentlichen Volksschulen in ländlichen Gemeinden.

2317

Die Zulassung von Lehrerinnen war in Baden u.a. an eine Mindestgröße der Volksschulen von wenigstens drei Lehrkraftstellen gebunden. Diese Maßnahme hat die regionalen Disparitäten hinsichtlich des Frauenanteils am Lehrkörper in Form eines Stadt-Land-Gefälles entscheidend mit verursacht, denn insbesondere die ein- und zweiklassigen Volksschulen konnten die Mindestvoraussetzung für den Lehrerinneneinsatz nicht erfüllen, so daß über 75% aller Schulstandortgemeinden des öffentlichen Volksschulwesens als Einsatzort für die Innovation "Lehrerin" von vornherein ausschieden. Durch legislative Maßnahmen wurde somit bereits bei der Zulassung der Lehrerinnen zum Volksschuldienst ein Nord-Süd- bzw. West-Ost-Gefälle im Feminisierungsgrad angelegt, das in etwa der in folgender Karte gezeigten Verteilung der Kleinschulen im Großherzogtum entsprach, die in Südbaden und den nordöstlichen Landesteilen die höchste Konzentration aufwiesen.

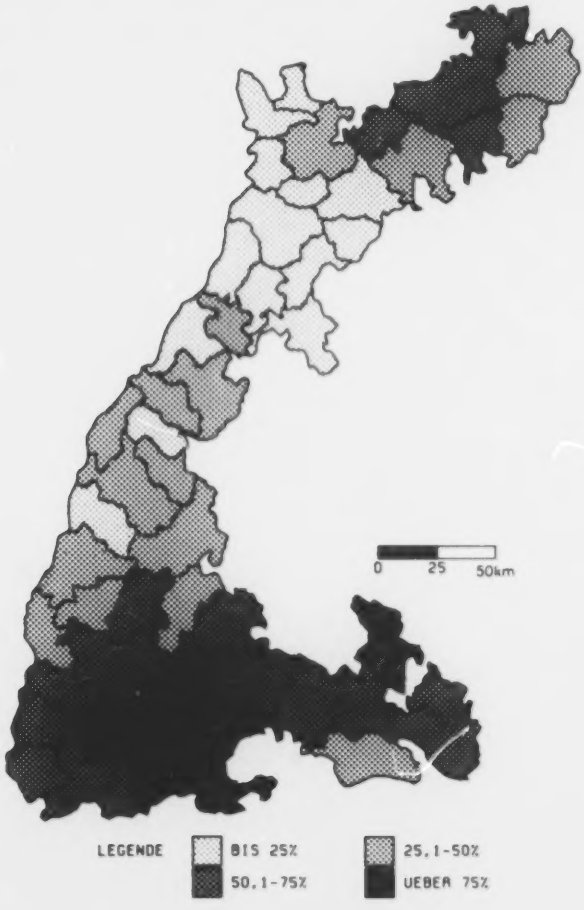
Diese räumliche Verteilung zeigt eine hohe Übereinstimmung mit der Konfessionsverteilung im damaligen Großerzogtum. Während die von überwiegend protestantischer Bevölkerung besiedelten Regionen Badens (also insbesondere der Nordwesten Badens) die höchsten Frauenanteile am Lehrkörper aufwiesen, setzte sich vor allem in den katholisch geprägten, ländlichen Regionen die Innovation "Lehrerin" erst sehr viel später durch. Auch andere schulpolitische Neuerungen, wie z.B. die in Baden bereits 1834 eingeführte gemischt-konfessionelle Simultanschule, wurden hier nur sehr langsam angenommen.

Eine weitere Ursache für die Stadt-Land-Unterschiede im Feminisierungsgrad des Lehrkörpers lag in den unterschiedlichen Erwartungen der städtischen und ländlichen Bevölkerung an das Lehrpersonal begründet. In ländlichen Gemeinden war der Lehrer neben dem Pfarrer oft die einzige, im Vergleich zu staatlichen Beamten allerdings schlecht bezahlte "Amtsperson" und mußte überdies noch etliche weitere Funktionen ausüben, die nach damaligem Verständnis von Frauen nicht hätten erfüllt werden können (z.B. Kapellmeister oder Gemeindesekretär). In den großen Städten, in denen die Lehrkräfte aufgrund der besseren Infrastruktur solche zusätzlichen Aufgaben nicht zu übernehmen brauchten, konnten Lehrerinnen auch deshalb schon früher akzeptiert werden.

Die Innovation Lehrerin blieb also zunächst auf die großen Städte beschränkt. Auch die Diffusion dieser Neuerung fand in der ersten Expansionsphase fast ausschließlich in den großen Städten statt. Die mit der Industrialisierung einhergegangene "Landflucht" war überdies für den Feminisierungsprozeß förderlich, denn die Zahl der Lehrkraftstellen in den Städten nahm kontinuierlich zu Lasten der ländlichen Regionen zu. Die Differenz im Feminisierungsgrad zwischen ländlichen und städti-

2318

Der Anteil der ein- und zweiklassigen Volksschulen im öffentlichen Volksschulwesen des Großherzogtums Baden im Jahre 1900 (Kreisbasis)



Quelle: Großherzoglicher Oberschulrat, 1905;
eigene Berechnung und Darstellung

2319

schen Lehrkörpern hat bis in die 1950er Jahre weiter zugenommen. Erst während der intensivsten Phase des Feminisierungsprozesses, der dritten Phase tatsächlicher Feminisierung zwischen 1950 und 1975, blieb diese Differenz nahezu konstant und wurde bis 1984 dann allmählich geringer (vgl. Tabelle 1). Allerdings weisen die ehemaligen Innovationszentren wie Mannheim, Heidelberg, Karlsruhe oder Freiburg nach wie vor die höchsten Lehrerinnenanteile auf.

Tab. 1: Die Entwicklung des Feminisierungsgrades der Lehrkörper an Grund- und Hauptschulen Baden-Württembergs nach der Größe der Schulstandortgemeinden (*Hauptlehrerinnenanteil in Baden)

Gemeindegröße nach Einwohnerzahl	1910*	1951	1975	1984
bis 500	0%	21,6%	30,1%	36,1 %
501 bis 1000	0%	30,8%	41,2%	43,6 %
1001 bis 2000	6,5%	32,9%	50,0%	43,5 %
2001 bis 5000	5,4%	37,9%	50,7%	38,8 %
5001 bis 10000	9,2%	39,8%	53,3%	40,3 %
10001 bis 20000	11,2%	45,0%	57,2%	44,5 %
über 20000	12,0%	54,3%	63,0%	53,8 %
gesamt	8,5%	33,1%	57,0%	44,4 %

Quelle: Hoffmann, 1911; Badisches Kultusministerium, 1951; Lehrerindividualdatei 1975 und 1984; eigene Berechnung.

Schließlich war der Feminisierungsprozeß im Lehrberuf auch immer eng verquickt mit den jeweiligen *bildungspolitischen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen*. Zeiten wirtschaftlicher Rezession etwa bedeuteten immer ein Hemmnis für ein Fortschreiten des Feminisierungsprozesses. So wirkte sich die Wirtschaftskrise der 1930er Jahre, von entsprechenden gesetzgeberischen Maßnahmen wie dem Gesetz gegen das Doppelverdienertum flankiert, negativ auf die Entwicklung des Frauenanteils an den Lehrkörpern aus. Auch das Zölibat für Lehrerinnen muß unter diesem Aspekt betrachtet werden. Die Ehelosigkeit als eine Voraussetzung für die Anstellung von Lehrerinnen im öffentlichen Schuldienst war zunächst noch durch tradierte Wert- und Moralvorstellungen motiviert, erhielt jedoch zu Beginn des 20. Jahrhunderts immer mehr an Bedeutung als arbeitsmarktorientiertes Regulativ. Im Gegensatz zu vielen anderen europäischen Staaten wurde das Zölibat für Leh-

23 :0

rerinnen in Baden erst durch den im Ersten Weltkrieg herrschenden Lehrermangel allmählich gelockert. Dieser damals von vielen Seiten bedauerte Sachzwang fand dann auch Niederschlag in der Weimarer Verfassung von 1918, als u.a. erstmals die Gleichbehandlung männlicher und weiblicher Lehrkräfte gesetzlich fixiert wurde. In der Folgezeit wurde aber insbesondere in wirtschaftlichen Notlagen immer wieder auf Zölibatsklauseln im Beamtengesetz zurückgegriffen, letztmals im Jahre 1937. Zur endgültigen Aufhebung des Zölibats kam es erst im Jahre 1950. Wenngleich das Zölibat den Feminisierungsprozeß in seiner Anfangszeit "flächendeckend" behindert hat, so lassen verschiedene Archivunterlagen jedoch den Schluß zu, daß die Annahme verheirateter Lehrerinnen regional unterschiedlich schnell vollzogen wurde.

3.3 Auswirkungen des Feminisierungsprozesses auf die sozio-demographische Struktur des Lehrkörpers

Der bisher skizzierte Feminisierungsprozeß hat natürlich auch zu Veränderungen in der sozio-demographischen Struktur des Lehrkörpers geführt. So hat sich insbesondere das *regionale und soziale Rekrutierungsfeld* der Berufsträger entscheidend gewandelt.

Mit Ausnahme des Seminars Karlsruhe befanden sich in Baden alle Ausbildungsstätten für Lehrer zu Beginn dieses Jahrhunderts in Gemeinden mit weniger als 10.000 Einwohnern (Tauberbischofsheim, Ettlingen, Gengenbach und Meersburg). Über zwei Drittel der hier ausgebildeten, zukünftigen Lehrer stammte aus Gemeinden mit weniger als 2000 Einwohnern. Dagegen waren alle drei Ausbildungsseminare für Lehrerinnen ausschließlich in Städten mit mindestens 40.000 Einwohnern eingerichtet (Freiburg, Karlsruhe und Heidelberg), und die Absolventinnen dieser drei Einrichtungen stammten zu über 60% aus diesen drei Standorten.

In der unterschiedlichen regionalen Rekrutierung des männlichen und weiblichen Lehrpersonals spiegelt sich auch ihre *unterschiedliche soziale Herkunft* wider, denn die Lehrerinnen entstammten sehr lange dem großstädtischen Oberschichtsmilieu und ergriffen einen ihrem gesellschaftlichen Status entsprechenden Beruf. Die Analyse der Väterberufe des Jahres 1900 zeigt dies deutlich: Über 70% der Väter der zukünftigen Lehrerinnen waren Beamte, Lehrer oder selbständige Gewerbetreibende. Dagegen entstammten die Lehrer wesentlich häufiger den unteren sozialen Schichten. So bedeutete etwa die Ergreifung des Lehrberufs für die rund 30% aus dem bäuerlichen Milieu stammenden Lehrer durchaus einen sozialen Aufstieg. Dabei besaß der Beruf des Volksschulleh-

2321

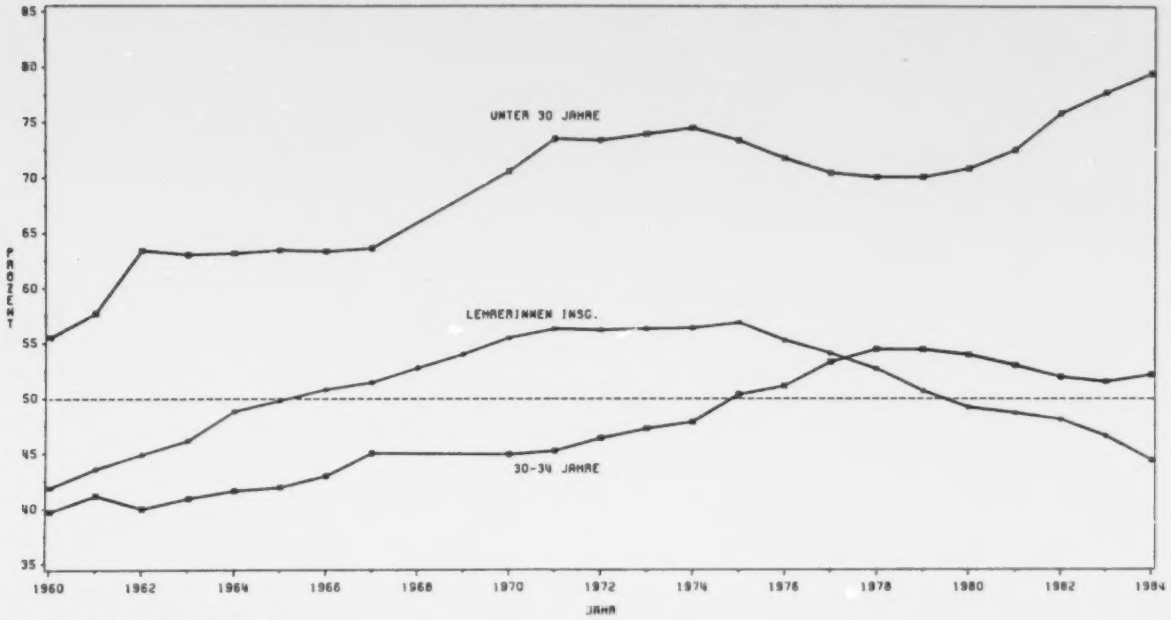
rers bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts für den männlichen Berufsnachwuchs eine Plattformfunktion im typischen, drei Generationen umfassenden Aufstiegsprozeß zum Akademikertum. Nach dem Zweiten Weltkrieg verlor der Volksschullehrerberuf diese Plattformfunktion aufgrund einer nunmehr erforderlichen erhöhten Zugangsqualifikation. Die für das Studium an einer Pädagogischen Hochschule erforderliche Hochschulreife stellte für eine große Gruppe der traditionellen Berufsträger eine neue Barriere dar und war eine wesentliche Ursache für den Nachwuchsmangel an männlichen Lehrkräften in den 50er Jahren. Weiter fiel ins Gewicht, daß sich die erhöhten Anforderungen zur Ausübung des Volksschullehrerberufs – von *Bungardt* (1959, 119) als "kollektiver Statuswechsel zum Akademikertum" bezeichnet – nicht im sozialen Prestige des Berufsbildes für Männer niederschlugen. Die geschlechtsspezifischen Unterschiede im Berufsprestige blieben nicht nur bestehen, sondern verstärkten sich sogar noch, so daß der Neuaufbau des Rekrutierungsfeldes des Berufsnachwuchses einen beschleunigten Ablauf des Feminisierungsprozesses unterstützte. Während etwa für die Söhne von Akademikern der Beruf des Volksschullehrers recht unattraktiv war, stellte der Beruf der Volksschullehrerin nach *v. Recum* (1955, 157) auch für aus der Oberschicht stammende Frauen durchaus einen "standesgemäßen Ersatz für ein mit einem größeren finanziellen, zeitlichen und geistigen Aufwand verbundenes Universitätsstudium" dar.

Die geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Bewertung des Berufes ist von soziologischer Seite mehrfach untersucht worden. So rangierte beispielsweise in einer Untersuchung von *Kleining und Moore* (1968) der Beruf des Volksschullehrers auf Rang 29, der der Volksschullehrerin jedoch auf Rang 16 einer 70 Berufe umfassenden Berufsrangskala für Männer und Frauen. Als Folge des nach 1950 schnell gestiegenen Frauenanteils verschob sich also die sozio-ökonomische Struktur des Lehrkörpers. Die Lehrerinnen kamen nach wie vor zu einem wesentlich geringeren Teil aus kleinen, ländlichen Gemeinden, und somit sank der Anteil der "mit dem ländlich-bäuerlichen Leben vertrauten, praktisch-orientierten Menschen zugunsten des städtisch-intellektuellen vorgeprägten Typus" (*v. Recum*, 1959, 114). Der Lehrkörper der Grund- und Hauptschulen glich sich durch die Integrierung der Frauen in seiner sozio-ökonomischen Struktur immer mehr dem Lehrkörper der Realschulen und Gymnasien an (vgl. *Zinnecker*, 1973, 80ff).

Durch den stark gestiegenen Frauenanteil am Lehrkörper der Grund-und Hauptschulen hat sich nach 1950 auch *die Altersstruktur des Lehrkörpers* grundlegend gewandelt. Der Altersaufbau veränderte sich bis Mitte der 70er Jahre immer stärker zugunsten der jüngeren Alters-

2312

Abb. 3: Der Feminisierungsgrad ausgewählter Altersgruppen im Vergleich zum Feminisierungsgrad des gesamten Lehrkörpers der Grund- und Hauptschulen Baden-Württembergs von 1960 bis 1984 (vollbeschäftigte Lehrkräfte)



Quelle: Schmude, 1988, 93

jahrgänge, die auch den höchsten Feminisierungsgrad aufwiesen. Mit dem Eintritt in ihre "Familienphase" schieden dagegen viele der Lehrerinnen wieder aus dem Schuldienst aus (entsprechend dem Drei-Phasen-Theorem von *Myrdal und Klein*, 1956). Aus dieser Entwicklung resultierten Begriffe wie "Ausssteuerberuf" oder "Überbrükkungsberuf bis zur Heirat". Entsprechend wiesen die älteren Altersjahrgänge stets deutlich geringere Frauenanteile auf, so etwa schon die Gruppe der 30-34jährigen Lehrkräfte. Seit Mitte der 60er Jahre gaben insbesondere viele der in ihre Familienphase eintretenden Lehrerinnen ihre Tätigkeit im Lehramt nicht mehr gänzlich auf, sondern reduzierten sie allenfalls auf eine Teilzeitbeschäftigung. Seit 1977 zeigt daher auch die Altersgruppe der 30-34jährigen Lehrkräfte einen überdurchschnittlich hohen Frauenanteil (vgl. Abbildung 3). Die Jahrgänge der bis zu 35 Jahre alten Lehrkräfte wiesen 1975 nicht nur die höchsten Frauenanteile auf, sondern waren auch die absolut am stärksten besetzte Altersgruppe (47,1% aller vollbeschäftigten Lehrkräfte im Grund- und Hauptschuldienst).

3.4 Die jüngste Unterbrechung des Feminisierungsprozesses

Wie Abbildung 2 zeigt, ist der Feminisierungsprozeß des Lehrberufs für das Grund- und Hauptschulwesen Baden-Württembergs seit Mitte der 70er Jahre unterbrochen. Der Rückgang des Feminisierungsgrades bei den vollbeschäftigten Lehrkräften betrug zwischen 1975 und 1984 rund 15% auf nunmehr 41,7%. Demgegenüber steht eine deutliche Zunahme des Frauenanteils an den arbeitslosen Lehrkräften für den Grund- und Hauptschuldienst. Für diese Entwicklung sind im wesentlichen zwei Gründe verantwortlich.

Zum einen hat der *Frauenanteil an den Lehramtsstudiengängen* der Pädagogischen Hochschulen seit Beginn der Überfüllungskrise in den 70er Jahren nochmals kräftig zugenommen (von 61,5% im Jahre 1975 auf 70,8% im Jahre 1984). Es ist hierbei wohl zu vermuten, daß die schlechten Anstellungsaussichten im öffentlichen Schuldienst für die Studienwahlmotivation geschlechtsspezifisch unterschiedlich gewichtet werden. Darüberhinaus weichen Männer in stärkerem Maße als Frauen, ohne sich für die Übernahme in den öffentlichen Schuldienst zu bewerben, in alternative Berufsfelder aus. Dabei findet der "Ausstieg" aus dem Lehrberuf bei Männern häufiger als bei Frauen bereits vor dem 2. Staatsexamen statt.

2324

Tab. 2: Der Frauenanteil an den arbeitslos gemeldeten Lehrkräften für den Grund- und Hauptschuldienst in der Bundesrepublik im Vergleich zum Feminisierungsgrad des Lehrkörpers in Baden-Württemberg zwischen 1975 und 1985

Jahr	Bundesrepublik arbeitslose Lehrkräfte		Baden-Württemberg Feminisierungsgrad am Lehrkörper
	absolut	Frauenanteil	
1975	890	61,8%	56,9%
1977	1679	66,3%	54,1%
1979	2664	71,2%	50,8%
1981	5524	76,4%	48,8%
1985	7942	77,4%	42,5%

Quelle: Bundesanstalt für Arbeit, 1982; Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 1987; Lehrerindividualdatei 1975-1985.

Zum anderen sind für die in Tabelle 2 gezeigten Entwicklungen die bereits dargelegten, durch den Feminisierungsprozeß bewirkten Veränderungen der Altersstruktur des Lehrkörpers in Verbindung mit den *stark verringerten Einstellungszahlen* verantwortlich.

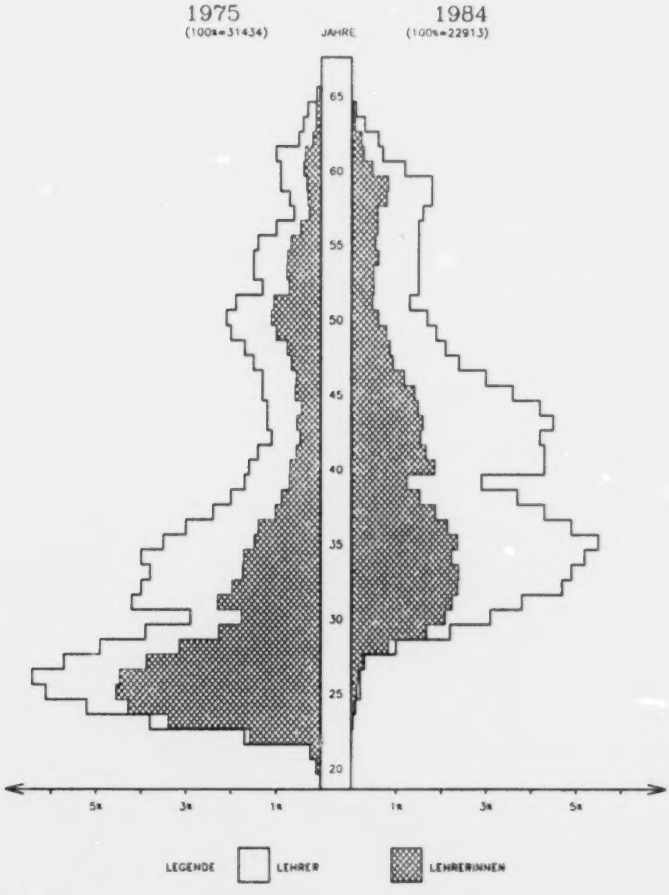
Von den verminderten Einstellungschancen in den öffentlichen Grund-und Hauptschuldienst Baden-Württembergs waren insbesondere die am stärksten feminisierten Altersgruppen betroffen. Ein Vergleich der Altersstrukturen der Lehrkräfte aus den Jahren 1975 und 1984 zeigt diese Entwicklung ganz deutlich: Der Alterspyramide des Jahres 1984 fehlen quasi die im Jahre 1975 noch absolut am stärksten besetzten und am stärksten feminisierten Altersjahrgänge der unter 30 Jahre alten Lehrkräfte (vgl. Abbildung 4). Dies spiegelt sich auch in der Erhöhung des Durchschnittsalters des Lehrkörpers um rund 5,5 Jahre innerhalb von nur 10 Jahren wider. Der Anteil der unter 35 Jahre alten Lehrkräfte betrug im Jahre 1984 lediglich noch 25,4% (10 Jahre zuvor waren es noch 57,1%).

4 Ausblick

Die dargestellte problematische Altersstruktur erfordert besondere Umsicht hinsichtlich der Planung des zukünftig benötigten Lehrpersonals, um die gegen Ende dieses Jahrhunderts zu erwartende "Pensionierungswelle", die jährlich zwischen 3% und 6% des vollbeschäftigten Lehrpersonals in den Ruhestand entlassen wird, auffangen zu können.

2325

Abb. 4: Die Altersstruktur der vollbeschäftigten Lehrkräfte an Grund- und Hauptschulen Baden-Württembergs in den Jahren 1975 und 1984



Quelle: Lehrerindividualdatei 1975 und 1984; eigene Darstellung

2326

Hierbei werden Frauen wieder eine wesentliche Rolle spielen, da sie sowohl unter den Berufsanfängern als auch unter den teilzeitbeschäftigten Lehrkräften, die in diesem Zeitabschnitt eventuell als vollbeschäftigtes Lehrpersonal benötigt werden, deutlich überrepräsentiert sind. Zuvor wird mit einem Ansteigen des Frauenanteils am Lehrkörper der Grund- und Hauptschulen nicht zu rechnen sein.

Da der Anteil von Frauen im Schuldienst mit steigender Besoldungsstufe bis heute rapide abnimmt, d.h. Frauen in Führungspositionen (etwa Schulleitungsfunktionen) nach wie vor unterrepräsentiert sind, muß *in unmittelbarer Zukunft* diesem Bereich besonderes Augenmerk geschenkt werden. Als ein Instrument zur Steigerung des Frauenanteils an gehobenen Positionen sieht die Landesregierung ihre am 1.2.1987 in Kraft getretenen "Leitlinien zur Förderung von Frauen im Dienste des Landes Baden-Württemberg".

5 Zitierte Literatur:

Badisches Kultusministerium (Hrsg.): Die staatlichen Schulen Badens 1951. Offenburg 1951.

Brinkmann, W.: Der Beruf des Lehrers. Würzburger Arbeiten zur Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn 1976.

Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Studieren für die Arbeitslosigkeit? In: UNI-Berufswahl-Magazin, 1982/9, 16-22.

Bungardt, K.: Die Odyssee der Lehrerschaft. Sozialgeschichte eines Standes (ein Versuch). Frankfurt 1959.

Großherzoglicher Oberschulrat (Hrsg.): Badische Schulstatistik. Die Volks- und Mittelschulen. Heft 1. Karlsruhe 1905.

Handelsministerium (Hrsg.): Die Schulen des Großherzogtums. Karlsruhe 1873.

Kleining, G. und H. Moore: Soziale Selbsteinstufung (SSE). Ein Instrument zur Messung sozialer Schichten. In: KZfSS, 20 (1968), 502-552.

Hoffmann, J.J.: Handbuch für Stellenbewerbung. Ein Auskunfts- und Nachschlagebuch für die badischen Lehrer. Bonndorf 1911.

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung: Sonderauswertung zur Strukturanalyse der Bundesanstalt für Arbeit: Arbeitslose Lehrer der allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen mit abgeschlossener Fachschul-/Hochschulausbildung. Nürnberg 1987.

2327

Klingler, J.: Wird der Lehrerberuf ein Frauenberuf? In: KZfSS, 22 (1970) 1, 39-61.

Lehrerindividualdatei des Statistischen Landesamtes Baden-Württemberg für die Jahre 1975 bis 1985 (maschinenlesbare Daten).

Maydell, J.v.: Probleme einer Feminisierung der Lehrerolle. Eine Untersuchung der Vorstellungen von PH-Studenten über ihren zukünftigen Beruf. Dissertation TU Hannover. Hannover 1970.

Myrdal, A. and V. Klein: Woman's two roles: home and work. London 1956.

Nave-Herz, R.: Die Rolle des Lehrers: Eine Einführung in die Lehrersoziologie und in die Diskussion um den Rollenbegriff. Neuwied, Darmstadt 1977.

Recum, H.v.: Nachwuchsprobleme des Volksschullehrerberufes in Schleswig-Holstein. In: Soziale Welt, (1955) 2/3, 153-165.

Recum, H.v.: Volksschullehrer und soziale Mobilität. In: KZfSS, (1959) Sonderheft 4, 108-119.

Schmude, J.: Die Feminisierung des Lehrberufs an öffentlichen, allgemeinbildenden Schulen in Baden-Württemberg – eine raum-zeitliche Analyse. Heidelberger Geographische Arbeiten, Band 87. Heidelberg 1988.

Zinnecker, J.: Die Arbeit der Lehrerin in der Schule. In: Lüdtke, H. (Hrsg.): Erzieher ohne Status? Heidelberg 1973, 77-88.

23'8

Agustín Velloso de Santisteban

Spanish-American Comparative Education in the Early Twentieth Century

Zusammenfassung:

Die Erforschung der Geschichte der vergleichenden Erziehungswissenschaft hat sich meistens auf die Entwicklung dieser Wissenschaft in den USA, in Frankreich, England und Deutschland konzentriert. Aus einigen der bekanntesten Handbücher dieser Wissenschaft könnte man schließen, daß in den spanisch-amerikanischen Ländern dieses Fach auf kein Interesse gestoßen ist. Dieser Beitrag versucht, diesen Eindruck zu widerlegen, indem sieben Werke spanisch sprechender Autoren vorgestellt werden, die sich Fragen der Erziehung in anderen Ländern widmen. In einer ersten Auswertung dieser Schriften werden sowohl die Ziele der spanisch-amerikanischen Komparatisten untersucht als auch die Methoden, die sie verwendeten, um sich über die Unterrichtsverfahren in fremden Ländern sachkundig zu machen. Es zeigt sich, daß die Mehrheit dieser Autoren die vergleichende Erziehungswissenschaft als ein Mittel betrachtet, um am Beispiel der Erziehung in anderen Ländern die Erziehung in den eigenen Ländern zu verbessern. Sowohl darin als auch in den Arbeitsmethoden – hauptsächlich Forschungsreisen – unterscheiden sie sich kaum von ihren europäischen und nordamerikanischen Fachkollegen.

Summary:

Researchers in the history of Comparative Education have usually paid attention to the cultivation of this science in the United States, France, England, and Germany. After consulting some of the most widespread handbooks of this science, it might be concluded that this subject has not been cultivated in Spanish-American countries. In this paper we show the contrary by presenting seven works devoted to the study of foreign education, published by several Spanish-speaking authors. In a first approach to these publications we discover the goals of Spanish-American comparationists' research and the work methods they used for learning about teaching in other countries. The general conclusion we gain is that the majority of these authors considered Comparative Education as a tool to be used in the improvement of their own countries' education through the examples of foreign education and that in this and in the methods of work – basically travelling – they coincide largely with their European and North American colleagues.

23[illegible]9

Introduction

Researchers interested in the history of Comparative Education can easily find data referring to France, England, Germany, and the United States in the handbooks on this discipline that devote some space to its evolution, but they will have difficulty in finding any information on Spanish-American countries. However, we can not conclude that Comparative Education has not been cultivated in these countries. In the following pages we shall introduce some Spanish-speaking comparationists that deserve a place in the general history of our science. Although we know there are some works on foreign education published before 1900, we are going to deal with those that appeared in the first thirty years of our century because they are the least known of all and the ones we have been able to consult directly, that is to say, in the original works. Below we will introduce seven publications from various Spanish-American countries, which we think give a general idea of the aims pursued by Spanish-American comparationists and the work methods they have used in order to learn about foreign education. We are aware that in addition to these, many more books devoted to the study of foreign education must have been written in South America. However, it is not our intention to write in a few pages the conclusive history of Spanish-American Comparative Education, but only to show some works that represent this group of countries in the world contributions to this educational science, in general.

Spanish-American works on foreign education

Chronologically speaking, the first work we know of, is *Apuntaciones sobre instrucción pública* – Notes about public education – published by the Colombian Diego Mendoza in 1908. An idea of Mendoza's aim is given by him in the pages of the "Advertencia preliminar" (Preliminary warning):

> "Colombia can not expect to reach the same level as the most advanced nations of Europe and America in a single bound. In order to move forward along the path of progress, a population that feels the demand for progress is required, and we do not have that. Civilization touches our population, but does not penetrate it (...) It is simply impossible for us, with people half dressed, half fed and immersed in deep obscurity to aspire to attain progress and to be a respected and respectable nation.
>
> Creating a nation is not the work of a single day nor of a single generation. The solid basis for this teaching of the workers is education.

2330

> This book is a modest contribution to the consideration of this great problem." (pp. V and VI).

The book has 24 chapters dealing with numerous problems: kindergartens, primary and secondary education, school buildings, hygiene, holidays, handwork, civic education, domestic science, vocational teaching, and benefit societies. Mendoza presents a large quantity of details dealing with these matters and completes the information he obtained on his journey to Germany and Switzerland with data on other European educational systems: Italian, French, Swedish, Danish, etc. The author's aim is to provide the reader with the example of the advanced and cultivated nations. Although he does not speak directly of an imitation of these succesful elements in these systems, we can state that he thinks of finding inspiration in them in order to guide Colombia along the road to development. This is an example of a study of foreign education with a practical aim. Its author presents a foreign model in order to help his country to emerge from the backwardness and to reach the higher educational and social level that is to be found in European countries.

Ernesto Quesada (1858-1934), a professor of Sociology and Political Economy at Buenos Aires University, public prosecutor and member of various scientific corporations, was one of the most prolific Spanish-American authors on many subjects. During the winter semester of 1908 to 1909 he traveled to Europe to visit 22 German universities. The result of this research is *La enseñanza de la historia en las Universidades alemanas* (The teaching of history in German universities). Before his departure he received a letter from the Dean of the Faculty of Law and Social Sciences with the request to accept

> "the commission to inform himself about the organization and method of upper courses on history in one or more German universities, in as much as this information might be useful for establishing the History course in the Department of Philosophy, History and Arts, that is going to be founded in this Faculty." (p.VII).

Quesada went to Germany in order to study a model to follow when the time came to organize a course on history in his own country. Consequently, his work had a practical aim. This is not the first time Quesada had traveled abroad with a similar objective.

> "In 1906 the Faculty of Law and Social Sciences at the University of the Capital, commissioned me to examine in France the organization of the Law studies, with the projected reorganization of our curriculum in mind. The result of that research is the book *La Facultad de Derecho de Paris; estado actual de su enseñanza*. (The Faculty of Law

2231

in Paris; present condition of its teaching) (pp. XI and XII). (We could not find this book).

Quesada had no doubts about the usefulness of the study of education in other countries and proposed the creation of a chair assigned to investigate foreign education, following the example of Farrington's chair at Columbia University.

"... it would be very important – in order to place and maintain our university system at the same level as that of advanced countries – that an Argentinean university should imitate the fertile example of Columbia University, in New York, by creating a special chair of university pedagogy, the holder of which would stay for an academic year in a foreign country, in order to study in depth its educational system, mainly that of the university, and to devote the following academic year to giving regular lectures on what he had observed (...) Thus, university education is totally renewed; the trends and currents of that of other universities are absorbed, the most advanced methods and systems adopted, and all the efforts and progress made by other countries in matters of higher education are profited by. If we did this, our university teaching would gain hugely, we would discuss everything about university pedagogy, and little by little, we could introduce all the modifications that the experience and science of more advanced countries are putting into practice, in their most modern version, as they are being carried out at the present time." (pp. XXI, XXII and XXIII).

Quesada studies in his book the teaching of history in primary and secondary education and the methods, organization,and present condition at university level. It is an enormous work, with more than 1300 pages proving the thoroughness of his research, and includes the translation of Schiller, Fichte, Paulsen,and Schleiermacher's opinions on the university. He finishes with a suggested model of education and several conclusions. Many aspects are analysed, amongst them the following: Spirit in which teachers of today are trained. Considerations on the teaching of historical dates. Opinion of Schiller. Schools for girls and the teaching of history. Opinions of Fichte and Schleiermacher on the university system. Universities in Germany and the United States. Importance given to the History of Art. Opinions of Paulsen on the danger with which the German student is threatened. Influence of the doctrines of Hegel. Problems the Argentinian Republic would have to face in introducing a history seminar.

2232

We have a sample of the importance of Quesada's work in Carlos Octavio Bunge's study that appeared in *El Monitor de la Educación Común*, 1911, in the January, 31st number, entitled "La enseñanza de la historia" (The teaching of History), published in the volume *Estudios pedagógicos* (Pedagogical Studies) of his *Obras Completas* (Complete Works), Madrid, Espasa-Calpe, 1927.

> "Doctor Quesada has executed, with extreme care and *conscientiousness* deserving the highest praise, the worthy task he was entrusted with.(...) His work, the outcome of such a tremendous effort, will, no doubt, be truly profitable for the teaching of history in the Argentinean Republic." (pp. 29 and 30).

Bunge, in addition to reviewing his compatriot's work, expressed his thoughts in a book entitled *La educación contemporánea* (Contemporary Education), in which he considered different kinds of education with reference to several countries. Consequently, the first chapter is devoted to the education of personality (England and Germany), the second to domestic science education (England, France, the United States), the third to sectarian education (England and Germany), the fourth to classical education (preceding countries plus Spain, Italy, Portugal,and Norway), the fifth to secondary education syllabi (England and France), the sixth to universities (England, France,and Germany), and the seventh to teacher's training and women's education in various countries. The appendix focuses on the education of national character. One of the most interesting points of his reflections when dealing with these subjects is his idea of national character. Concerning classical education he wrote:

> "The principal conclusion I reach, which coincides with the doctrine of this book, is that every country has a particular way of cultivating classical studies. So, it is illogical, against the truly versatile nature of things, to study classical subjects problem in a general way, without previously elucidating the spirit that encourages their teaching in Germany, France, England, Spain... It is not animated by the same breath of life in Oxford, Berlin, Paris, Rome, because each place has a special nature; in short, its spirit." (pp. 157 and 158).

It is hardly necessary to say that Bunge was inspired by Demolins, from whose work *A quoi tient la supérioritédes Anglo-Saxons*, Paris, 1897, he quotes some paragraphs. The latter is not the only comparationist he was familiar with, because he also reproduces the questionnaire that Sadler sent to the most famous universities all around the world concerning the problem of women undergraduates, when he was director of the Special Inquiries and Reports.

2333

There is a clear interest in German higher education in the first years of the twentieth century. In addition to the above mentioned works, a Mexican who belonged to The Reales Academias de la Historia y Bellas Artes de España, Francisco de Icaza (1865-1926), a poet, lawyer and diplomatic, wrote *La Universidad alemana. Su idea, su función, su objeto y sus relaciones con la cultura general*. (German University. Its idea, function, object and relations with general culture).

Icaza warns us in the first place that he is not going to apply the same dedication to all details of the subject, but at the same time he presents a bibliography for people interested in enlarging their knowledge with 13 German titles and 3 more foreign ones, amongst them, *The German High Schools*, attributed to Russell. We can also point out an explanatory interest in his work. Icaza avoids figures and concrete data and prefers to focus his attention on providing a greater understanding of the German university throughout history, pedagogical theory and the relationship between different pedagogical elements and between these and society. His explanation reaches its highest point in the conclusions, from which we have extracted these words:

> "No details of the education and instruction of the German race are foreign to the idiosyncrasy of the latter; on the contrary, they all match its own particular character, with regard both to the method of imparting education, in such a way as to make it accesible to the German perception and easily retained, and to the fact that the essence of this education is suited to the present needs of the people and those of the near future.
>
> We have no doubt that the more teaching is adapted in every part to the psychological and physiological conditions of a race, and the present demands and future conveniences of a country, the less it will be applicable as a whole and in its details to the education of other races and countries, for which that education was not designed (...) It can not serve us as a pattern or exact model, but this does not imply that its methods, founded on philosophical concepts and social laws of universal character, can not be adaptable in their spirit, and at some times, in form, to our own particular demands." (pp. 181 to 184).

In 1915, Alfredo Samonati, a technical inspector of primary education in Uruguay, published in Montevideo the dossier *La enseñanza técnica para fines industriales en los Estados Unidos de Norteamérica, el Canadá y algunos países europeos*. (Technical Teaching for Industrial Purposes in the United States of America, Canada, and some European Countries). These are England, France, Germany, Switzerland, Belgium, and Holland. The author travelled abroad (by decree) in order to acquire "in the United States and Canada the necessary training for duly

2336.5

organising in our country Industrial Technical Schools for Workers." In the said countries, he visited "the most important public and private Industrial Schools", attended courses, talked to academic authorities and so on. He placed this research effort at the disposal of his country, because he wanted Uruguay to have a technical teaching system for industrial purposes, comparable only to those of Bavaria and Wisconsin, the most advanced and perfect ones to date, according to the author. We have before us another practical case. The author did not want to study foreign education only to increase his knowledge of this education, but mainly to use it in order to improve teaching in his own country. The fact that the author was a civil servant and had to submit (by decree) a dossier on a section of foreign education, in order that it might be used as a model in his country, is just a very extreme case of the use of Comparative Education for the material progress of a nation. This aim does not seek education for itself, but for its effect on economy and development.

Another case of practical objectives, although in another sense, is the report of Sabas Olaizola, the principal of the Experimental School in Las Piedras, Montevideo. In 1928 he published *La Pedagogía decroliana* (Decroly's Pedagogy). It is the result of the research made by its author on a journey to Belgium and Switzerland. In these countries he visited schools, experimental psychology laboratories, talked to Decroly and Claparède and attended Piaget, Dottrens, and Bovet's lectures. This is the goal of his book:

> "Our journey to Europe was devoted, mainly, to comparing the results of Decroly's method, which we have been applying in Las Piedras for more than two years, with the original execution by Decroly in the Ermitage School in Brussels..." (pp. 13).

Olaizola went to Europe to compare his own activity in Las Piedras, which was an imitation of Decroly's experience, with the original model implemented by Decroly in Brussels, in order to evaluate the correspondence between the two. We have here another practical case.

The last place in time is occupied by Gonzalo Latorre, a teacher at the Experimental School for Children in Santiago de Chile and Agustín Alvarez Villablanca, a teacher at the Application School, dependent on the Teachers' Training School in the same city. They both travelled to Germany to study its popular schools and when they returned they published in 1933 *Las Escuelas Populares de Estudios Superiores* (Advanced Studies Popular Schools). They wanted, with this book, to contribute to the cultural development of Spanish-American countries. Everybody, they wrote, was eager for culture and the time had passed when education was

2ACTS

for the upper classes only. The answer to this movement were the popu lar schools. They wrote about the origins of popular schools in Denmark, the main features of this movement in Germany and studied some popular schools there. They wanted to show the advantages of this kind of cultural institution in the way they were being implemented in Europe. They describe some concrete examples: Fichte-Hochschule (Hamburg), Higher Studies (Görlitz) and others. They finished with a conclusion in which they declare that they do not seek to imitate these models but rather to encourage the formation of a spirit that is favourable to these schools and to a national effort on behalf of popular culture.

Conclusions

In the first place we can appreciate in this collection a majority of works with a practical aim. This is to say, their authors studied foreign education in order to extract the elements they considered the most valuable and that they wished to introduce as models for the educational progress of their own countries. It seems clear that these authors wanted to improve the quality of their educational systems – whatever the level and section – with the help of foreign models, which were considered, at least in the aspects under study, to be superior. We can state that these authors' main interest was not principally the knowledge of the education of foreign countries, but the improvement of their own national education. Together with this majority we have a couple of authors that show no practical interest, but whose main object is to deepen on their knowledge of foreign education and to encourage readers to reflection on subjects they have dealt with in their books.

We can also draw attention to the diversity of matters studied. We have seen works devoted to the university, primary education, technical training, New Education, popular education. We are of the opinion that our authors were very interested in the analysis of the educational levels and sections of teaching that were related to the pedagogical work they implemented in their own countries. They did not want to describe and analyse a whole national education system, which would be appropriate in a theoretical study, but to investigate some concrete elements of it: those they were interested in improving in their country, which is proper to a practical study.

Concerning the method of research they used, the majority chose the study trip. There was a general desire to get to know on the spot the elements of teaching that were later to be improved in their own countries. In addition to the trip they held interviews with teachers of the countries visited, read other comparationists' books and studied the legislation of the countries under research.

215

If we focus our attention on the countries in question, we will see that they are mainly Germany, France, England, Belgium, Switzerland and the United States. In other words, as the authors themselves said, the most advanced countries in the world – and not only in education. This confirms for us the practical nature we have outlined with regard to these works. Once they had decided to import an educational pattern, it could be no other than the best.

We can finally say that Spanish-American authors are akin to European and North American comparationists in the practical goal of their research, the work methods and the selection of countries studied. However, we can establish a degree of difference between them, since the first ones felt some need to improve their teaching to place it on the same level as teaching in advanced countries, while Europeans and North Americans, although they could improve their educational systems in some respects, did not have a great need to go abroad to look for patterns to follow. It is easy to see the spirit of improvement in Spanish-American comparationists' books. Comparative Education, for them, is an useful tool for obtaining information in order to guide the improvement they want to introduce in some section of their educational system. To this effect we agree with Holmes, who in referring to recent trends in the study of foreign teaching, states that "Comparative Education specialists want to understand their own systems better and to contribute to educational reform." (p. 367). In doing so, they are simply following the traditions of their predecessors.

Bibliography

Bunge, Carlos O: La educación contemporánea. Madrid: Jorro 1926.

Holmes, Brian: La educación comparada y su evolución. In: Perspectivas, vol. XV, no. 3, 1985, 347-371.

Icaza, Francisco: La Universidad alemana. Su idea, su función, su objeto y sus relaciones con la cultura general. Madrid: Sucesores de Rivadeneyra 1915.

Latorre, G. y Alvarez Villablanca, A.: Las Escuelas Populares de Estudios Superiores. Madrid: Revista de Pedagogía 1933.

Mendoza, Diego: Apuntaciones sobre instrucción pública. Valencia: Sempere 1908.

2312

Olaizola, Sabas: La pedagogía decroliana. Montevideo: Arduino 1928.

Quesada, Ernesto: La enseñanza de la Historia en las Universidades alemanas. La Plata: Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales 1910.

Samonati, Alfredo: La enseñanza técnica para fines industriales en los Estados Unidos de Norteamérica, el Canadá y algunos países europeos. Montevideo: Peña 1915.

23385

Jürgen Bellers

Fachdidaktische Überlegungen zum Lernbereich Dritte Welt

Zusammenfassung:

These des Beitrages ist es, daß 3.Welt-Fragen nicht nur wegen der Bedeutung des Gegenstandes ein Bestandteil des Politikunterrichtes sein sollten, sondern auch deshalb, weil anhand dieses Themas zentrale Fragen von sozialer und ökonomischer Entwicklung überhaupt verdeutlicht werden können – und zwar in einer didaktisch gut umsetzbaren Art und Weise. Lernzieltheoretisch ist dieser Gegenstandsbereich von Vorteil, weil er die alte Kontroverse zwischen "status quo"- und "reform"- orientierter Didaktik zu überwinden hilft, da eine Änderung der Verhältnisse in der Dritten Welt unumstritten ist. – Zur analytischen und didaktischen Erfassung der Voraussetzungen gelingender Entwicklungsprozesse wird auf Kategorien der allgemeinen Systemtheorie zurückgegriffen: kulturelle Identifikation; politische Institutionalisierung; Arbeitsteiligkeit des Sozial-und Wirtschaftssystems; ökonomische Mehrwertbildung.
Diese Kategorien werden umgesetzt in Lerneinheiten für die Sekundarstufe I. Exemplifiziert werden die Hemmnisse und Chancen von Entwicklungsprozessen anhand eines entwicklungspolitischen Projektes der Bundesrepublik, dessen interne und externe Rahmenbedingungen, Ablaufphasen und Ergebnisse erörtert werden.

Summary:

The main thesis of the following paper is that the problems of developing countries are not only important to political education in schools because of the importance of the subject but also because they can be used to elucidate central and more generally applicable questions of social and economic development – and that in didactically optimal manner. In the context of the didactic discussion of the last decade, this topic also has the advantage of overcoming the old controversy between a status quo oriented and a reform oriented political didactic: the necessity of changes of the third world societies are not contested. – In order to explain didactically and analytically the conditions of successful development processes, the categories of general system theory are used: cultural identification; political institutionalization; social and economic division of labour; formation of economic surplus value.
These categories are implemented in learning units for secondary schools. The possibilities and obstacles of development processes are examplified by a development project of the Federal Republic of Germany whose external and internal conditions, courses and results are discussed.

23[illegible]

Zu den Grundproblemen der Didaktik heutigen Politikunterrichts gehört nicht nur die lange und kontrovers diskutierte Frage, was die Ziele der politischen Bildung sind. Zumindest ebenso wichtig ist die Frage, wie die Fülle politischer Ereignisse derart reduziert werden kann, daß sie im schulischen und außerschulischen Bereich vermittelbar wird. Dies ist nicht dadurch möglich, daß von allen Politikfeldern ein wenig gelehrt wird, sondern nur dadurch, daß einige wenige zentrale Politikfelder ausgewählt werden, anhand derer die Grundfragen von Politik und Politikwissenschaft beispielhaft aufgezeigt und erörtert werden können. Eine Aufgabe der Didaktik ist es demnach, die Politikfelder zu identifizieren, die den hier geforderten Eigenschaften am ehesten entsprechen.

Ich bin der Meinung, daß der Lernbereich Dritte Welt unter didaktischem Aspekt sehr geeignet ist. Das soll im folgenden kurz begründet werden, um im Anschluß daran die Lernzieldiskussion für dieses Politikfeld aufzunehmen. Didaktik bleibt jedoch abstrakt, wenn sie sich nicht selektiv auf die ihr jeweils zugeordneten fachwissenschaftlichen Disziplinen mit deren inhaltlichen Aussagen stützt, hier also auf die Dritte-Welt-Forschung. Daher wird im Mittelteil meiner Ausführungen – auf der Basis der gegenwärtigen entwicklungstheoretischen Diskussion – ein inhaltlicher Rahmen, ein Modell für den Lernbereich Dritte Welt entworfen. Didaktik bleibt schließlich folgenlos, wenn sie sich nicht letztendlich in einem Lehrplan manifestiert. Einem derartigen Versuch dient der letzte Teil der Ausführungen.

1. Zur Entscheidung für den Lernbereich Dritte Welt

Folgende Gründe lassen sich anführen:

a. Die Dritte Welt gehört unbestritten zu einem der großen politischen und wirtschaftlichen Problembereiche der gegenwärtigen Politik. Problemrelevanz sollte ein wichtiges Kriterium für die Auswahl eines Lernbereiches sein. Die Notlagen der Entwicklungsländer: Unterernährung, Hunger, Krieg und Bürgerkrieg, werfen weiterhin ethische Fragen auf, die Gegenstand jeden Politikunterrichts sind wie z. B. die, ob es für die Bürger der industrialisierten Welt – unabhängig von Ursache und Schuld für diese Notlagen – eine moralische Pflicht zur Hilfe gibt – eine Frage, die gerade angesichts der zahlreichen Vorurteile in diesem Politikfeld von Bedeutung ist.

b. Die ethisch-normative Frage stellt sich darüber hinaus noch auf einer weiteren Ebene, nämlich hinsichtlich der Ziele, auf die hin Unterentwicklung überwunden werden soll. Ist es möglich und realistisch, daß jedes Land der Dritten Welt in Freiheit über diese Zielsetzung entscheidet, oder gibt es eine für alle Staaten gleichermaßen not-

23.10

wendige politische, ökonomische und soziale Grundausstattung wie z. B. ein gewisses Maß an Industrialisierung oder bestimmte Menschenrechte, ohne die Entwicklung nicht möglich oder nicht sinnvoll ist. Damit kann auch im Lernbereich Dritte Welt die ideengeschichtlich zentrale und für alle Politikfelder bedeutende Frage nach dem rechten Verhältnis von Gleichheit und Freiheit behandelt werden.

c. Mit der ethisch-normativen Ebene hängt eng zusammen, daß Politikunterricht, will er motivieren, an der Betroffenheit der Schüler anzusetzen hat. Diese ist entweder direkt im Sinne einer sittlichen Erschütterung durch die Notlagen der Dritten Welt gegeben, oder indirekt und z. T. erst durch Unterricht zu vermitteln in dem Sinne, daß z. B. der Zusammenhang zwischen der Arbeitslosigkeit in der Bundesrepublik und der Unterentwicklung in der Dritten Welt deutlich gemacht wird. Die Vielzahl entwicklungspolitischer Aktionsgruppen in der Bundesrepublik läßt jedoch hoffen, daß zumindest ein Mindestmaß direkter Betroffenheit gegeben ist.

d. Als weiteres Kriterium für die Auswahl von Lernbereichen sei das des Querschnittscharakters angeführt: Gerade am Beispiel der Dritten Welt und der Unterentwicklung läßt sich in ausgezeichneter Weise die ökonomische, soziale, psychologische und kulturelle Gebundenheit von politischen Strukturen und Prozessen aufzeigen.

e. Nicht zuletzt ist es für den Lehrer sehr von Vorteil, daß zum Lernbereich Dritte Welt eine Fülle von z. T. didaktisch und wissenschaftlich gut aufbereitetem Lehrmaterial vorliegt: vom Film über Lesetexte bis zu Spielen.

2. Allgemeine Lernzielbestimmung für die Politische Bildung und den Lernbereich Dritte Welt

Übereinstimmend wird wohl – trotz aller Kontroversen – als Ziel des Politikunterrichts angeführt, daß dieser Verständnis und Aufgeschlossenheit für das Phänomen der Politik und im besonderen für die demokratische Staatsform der Bundesrepublik schaffen soll. Kontrovers wird es allerdings schon dann, wenn es darum geht, ob diese Aufgeschlossenheit notwendigerweise zu einem aktiven, etwa parteipolitischen Engagement für die Politik führen muß. Die einen fordern es, die anderen lehnen es als moralischen Rigorismus ab. (Diese Frage stellt sich besonders dringlich für den Lernbereich Dritte Welt.)

Die bestimmende bildungspolitische Kontroverse der 70er Jahre drehte sich aber – bezogen auf den Politikunterricht – um die folgende Alternative: Soll – so die eher konservative Richtung – dieser Unterricht primär auf die institutionelle Regelhaftigkeit von Politik orientie-

234.1

ren, dahingehend, daß ein gegebener demokratisch zustande gekommener status quo bei aller Reformwilligkeit zunächst einmal akzeptiert wird, oder soll er vorrangig emanzipatorisch auf die Überwindung bestehender, als ungerecht empfundener Verhältnisse abzielen – so die Einstellung der Linksliberalen und Linken.

Unabhängig davon, daß sich die Positionen aufeinander zu bewegen und nicht mehr als wechselseitig sich ausschließende Extreme betrachtet werden, ist diese Kontroverse für den Lernbereich Dritte Welt von geringerer Bedeutung, denn hier wird auch von Konservativen anerkannt, daß es in den meisten Entwicklungsländern zunächst einmal um die Überwindung ungerechter Verhältnisse geht, gegebenenfalls selbst unter Inkaufnahme revolutionärer Umgestaltungsprozesse.

Lernziel für den Lernbereich Dritte Welt ist demnach, die Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen von Änderungsprozessen in der Dritten Welt aufzuzeigen. Damit wird zugleich die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen von Entwicklungspolitik angesprochen.
Im einzelnen ist das bereits genannte Lernziel: "Aufgeschlossenheit und Verständnis für das Politische" für den Lernbereich Dritte Welt nun dahingehend zu konkretisieren, daß zunächst einmal dem Schüler grundlegend die globale Interdependenz in der Staatenwelt bewußt gemacht werden sollte. Dafür ist eine gewisse Sensibilität zu schaffen, die nicht nur den kognitiven, sondern auch den affektiven Bereich einbeziehen sollte.

Wie diese allgemeinen Lernziele in die Unterrichtsplanung operationalisiert werden, soll später gezeigt werden. Zunächst einmal soll jedoch im dritten Abschnitt erläutert werden, in welcher Art die fachwissenschaftlichen Ergebnisse für die Didaktik des Lernbereichs Dritte Welt fruchtbar gemacht werden können.

3. Die "Dritte-Welt-Forschung"

Schon diese etwas eigentümliche Überschrift macht ein Problem deutlich, daß es nämlich keine festumrissene, einer Disziplin zuzuordnende und institutionalisierte Entwicklungsländerforschung gibt. Eine Vielzahl von Wissenschaften, von der Ökonomie bis zur Völkerkunde, tragen zu diesem Forschungsbereich bei, ohne daß es eine integrierende Instanz gäbe. Dies ist Folge der Unterschiedlichkeit im Gegenstandsbereich Dritte Welt selbst, der ja eigentlich nur eine Residualkategorie ist, d.h. zu ihm gehört – quasi als "Rest" – alles, was nicht zur Ersten und Zwei-

2342

ten Welt gehört. Und dieser "Rest" umfaßt so unterschiedliche Kulturkreise wie den indischen oder den katholisch-lateinamerikanischen.

Weiterhin sind diejenigen Wissenschaftler, die im Bereich der Dritten Welt arbeiten, unter sich uneins über die Ursachen von Unterentwicklung.

Die einen, die eher "Linken", betonen die externen, kolonialpolitischen, weltwirtschaftlichen Ursachen von Unterentwicklung, wie z. B. den Verfall von Rohstoffpreisen auf den internationalen Märkten, der die Haushalte von Entwicklungsländern stark reduzieren kann wie z. B. die sich verschlechternden terms of trade, d. h. die Entwicklungsländer erhalten für eine Einheit niedrigverarbeiteter Produkte immer weniger hochverarbeitete Produkte wie Maschinen usw.

Auf der anderen Seite stehen die von der traditionellen Volkswirtschaftslehre und Kultursoziologie beeinflußten Ansätze, die die internen, binnenwirtschaftlichen und innergesellschaftlichen Ursachen von Unterentwicklung hervorheben. Hier sind als Faktoren zu nennen: korrupte Luxuseliten in Entwicklungsländern, mangelndes Kapital für industrielle Investitionen, fehlende Ausbildung der Bevölkerung usw.

Und schließlich ist ein didaktischer Zugang zum Lernbereich Dritte Welt über diese Kontroversen hinaus dadurch erschwert, daß es sich hier um weit entfernt liegende Weltregionen handelt, die sich der unmittelbaren Anschauung oder auch einem unvermittelten Verständnis verschließen.

Die didaktische Aufgabe besteht nun in einer doppelten Reduktion: Erstens in einer Reduktion der geographischen Distanz (dazu mehr im Kapitel 4 "Entwurf eines Lehrplans ..."). Zweitens gilt es, die Fülle der möglichen Perspektiven, Theorien, Ansätze und Gegenstandsbereiche der Dritte-Welt-Forschung auf eine allgemein verständliche, in sich einheitliche Struktur zu reduzieren. Denn auch wenn anerkannt und generell akzeptiert wird, daß die Kontroversen der Wissenschaft im Politikunterricht ihren Niederschlag finden müssen, so ist den Schülern jedoch nicht viel damit gedient, wenn man sie mit diesen Kontroversen alleine läßt. Es bedarf vielmehr darüber hinaus der Vermittlung eines Einheit stiftenden Erkenntnisrahmens, der sich daraus entwickeln läßt, was den Wissenschaftlern eines jeweiligen Bereiches trotz aller Kontroversen gemeinsam ist.

Die Notwendigkeit eines derartigen Erkenntnisrahmens ergibt sich zudem aus lernpsychologischen Voraussetzungen:
Lernen wird dadurch erleichtert, daß das zusätzlich zu erwerbende Wissen in eine bereits bestehende kognitive Struktur, in ein Konzept eingeordnet werden kann. Um eine derart einheitsstiftende kognitive Struktur im Lernbereich Dritte Welt entwickeln zu können, bedarf es zu-

2343

nächst einiger wissenschaftstheoretischer Überlegungen: Theoretische Kontroversen in der Wissenschaft unterliegen oft der Selbstüberschätzung, daß sich das Kontroverse auch in der Realität wiederfinde. Dem ist aber nicht so. Die Realität ist meist gemischt zusammengesetzt aus all den Positionen, die in der Wissenschaft kontrovers oder gar alternativ diskutiert werden. Die Wissenschaft neigt mit ihren begrifflichen Konstruktionen demgegenüber dazu, aspekthaft an einen Gegenstandsbereich heranzugehen und diesen Aspekt zu verabsolutieren nach der eben aufgezeigten Art: entweder die externen oder die internen Ursachen. Beide Theorien, sowohl die auf das Externe als auch die auf das Interne bezogene, haben aber den gleichen Gegenstandsbereich, der aller Wahrscheinlichkeit nach gleichermaßen interne und externe Ursachen von Unterentwicklung aufweist. Einer realitätsadäquaten Ursachenanalyse kommt man daher wohl dadurch am nächsten, daß man beide Theorievarianten in einem umfassenderen Konzept und auf einer höheren Ebene zu integrieren versucht. Nicht nur von lernpsychologischer, sondern auch von wissenschafststheoretischer Seite ergibt sich damit die Notwendigkeit einer einheitsstiftenden kognitiven Struktur, auf die sich alle Wissenschaftler einigen können. Dieses Konzept kann auf zwei Wegen gewonnen werden:

1) Durch die alte kantianische Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit von Gesellschaftsbildung und sozialer Entwicklung überhaupt, d. h. was ist unabdingbar,damit eine Gesellschaft und eine soziale Entwicklung überhaupt existiert und vonstatten gehen kann. Und da wird man nach wenigen Überlegungen zu dem Ergebnis kommen, daß vier Funktionen für eine Gesellschaft unabdingbar sind:
   a) die Sicherstellung der materiellen Überlebensfähigkeit (Wirtschaft),
   b) die Regelung gemeinsamer Angelegenheiten (Politik),
   c) die Wahrung des Zusammengehörigkeitsgefühls der jeweiligen Einheit (Kultur)
   d) und die Erziehung des Nachwuchses.

2) Die generelle Systemtheorie (nicht z. B. die Parsons) kann den Rahmen abgeben, in dem diese Funktionen zusammengeführt werden können, da ja Systemtheorie von ihrer Anlage her auf die Erfassung von Ganzheiten abzielt.

Demnach ergibt sich folgendes systemtheoretische Modell, das die Grundlagen jeglicher Entwicklungs- und Unterentwicklungsprozesse wiedergibt, unter besonderer Berücksichtigung der Dritten Welt. Des-

2544

sen Elemente werden im folgenden der Reihe nach kurz erläutert (siehe Schema I):

Auf die *vier Sozialbereiche* bin ich bereits eingegangen. Nach den in ihnen potentionell wirkenden *Prozeßmechanismen*, die zur Entwicklung führen, können sie näher charakterisiert werden. Im kulturellen Bereich ist eine Identifikation der Bürger mit dem Gesamtstaat erforderlich, um partikulare Bindungen an den Stamm oder an die Großfamilie zu überwinden. Damit dies jedoch möglich ist, bedarf es in der Politik der Bildung fester Institutionen, über die Verbände und Bürger ihre Interessen artikulieren können und die in gewissem Maße die Stammesorganisation z. B. ersetzen. Es bedarf zudem einer Balance zwischen staatlicher Kontrolle und gesellschaftlichem Konsens. Jeder Staat braucht zu seiner Existenz die Unterstützung der Bevölkerung, aber er muß auch die soziale Entwicklung im gesamtgesellschaftlichen Interesse kontrollieren und steuern können, ohne daß hier Einzelinteressen durchschlagen.

Ein Wirtschafts- und Sozialsystem entwickelt sich, wenn es sich zunehmend differenziert, wenn es immer arbeitsteiliger wird. Zunehmende Arbeitsteiligkeit in einem Entwicklungsland bedeutet z. B., daß ein Bauer nicht mehr alle wesentlichen Aufgaben selbst ausübt, sie vielmehr an neue soziale Gruppen abgibt, wie Schmiede, Bäcker usw. Darüber hinaus ist Mehrwertbildung vonnöten, d. h. ein Wirtschaftssektor muß einen Überschuß schaffen, der produktiv zur Gesamtentwicklung, z. B. zur Industrialisierung eingesetzt werden kann.

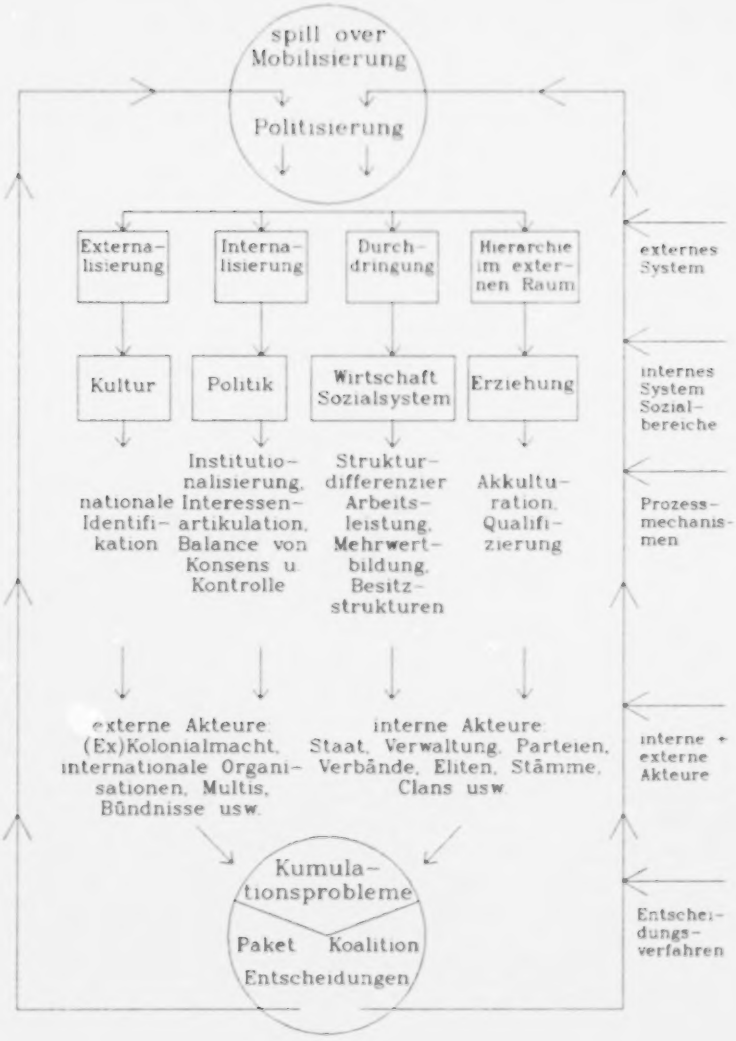
Schließlich müssen im Erziehungssystem die grundlegenden kulturellen Normen vermittelt sowie eine berufliche Qualifikation geleistet werden.

Bezogen auf das externe außenpolitische System gilt es zu beachten, welche Stellung das jeweilige Entwicklungsland in der internationalen Hierachie einnimmt: Ist es ein abhängiger Kleinstaat oder eine regionale Großmacht mit eigener Durchsetzungsfähigkeit? Damit hängt zusammen, wie stark ein Staat von äußeren Mächten wirtschaftlich und politisch durchdrungen ist. Unter Externalisierung versteht man, daß ein Staat seine inneren Konflikte ins internationale System bringt, so etwa dann, wenn zwei Bürgerkriegsparteien Unterstützung bei außenpolitischen Partnern suchen. Internalisierung ist der umgekehrte Prozeß: Ein internationaler Konflikt z.B. wird in einen Nationalstaat hineingetragen (Stichwort: Nicaragua).

Als weitere Ebene ist die Akteursebene einzuführen: An internen Akteuren sind zu nennen: Staat, Verwaltung, Parteien, Verbände, Eliten, Großfamilien, Stämme usw. An externen Akteuren: die ehemalige Kolonialmacht, Bündnisse, Multis usw.

2345

Schema I



2346

Ein solches System stellt nun in der Zeit gesehen einen sich wandelnden Prozeß dar, in dessen Rahmen Probleme bewältigt werden oder nicht bewältigt werden, in dessen Rahmen *Entscheidungen* getroffen werden – so oder so. Zunächst ist einmal vor allem für Entwicklungsländer darauf hinzuweisen, daß Probleme gehäuft auftauchen. Es besteht eine Problemkumulation.

Entscheidungen können getroffen werden, indem man z. B. mehrere Probleme zu einem Paket zusammenschnürt und darüber als Ganzes entscheidet. Solche Entscheidungen können durchgesetzt werden, wenn der Entscheidungsträger eine möglichst große und starke Koalition von Akteuren hinter sich schart. Ein System entwickelt sich u. a. dann, wenn solche Entscheidungen z. B. die bereits erwähnte Mehrwertsbildung fördern. Dann können die Mehrwerte eines Bereiches produktiv in einem anderen Bereich eingesetzt werden, von einem Bereich zu einem anderen findet ein spill over statt, und je öfter das zwischen Bereichen erfolgt, um so stärker die Entwicklung. Auf analoge Weise kann das Entscheidungssystem die nationale Identifikation fördern und damit die Bevölkerung für das Entwicklungsziel politisieren und mobilisieren. Wenn dies allerdings nicht erfolgt, kann infolge von Entscheidungen die Unterentwicklung verstärkt werden.

4. Entwurf eines Lehrplans zum Lernbereich Dritte Welt

Das hier fachwissenschaftlich Dargelegte bedarf natürlich noch der fachdidaktischen Umsetzung. Dabei ist zunächst zu beachten, daß gemäß der Erkenntisse von Piaget in der Grundschule die entwicklungspolitische Thematik nur sehr begrenzt zu vermitteln ist. Hier können höchstens unterschiedliche Verhaltens- und Lebensweisen in Nord und Süd anschaulich gemacht werden, indem man z. B. auf indisch kocht und ißt, eine analytische – kausale Durchdringung ist hier noch nicht möglich.

Diese Fähigkeit ist jedoch bei Schülern der Sekundarstufe I und II gegeben. Ihnen kann daher das oben entwickelte Modell nahegebracht werden, allerdings nur auf einer konkretisierten, exemplarischen Ebene. Für die Sekundarstufe I können die Beispiele zur Konkretisierung entwicklungspolitische Projekte sein, für die Sekundarstufe II und für die Erwachsenenbildung auf einer abstrakteren Stufe Länderstudien (wobei sich natürlich Projekt und Länderanalysen nicht per se ausschließen).

Ich beschränke mich hier *auf die Sekundarstufe I*. Das folgende Curriculum stellt zunächst einmal ein allgemeines Raster dar, das dann vom Lehrer je nach seinen eigenen Kenntnissen und je nach den Kenntnissen der Schüler mit einem spezifischen Entwicklungsprojekt in einem spezi-

2347

fischen Entwicklungsland gefüllt werden müßte. Materialien gibt es hierzu ja in Hülle und Fülle. Um den Kenntnisstand der Schüler zu erfahren, ist es unter Umständen ratsam, vor Beginn der Unterrichtsreihe eine Befragung durchzuführen.

Unser entwickeltes Schema ist in fünf kategoriale Bereiche aufgegliedert, von denen im folgenden Schema II nur die beiden ersten (mit stichwortartigen Hinweisen zum dritten Bereich) hier wiedergegeben werden konnten. Am linken Rand wird unter römisch I für die Unterrichtseinheit oder Unterrichtsstunde auf die jeweilige Bezugsgröße des oben dargelegten Modells verwiesen. Dem folgt unter II die Angabe des zu verfolgenden operationalisierten Lernzieles, das gemäß unserer Ausführungen primär in der Verständnisweckung und Sensibilisierung liegt.

Schema II

Unterrichts-stunde; Modellbezug I	Feinziel: Erkennen von ... Sensibilität für ... II
1. Motivation	Unterentwicklung im eigenen Nahbereich und deren Ursachen (Stadt-Land-Gegensatz usw.)
2.	globale Interdepenenz; komplexe Beziehungen (wirtschaftliche Abhängigkeit Nord-Süd)
3.	Notlagen in der 3. Welt (Unterernährung, Hunger, Krieg)
4. Externer Akteur	Möglichkeiten der Hilfe (Vorstellung eines Projektes, des Projektlandes)
5.	Entstehen eines Projektes; kritisches Bedenken von Interessen (Phasen und Institutionen)
6. Sozial-system	Vernetzung Projekt/Sozialstruktur (z.B. Besitzstrukturen)
7. Erziehung	Notwendigkeit einer Wirtschaftsgesinnung; beiderseitige Lernbereitschaft (Identifikation der Bevölkerung mit dem Projekt)

8. Kultur	mangelndes Nationalbewußtsein (Stammeskonflikte usw.)
9. Politik	Funktionen des Staates (Reformverwaltung vs. Instrument der Eliten)
10. Wirtschaft intern	Bedingungen des wirtschaftlichen Erfolgs (Maß der Arbeitsteilung, Größe des Absatzmarktes)
11. Wirtschaft extern	Probleme der exportorientierten Wirtschaft (Abhängigkeit vom Weltmarkt, terms of trade)
12. Abschlußbe- besprechung	Bedingungen des Erfolgs von Entwicklung (Welche Akteure müssen wie handeln?)
13.	Aufzeigen von Handlungsmöglichkeiten (Einladen/Besuch einer Aktionsgruppe)
14.	Evaluation/Lernzielkontrolle (Befragung und deren Vergleich mit einer Anfangsbefragung)

Die *erste Unterrichtseinheit* dient vor allem der Motivation, angesichts der geographischen Distanz der Dritten Welt eine zentrale Aufgabe. Gegebenenfalls durch eine Erkundungsfahrt im Nahbereich soll Verständnis dafür geweckt werden, daß es auch in der Bundesrepublik – wenn auch in weitaus geringerem Maße als in der Dritten Welt – unterentwickeltere und höher entwickeltere Gebiete gibt. Solche Erfahrungen können ebenso durch Schülerberichte gewonnen werden, indem z.B. von den Nachteilen des Lebens in ländlichen Regionen berichtet wird. An der Tafel können dann die Vor- und Nachteile von höher und geringer entwickelten Gebieten vergleichend aufgeführt werden.

In der *zweiten Stunde* gilt es, ein gewisses Bewußtsein für weltweite Interdependenzen zu schaffen. Dies kann am besten und eindringlichsten erfolgen anhand der wirtschaftlichen Abhängigkeiten zwischen Nord und Süd. Mit Zeitungsberichten oder anderen Impulstexten ist evtl. die Arbeitslosigkeit in der deutschen Textilindustrie beispielhaft heranzuziehen, die ja u.a. durch zunehmende Betriebsverlagerungen in die Dritte Welt entstand.

Ein zweites Beispiel für Interdependenz – dieses Mal eindeutig zu Lasten der Entwicklungsländer – sind die fallenden Preise von solchen Roh-

2319

stoffen, deren Export zentral ist für die Dritte Welt. Dies kann sehr gut mit Annoncen über ständig sinkende Kaffeepreise veranschaulicht und problematisiert werden.

Die *dritte Stunde* widmet sich nun voll und ganz – unter Zuhilfenahme von Statistiken, Graphiken, Schilderungen über Slums u. dgl. – der Situation von Unterernährung, Hunger, Krieg und Krankheit in der Dritten Welt. Anhand verschiedener Arbeitsblätter können mehrere Arbeitsgruppen gebildet werden.

In der *vierten Stunde* wird unter dem Lernziel, wie Hilfe möglich ist, mit der filmischen Vorstellung des zentralen Unterrichtsgegenstandes begonnen, mit einem Entwicklungshilfeprojekt der Bundesregierung, z.B. einem Bewässerungssystem in einer agrarischen Region. Im Unterrichtsgespräch, das sich dem Vorführen des Filmes anschließt, sind die Charakteristika des jeweiligen Projektes wiederholend und vertiefend hervorzuheben. Darüberhinaus sind skizzenhafte Informationen über das Land zu vermitteln, in dem das Projekt liegt. Geographische und geologische Landkarten, Landkarten über die landwirtschaftliche und industrielle Nutzung des Territoriums sowie historische Landkarten über die koloniale Vergangenheit sind einzusetzen.

Als nächster Schritt ist in der *fünften Stunde* das Entstehen und der Werdegang eines solchen Projektes zu thematisieren. Hierzu gibt es ausgezeichnete Folien und Arbeitsmaterialien aus dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit, die auch so komplizierte Institutionen wie die Kreditanstalt für Wiederaufbau verständlich aufarbeiten. Nichtsdestotrotz wird bei einem solchen Gegenstand unvermeidlich der Lehrervortrag dominieren.

In den *folgenden Stunden* wird nun auf die einzelnen Bereiche und Prozesse unseres Modells Bezug genommen, zunächst auf das *Sozialsystem*, in dem ein Projekt eingelagert ist. Das Lernziel lautet: zu verstehen, ob, wie und inwieweit ein Projekt mit seiner sozialen Umwelt vernetzt ist. Hinter dieser Fragestellung steckt folgendes bekannte Problem: noch so gut gemeinte Projekte werden in ihren Wirkungen dadurch zuweilen sogar ins Gegenteil verkehrt, daß bestimmte Macht-, Besitz- und Privilegienstrukturen sowie bestimmte landwirtschaftliche Organisationsformen Entwicklungseffekte verhindern. Wie ein Bewässerungsprojekt tatsächlich wirkt, kann gut mit Erzählungen aus der Dritten Welt verdeutlicht werden. Aufgabe des Unterrichts wäre es u.a., anhand der Interpretation eines solchen Textes eine dörfliche Interaktionsanalyse an der Tafel zu erstellen: Welche Gruppe ist zentral im Dorf? Wer hat zu wem und zu was Zugang? usw.

Hiermit hängen eng zusammen die beiden Teilbereiche aus unserem Modell, mit denen sich in den *folgenden beiden Stunden* zu befassen ist, nämlich den Teilbereichen *Erziehung und Kultur*.

2956

Daß sich eine Bevölkerung mit einem Projekt identifiziert, was zu dessen Erfolg unabdingbar ist, ist auch eine Angelegenheit von Erziehungsprozessen. Die Bevölkerung muß offen und lernbereit sein, besonders für etwas Neues, wie es Projekte meistens darstellen. Das geht bis zu so konkreten Fragen wie der Wartung von Projekten nach Abzug der Entwicklungshelfer. Unter diesem Aspekt sind sowieso Berichte von Entwicklungshelfern sehr aufschlußreich und didaktisch gut einzusetzen. Im Bereich der Kultur geht es unter dem hier verfolgten Aspekt insbesondere um die in der Dritten Welt oft noch vorherrschende Orientierung auf den eigenen Stamm oder die eigene Großfamilie und nicht auf den Nationalstaat oder das jeweilige Projekt. Stammesloyalität kann hier mit der projektorientierten Sachloyalität in Konflikt geraten. Durch unterschiedliche Folien, die man nacheinander übereinanderlegt, kann gut verdeutlicht werden, wie z.B. Stammesgrenzen quer durch einen Staat oder mehrere Staaten gehen. Die historischen, kolonialpolitischen Ursachen für diese Disparität sind aufzuzeigen. Das Projekt ist in diesem Rahmen zu analysieren.

Diese mangelnde Homogenität ist eine Ursache für die unterschiedlichen Staatsfunktionen in der Dritten Welt, die in der *neunten Stunde* – bezogen auf unser Projekt – behandelt werden sollen. Staat und Politik können sowohl Entwicklungsmotor als auch Entwicklungshemmnis sein. Hemmnis sind sie oft dadurch, daß Verwaltungen in der Dritten Welt dazu dienen, Verwandte oder überhaupt Arbeitslose unterzubringen. Dadurch erklärt sich der zuweilen überproportionale Umfang des staatlichen Sektors. Es ist auch möglich, daß der Staat von einer korrupten Elite zu ihren persönlichen Interessen vereinnahmt wird. Stichwort: Marcos auf den Philippinen. Oder: die meist städtische Elite orientiert sich einseitig auf westliche Gesellschaftsformen, ohne die vorrangigen Grundbedürfnisse der eigenen mehrheitlich agrarischen Bevölkerung zu berücksichtigen. Andererseits gab und gibt es aber auch die Beispiele von z.T. militärischen Reformeliten und Reformverwaltungen. Als didaktisches Instrument ist hier durchaus ein Provokationstext wie z.B. den über die goldenen Badewannen einzusetzen. Aber auch die Geschichte vom Steuereintreiber, der in unserem Projektdorf erscheint, kann erzählt werden.

Zentral für das Projekt ist natürlich die Frage, wie dessen Beziehungen zur Binnen- und Außenwirtschaft gestaltet sind. Gibt es überhaupt einen internen oder externen Absatzmarkt für die Agrarprodukte, die mit dem Bewässerungssystem gefördert werden? Gibt es eine städtische Abnehmerschicht, die auch kaufkräftig ist? Hat sich die Gesellschaft schon dahingehend differenziert?

Konkret muß hier untersucht werden – ggf. anhand eines fiktiven Dialogs zwischen einem Bauern und einem städtischen Arbeiter aus der

2351

Dritten Welt –, wie und in welcher Höhe und zu wessen Gunsten die Preise für die Agrarprodukte festgelegt werden und was das für Stadt und Land zur Folge hat.

Unter dem Aspekt der Außenwirtschaftsbeziehungen sind von Interesse:
1. die Abhängigkeit der Exporte von Weltmarktkonjunkturen, zumal wenn es sich um kolonial bedingte Monostrukturen handelt,
2. die fallenden terms of trade und 3. der Protektionismus der Industrieländer, was alles die Exportbemühungen der Dritten Welt sehr erschwert. Hierzu gibt es gute Materialien in Form von Statistiken, Graphiken und Arbeitstexten.

In der *zweitletzten Stunde* kann in Form eines Rollenspiels simuliert werden, unter welchen Bedingungen und mit welchen Akteuren Entwicklung erfolgreich vonstatten gehen kann.

Schließlich könnte in der *letzten Stunde* der Handlungsaspekt politischer Bildung dadurch berücksichtigt werden, daß man eine entwicklungspolitische Aktionsgruppe besucht.

Die Unterrichtseinheit schließt ab mit einer erneuten Befragung zur Lernzielkontrolle.

Schlußbemerkung

Wie ein solcher Lehrplan dann in der Unterrichtspraxis realisiert wird, weicht oft von den Vorstellungen der Curriculum-Planer ab. Denn der Lehrer unterliegt zahlreichen Pressionen, er muß vor allem in knapper Zeit den ihm vorgegebenen Stoff durchnehmen. Das hat zur Folge, daß der Anteil des lehrerzentrierten Unterrichts mit Lehrervortrag und Unterrichtsgespräch zunehmen wird. Aber auch ein solcher Unterricht ist durch Texte und sonstige Medien sehr lebendig zu gestalten.

Es wäre zudem zu fragen – und auch diese Diskussion möchte ich hiermit eröffnen –, ob nicht mit einer voll schülerzentrierten partizipatorischen politischen Bildung ein illusionistisches Demokratieverständnis vermittelt wird, als wären in einer repräsentativen Demokratie einer Industriegesellschaft basisdemokratische Ansätze in größerem Umfang realistisch.

2352

Ruth Brenig

Berufliche Qualifizierung ausländischer Mädchen

Zusammenfassung:

Mit dem Blick auf die demographische Entwicklung der Bundesrepublik Deutschland gewinnt die berufliche Qualifizierung ausländischer Mädchen an Bedeutung. An der Technischen Universität München wird mit Hilfe der Fallstudienmethode versucht, psychologisch-pädagogischen Grundfragen im Umgang mit auszubildenden Jugendlichen nachzugehen. Dabei ließ sich u.a. nachweisen,
- daß Bewältigungsgegenstände und Bewältigungsstrategien von ausländischen Mädchen bei der Suche nach ihrer Identität andere sind, als die der Altersgenossinen aus der Bundesrepublik,
- daß es grundsätzliche Bedingungen für den erfolgreichen Aufbau einer interaktionistischen Integration gibt.

Summary:

In view of the demographic development of the Federal Republic of Germany, the qualified vocational training of foreign girls is becoming important. At the Technical University of Munich we have investigated psychological and educational questions in relation to trainees, using the method of case studies. Some of our results were:
- in their search for identity foreign girls use different subjects and strategies for coping than their counterparts of the same age from the Federal Republic of Germany,
- there are basic conditions for the successful organisation of interactional integration.

2353

1 Eine aktuelle bildungspolitische Sichtweise

1.1 Rückblick auf unbefriedigende Resultate

Obwohl es im Selbstverständnis von Bildung und Ausbildung liegt, jedem Menschen die Chance einer angemessenen Förderung angedeihen zu lassen, gibt es Randgruppen – u.a. ausländische Jugendliche –, für deren Einordnung trotz vorhandener Bemühungen letztlich bildungsrechtliche Strukturen fehlen. In offiziellen Stellungnahmen zu dieser Überlegung liest man: "Seit 1970 werden vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft rd. 250 Ausländer-Modell- und -Forschungsvorhaben mit einem Finanzvolumen von insgesamt 360 Mio. DM, je 180 Mio. DM für Bund und Länder gefördert" (*P.H. Piazolo*, S. 75). Trotzdem "kann die Situation (hinsichtlich Ausbildung und Beruf, Anm. des Verf.) der seit vielen Jahren hier lebenden Ausländer nicht als befriedigend bezeichnet werden. Dies ist darauf zurückzuführen, daß die Politik zu keinem Zeitpunkt langfristige Verbleibeabsichten oder gar einen Daueraufenthalt der Ausländer ins Kalkül gezogen hat" (*H. Reichow*, S.11). Die hier implizierte Entscheidung der Bundesrepublik – kein Einwanderungsland zu sein – erlaubte jeder Legislative nur die Orientierung am Rotationsprinzip, womit der reaktive Charakter aller Unterstützungs- sowie Förderungsmaßnahmen und deren Mangel an einem übergreifenden Konzept neben dem jeder bildungsrechtlichen Konsolidierung erklärt ist.

An dieser nun mehr fast 30jährigen Argumentation lebten ausländische Arbeitnehmer mit ihren Familien insofern vorbei, als für viele von ihnen die Erwartungen, aus dem Rotationsprinzip abgeleitet, nicht zutrafen.

1.2 Qualifizierung resp. Nachqualifizierung als Antwort auf veränderte demographische Strukturen

Wenn nun aber selbst "der Bevölkerungsbericht der Bundesregierung (...) in keiner seiner Modellrechnungen mehr von einer Reduzierung der Gesamtzahl der Ausländer in der Bundesrepublik aus(geht)" (*H. Schroer*, S. 28) und die These, daß über das "Einreisealter" – als dem wesentlichen, wahrscheinlich sogar einzigen Parameter für die Integrationsproblematik – sich alle Schwierigkeiten mit der 2.-3. Migrantengeneration von selbst lösen würden, nicht standhält, ist grundsätzliches Umdenken erforderlich. Aus dem Komplex solchen Umdenkens skizzieren wir hier einen Gedankengang, der sich aus der aktuellen bildungspolitischen Diskussion besonders deutlich abzeichnet:

2354

(1) Da die Bundesrepublik, als rohstoffarmes Land, ihre internationale Leistungsfähigkeit nur mit Hilfe einer hohen Zahl qualifizierter Erwerbstätiger behaupten kann, muß die Ausbildung eines qualifizierten Nachwuchses gefördert werden.
(2) Auf Grund der demographischen Entwicklung unseres Landes in diesem Jahrzehnt nimmt die Zahl der auszubildenden deutschen Jugendlichen stark ab. Dieses Defizit könnte über die Qualifizierung resp. Nachqualifizierung der ausländischen Jugendlichen gemildert werden.

Die vorgestellten Zielgruppen wären vornehmlich:
- die "verlorene Generation" (damit sind wohl in erster Linie jene Jugendliche gemeint, die als "Seiteneinsteiger" im allgemeinen für chancenlos deklariert wurden und die eine große Zahl der Ausbildungsabbrecher rekrutierten),
- die ausländischen Mädchen und Frauen,
- grundsätzlich all jene, die bisher aus der beruflichen Bildung herausfielen (s. Tabelle 1).

Tab. 1: Registrierte ausländische Wohnbevölkerung zwischen 15 und 18 Jahren und davon die in beruflicher Ausbildung Beschäftigten, 1979/80-1984/85

Zeitraum	Reg. ausl. Wohnbevölkerung 15-18 J. insgesamt	Davon in berufl. Ausbildung Beschäftigte abs.	in %
1979/80	181.300	36.462	24,1
1980/81	190.800	36.796	19,2
1981/82	218.000	38.964	17,9
1982/83	218.000	44.037	18,8
1983/84	211.800	45.194	21,4
1984/85	204.000	49.175	24,1

Quelle: *G. Stoltenberg*, S. 333.

2355.

Für diese Gruppen wird nach geeigneten pädagogischen Maßnahmen gerufen, die vielleicht auf der Grundlage der Erfahrungen aus den bisherigen Ausländer-Modellvorhaben und denen des Benachteiligtenprogramms von Neuem bei
- der Findung zukunftsträchtiger Berufe helfen,
- die Ausbildung fördernd begleiten und
- den beruflichen Einstieg erleichtern sollen.

2 Perspektiven für die berufliche Bildung

2.1 Bildungspolitische Forderungen an die Adresse der Berufsschule

Auch wenn über die vorgestellte aktuelle bildungspolitische Sichtweise das komplette Spektrum der Ausbildungseinrichtungen der Bundesrepublik angesprochen ist, würde der beruflichen Bildung mit allen ihren Sparten ein besonders umfangreiches und vielschichtiges Aufgabenpaket zufallen. Die Berufsschule wird deshalb auch in Sonderheit angesprochen. "Auch die Berufsschule muß sich konzeptionell mehr auf die Ausbildung ausländischer Jugendlicher einstellen" (*P.H. Piazolo* S.77). Die bildungspolitischen Forderungen streben im Wesentlichen an:
- das Berufswahlspektrum zu erweitern, vornehmlich für Mädchen,
- das regionale Verbundsystem zur Ausbildungsunterstützung auszubauen,
- der Aufarbeitung von fehlendem Wissen nachzugehen,
- die Fortbildung von Ausbildern und Lehrern zu fördern sowie auch Ausbilder und Lehrer aus den Reihen der nachqualifizierten Ausländer anzuwerben.

2.2 Notwendigkeit der formalen Verankerung bildungspolitischer Forderungen

Nach unserem Verständnis dürfte der letztgenannten Forderung besondere Bedeutung zustehen. Ohne den "ausländerkompetenten" Lehrer und Ausbilder kann keine der anderen Forderungen sinnvoll eingelöst werden. Doch gerade für die Ausbildung der Ausbilder und Lehrer wird seit Jahren von vielen Seiten (*Scheron*, 1982; *Collingro*, 1982; *Boos-Nünning*, 1983; *Brenig*, 1986; u.a.) vergeblich auf die formale Verankerung programmatischer Forderungen hingewiesen. Es wäre zu wünschen, wenn über die aktuellen bildungspolitischen Vorstellungen eine Änderung dieser unerquicklichen Situation ins Haus stünde. Parallel dazu würde das auch bedeuten, daß die aus der Brisanz täglicher päd-

2356

agogischer Konfrontation mit dem jugendlichen Ausländer entwickelten Betreuungs- und Förderungskonzepte einen gesicherten Platz einnehmen könnten. In diesem Sinn stellen wir im Folgenden aus dem Ausbildungsprogramm der Studenten zum Lehramt für berufliche Schulen an der Technischen Universität München einen Projektausschnitt vor, der sich um einige Fragen der favorisierten Gruppe ausländischer Mädchen gruppiert.

3 Pädagogische Akzente für die Betreuung ausländischer Mädchen

Im Rahmen der Berufsschullehrerausbildung bietet das Institut für Pädagogik der Technischen Universität München seit 1984 Seminare zur "Ausländerpädagogik" an und versucht, der Frage nach besonderen Entwicklungsaufgaben ausländischer Jugendlicher und ihren Bewältigungsstrategien vor dem Hintergrund der Integrationsproblematik nachzugehen. Wir glauben, daß es von Interesse sein könnte,

(1) Einblick in unser methodisches Instrumentarium zu geben und seine Verwendung zugleich zu begründen;
(2) unter den verschiedenen Entwicklungsaufgaben jene herauszustellen, die im Umgang mit Jugendlichen zur Diskussion anregen und
(3) für die besondere Beobachtung der Mädchen nochmals der Differenzierung bedürfen;
(4) die Frage des Integrationsprozesses aus unserer Sicht anhand einer Fallstudie zu beantworten.

3.1 Der Einsatz von Fallstudien in einer "Ausländerpädagogik" für Berufsschullehrerstudenten

Für die Grundlagen pädagogischer Interaktionen mit ausländischen Jugendlichen wird seit neuestem häufiger die Individualisierung der Fragestellung und ihrer Anwendungskonsequenzen gefordert. Ein Resümee wie das von *G. Stüwe* (S. 243), "wir kommen mit Individuen zusammen, die ihre eigene Geschichte, ihren eigenen Hintergrund haben, auf die wir als einzelne konkret eingehen müssen", ist jedoch für unsere Sicht und Vorgehensweise nicht neu. "Ausgang – wie Zielgruppe unserer (Ausländerpädagogik) birgt eine faszinierende Vielfalt ... Die Suche nach dem *einen* Hut, unter den alle hier vorgestellten Köpfe passen könnten, ist sicher utopisch, wenn nicht aussichtslos" (*Brenig*, 1986, 15f.). Die von uns verwandte Untersuchungsmethode wurde aus diesem Grund die Fallstudie.

2357

Bei einer Fallstudie handelt es sich immer um die Arbeit mit einer ganzheitlich erfaßten Einzigartigkeit, die – exemplarisch verdichtet – "als Induktionsbasis für die Anwendung allgemeiner Gesetzmäßigkeiten" (*Derner*, 1981) aus Pädagogik, Psychologie und Soziologie zum Ausgangspunkt relevanten Handelns (in unserem Fall) des verstehenden Lehrers und Ausbilders werden kann. Die Arbeit mit einem Fall enthält die üblichen sechs Stufen problemlösenden Denkens (z.B. *F.J. Kaiser*, 1983). Wir haben die Synopse des 6-Stufen-Schritts problemlösenden Denkens und Lernens für den praktischen Umgang operationalisiert und in Anlehnung an die von *D. Prescott* (1945) entwickelte "child-study-method" den Möglichkeiten des Lehrers angepaßt (s. Tabelle 2).

Tab. 2: Synopse des 6-Stufen-Schritts problemlösenden Denkens und Lernens

1.	Konfrontation mit dem Sachverhalt	Sammlung von Fakten aus möglichst vielen Informationsquellen
2.	Präzisierung des Problems	Ordnen der Fakten nach Leitfragen: an welchen Aufgaben arbeitet der Jugendliche?
3.	Hypothesenbildung	Bildung multipler Hypothesen zur Beantwortung der Leitfrage
4.	Prüfung der Lösungen	Gedankliche Überprüfung der Lösungsmöglichkeiten und Konsequenzen
5.	Abstraktion	Versuch der Verallgemeinerung
6.	Transfer	Transfer in Anlehnung an mögliche pädagogische Maßnahmen

In dem Zeitraum 1984 bis 1987 wurden 30 Fälle (18 Mädchen, 12 Jungen) zusammengetragen und analysiert (*Brenig*, 1986).

3.2 Identitätskonzept ausländischer Mädchen

Breiten Raum nahmen in unserer Fallstudienarbeit die Fragen nach unterschiedlichen Entwicklungsaufgaben, deren individueller Entstehungsgeschichte und Lösungsverlauf sowie der hier dem Lehrer zufallenden Rolle ein.

Im Entwicklungsaufgabenkonzept kommt der Identität des Menschen – ihrem Aufbau, ihrer glücklichen oder krisenhaften Gestaltung, auch ihrem Verlust – eine zentrale Bedeutung zu. Deshalb stellen wir die Frage: Haben ausländische Mädchen besondere Identitätsprobleme?

3.2.1 Begriffsbestimmung: Identität

Der Identitätsbegriff wird in der Ausländerforschung unseres Erachtens

- in irreführender Rangfolge zur Integrationsfrage,
- in eingeschränkter Sichtweise (als kulturelle, ethnische, nationale Identität) und überdies
- in Überspitzung des Entwicklungszeitraumes der Pubertät und Adoleszenz verwandt.

Wir verweisen auf die subtile Aufschlüsselung des Begriffs bei *K. Haußer* (1983). Sich von der sprachlichen Basis abhebend, ist "Identität" ein Relationsbegriff, der Antwort zu geben sucht auf die Fragen nach der selbsterfahrenen örtlichen und zeitlichen Relation: "Wer bin ich *hier* im Vergleich zu *dort*?" "Wer bin ich *heute* im Vergleich zu *damals*?" "Wie sehen mich meine *Mitmenschen* im Vergleich zu meiner *eigenen Sicht* über mich?" Diese Fragen bleiben ein Leben lang wichtig. Sie gewinnen an Bedeutung und thematischer Eigentümlichkeit in den Zeiten des Umbruchs, des biographischen Wandels, der ökologischen Inkonsistenz. Wir geben zur Erläuterung vier Beispiele:

3.2.2 Fallbeispiele mit unterschiedlicher Identitätsthematik

- N. heiratete, kaum daß wir sie in der Berufsschule kennengelernt hatten. Von einer zur anderen Begegnung wechselte N. in ihrem Verhalten, in Ansichten und Absichten vom berufsschulpflichtigen Mädchen zur ehebezogenen Frau. Sie konnte nicht herausfinden, welche der beiden "Rollen" ihre Identität ausmachte, und war in jeder Situation unglücklich. N. fand auch keine richtungweisende Unterstützung bei den Eltern oder den Eltern ihres Bräutigams. Beide Familien sahen den Wert einer Berufsausbildung, konnten sich aber eine verheiratete Frau nicht auf der Schulbank vorstellen.

- J. und ihre Eltern machten sich vor dem Gesetz zur Berufsschulpflicht strafbar, was allerdings eher durch Zufall aufkam. Weder J. noch ihre Mutter konnten verstehen, daß der Besuch des türkischen

2359

Gymnasiums nicht in der Bundesrepublik zur weiteren Beschulung im gleichen Schultyp berechtigte. J. fand sich nicht wieder in der Vorstellung, eine Berufsschule besuchen zu sollen, und niemand in der Familie getraute sich, eine Entscheidung für das eine oder das andere zu fällen. So ging J. gar nicht zur Schule und drehte sich im Kreis um das Ausbildungsvorhaben ihrer Vergangenheit.

- An einer eher internen Schulproblematik rieb sich M. auf. Sie war in der Türkei eines der wenigen Mädchen ihres Dorfes gewesen, das die Schule regelmäßig besuchen konnte, weil sie eine *gute Schülerin* war, die leicht und schnell auswendig gelernt hatte. Ihre Perfektion im Auswendiglernen verhalf ihr in der Bundesrepublik nur zu flüchtigem Erfolg. Sie war hier eher eine *schlechte Schülerin* und stand absolut desorientiert da, ohne zu ahnen, daß allein die Unterrichtsmethode in der Bundesrepublik von der ihr geläufigen Form abwich.

- Innerhalb eines Betreuungszeitraumes von etwa drei Monaten entwickelte E. eine psychosomatische Magen- und Darmerkrankung. Über Umwege erfuhren wir, daß E. in einem eigentlich ausweglosen Identitätszwiespalt stand. Sie hatte sich stets nach den Werthaltungen ihres Vaters gerichtet, der für sie den Traumberuf der "Ärztin" gewählt hatte (tatsächlich befand sich E. in der Ausbildung zur Apothekenhelferin). Der Vater spornte E. zu außerordentlichen Leistungen an. Er unterstützte sie vorbehaltlos, bis er eines Tages bemerkte, daß ihm die Tochter entglitt. Augenblicklich schränkte er den Ausbildungs-*Freiraum* ein, gemahnte E. an ihre moslemischen Tochter-Frauen-Pflichten, organisierte den Besuch der Koranschule usw. Die so sorgfältig aufgebaute berufliche Identität war in Zweifel geraten, das diese Identität formende Vaterbild verzerrt, die Tochterrolle von zwei Seiten unterhöhlt.

Berichte dieser Art kann jeder, der mit ausländischen Jugendlichen arbeitet, beliebig fortsetzen. Sie verweisen auf die biographische Diskontinuität und kulturelle Inkonsistenz, die auf der Wanderung zwischen den Kulturen mit deren unterschiedlichen Werthaltungen eigentlich unvermeidbar sind und Themen aufwerfen, die in dieser Art den Mädchen der Bundesrepublik nicht begegnen. Wir sollten uns bemühen, die jeweils spezifische Thematik aufzuspüren.

2360

3.3 Schwerpunkte im Angebot möglicher Bewältigungsstrategien

Mit dem Ergebnis von unterschiedlichen Bewältigungsgegenständen ausländischer Mädchen einerseits, gegenüber denen der Mädchen der Bundesrepublik andererseits befinden wir uns in Übereinstimmung mit der einschlägigen Literatur zu dieser Fragestellung.

Nicht so bei der Betrachtung der Bewältigungsstrategien! Wir können die Behauptung, daß eine vergleichende Analyse der zur Anwendung kommenden Copingstrategien keine Unterschiede zwischen den beiden Mädchengruppen aufzeigt, nicht bestätigen und versuchen, über die anschließende Frage einen plausiblen Beweis zu führen: Haben ausländische Mädchen besondere Bewältigungsstrategien zur Überwindung ihrer Identitätsprobleme?

3.3.1 Begriffsbestimmung: Bewältigungsstrategie

Bewältigungsstrategien – in der Literatur auch Copingstrategien genannt (*Lazarus*, 1966) – bezeichnen jene Verhaltensformen, die zur Überwindung von Problemen und Krisen zur Anwendung kommen.

Wir vermuten, daß die Diskrepanz zwischen anderen und unseren Untersuchungsergebnissen auf der weitgehend unzureichenden Bestimmung dessen, was Bewältigungsstrategien ausmacht, beruht.

Nach *Seiffge-Krenke* (1984) bestimmen sich Copingstrategien durch ihre aktiven oder regressiven Ausdrucksformen einerseits und deren Einsatzhäufigkeit bei entweder *unbelasteten* oder *belasteten* Jugendlichen andererseits. Nach einer so aufgeschlüsselten Betrachtungsweise läßt sich sagen, daß die von belasteten Jugendlichen aus der Bundesrepublik zur Anwendung gebrachten regressiven Bewältigungsstrategien (Minimierung, Verdrängung, Abreaktion, Resignation u.a.) auch für ausländische Jugendliche – hier in Sonderheit für Mädchen – zutreffen. Für die als "aktiv" deklarierten Bearbeitungsformen jedoch muß man deutlich differenzierter zuwege gehen.

3.3.2 Beispiele aktiver Möglichkeiten der Krisenbewältigung

(1) Das Gespräch über eine anstehende Problematik (als aktive Copingstrategie) ist von erstrangiger Bedeutung. Insbesondere gilt dies für die Mädchen. Aber gerade dieser Lösungsweg ist den ausländischen Mädchen mehr als den deutschen Mädchen verlegt. Die Schweigsamkeit in der Öffentlichkeit als weibliche Tugend ist historisch, religiös verankert und in fast allen Kulturen zu finden. Je nachdem, was unter dem

2361

Kontext der Öffentlichkeit zu subsummieren ist, und je nach der Strickt-heit der Verankerung, wird solche Schweigsamkeit zeit- und flächendek-kender, bestimmter und strenger. Den Ausgleich bietet die Frauenge-meinschaft. In der Gruppe der Frauen des Dorfes (bei den Türkinnen), der Familie (bei den Griechinnen) geht es keineswegs schweigsam zu. Doch gerade dieses *Diskussionsforum* fehlt für die ausländischen Frauen und Mädchen in der Bundesrepublik.

Wir haben festgestellt, daß die Gespräche, die sich während unseres Betreuungszeitraumes ergaben, gleichermaßen problemlösenden wie therapeutischen Wert hatten.

(2) Die folgende *aktive* Möglichkeit der Krisenbewältigung – sich sachkundig zu machen – wird von den Jugendlichen der Bundesrepublik weit weniger gewählt. Wir haben die Erfahrung gemacht, daß ausländi-sche Jugendliche mit einer ganz erstaunlichen Unermüdlichkeit Informa-tionsdefizite aufzufüllen trachten.

Während man wohl lange Zeit an der Meinung festhielt, daß die Aus-bildungsbenachteiligung ausländischer Mädchen an deren mangelnder Bildungsmotivation – im Zusammenhang mit den rigiden familiären Er-ziehungsstrukturen – zu begründen wäre, zeigen Untersuchungen je-doch, daß gerade die Töchter von einer zunehmenden Zahl der Mütter zu Bildungs- und Informationsaktivitäten angeregt werden. Und selbst dort, wo den Mädchen aus der familiären Umgebung erhebliche Wider-stände gegen alles Erdenkliche entgegenstehen, wird die Absicht, fleißig und strebsam zum sozialen wie wirtschaftlichen Aufstieg der Familie bei-zutragen, gefördert. Eine solche Orientierung ist der Mehrheit der deutschen Familien, in denen belastete Jugendliche aufwachsen, fremd, so daß diese deutschen Mädchen gerade in Krisensituationen eine Erwei-terung ihres Informationsumfanges nicht nur nicht anstreben, sondern vielmehr häufig ablehnen.

Das Resultat unserer Arbeit würde somit lauten: ausländische Mäd-chen bringen die zur Verfügung stehenden Bewältigungsstrategien für die Lösung von Entwicklungsaufgaben in enge Verbindung mit den in ihrem Lebenskreis vorrangigen Erziehungsstilen und Erziehungszielen zur Anwendung.

2362

3.4 Einblicke aufgrund der Fallstudie in den Ablauf interaktionistischer Integration

3.4.1 Begriffsbestimmung: Interaktionistische Integration

Der Integrationsbegriff ist nicht nur in der politschen Diskussion umstritten. Wir haben uns deshalb für unsere Arbeit zuerst einmal um eine begriffliche Klärung bemüht: Die geläufigste Verwendung des Terminus Integration finden wir in der Bedeutung von *partieller Integration*. "Partiell" ist zu verstehen bezüglich der Zeit, im Sinne von zeitweilig oder hinsichtlich bestimmter Bereiche. Die hier bekannte Form ist die der Unterteilung in soziale vers. kulturelle Integration, wobei man die Meinung vertreten findet, daß wir (im Falle der Bundesrepublik zu ihren ausländischen Mitbürgern) die kulturelle Integration vermeiden müssen, um die soziale Integration fruchtbringend bewerkstelligen zu können. Eine Aufteilung in Integration einerseits und (damit notwendig verbundener) Segregation andererseits bringt aber nicht nur in ihrer praktischen alltäglichen Durchführung Probleme. So macht inzwischen der Ausspruch die Runde, daß die Pädagogik mit dem Widerspruch leben müsse, Marginalität als Resultat des vollzogenen Integrationsprozesses vorzufinden.

Wenn an der sog. partiellen Integration trotz dieses abschreckenden Ergebnisses festgehalten zu werden scheint, dann wohl nur, weil die Konzepte *monistischer* und *pluralistischer Integration* für die Bundesrepublik sicher nicht zu akzeptieren sind. Unverständlich erscheint uns, weshalb man wenig bis gar nicht über die Möglichkeit der *interaktionistischen Integration* spricht. Darunter stellt man sich im Idealfall vor, daß Mehrheit und Minderheit in einem ständigen Sozialisationsprozeß miteinander stehen, bei dem jede Seite aktiv an der Gesellschaft *und* der Kultur der anderen Seite teilnimmt. Man wächst miteinander. (Die Vorstellungen der sog. transkulturellen Erziehung sind hier einzuordnen.)

3.4.2 Grundsätzliche Bedingungen

Grundsätzlich sind unsere Bedingungen deshalb, weil sie aus der Grundlegung erfolgreich gelöster Entwicklungsaufgaben – insbesondere der der Identitätsfindung – abzuleiten sind. Denn aktiv an der Gesellschaft von sowohl Mehrheiten wie Minderheiten teilzunehmen, sich für das jeweils "Andere" so zu öffnen, daß man ohne Ängste vor der Bedrohung, Minderung, vielleicht sogar Vernichtung des Ichs zu antworten vermag, setzt eine Gewißheit für sich selbst voraus. Eine vorrangige Aufgabe der Pädagogen bleibt somit die Unterstützung bei dem Aufbau von Emphatie, der Entwicklung der Fähigkeit zur Rollendistanz und

2363

Ambiguitätstoleranz, welche drei Komponenten in gleichem Maß Bausteine der Identität eines Menschen, also Grundbedingungen für seinen Einstieg in einen Integrationsprozeß sind. Identität und Integration bedingen sich gegenseitig. Diesen Tatbestand sollte man nicht nur bei der Diskussion um ausländische Jugendliche bedenken.

Unsere Zusammenstellung grundsätzlicher Bedingungen zur interaktionistischen Integration ist anwendbar auf jedwedes denkbare Zusammenspiel von Schichten, Gruppen, Partnern usw.:

- Bereitschaft für die gemeinsame Aufgabe. Vielleicht schwingt in dem Terminus "Solidarität" etwas von dem mit, zu dem man hier motivieren sollte.
- Bereitschaft zum Kennenlernen einer erweiterten dinglichen und zwischenmenschlichen Umgebung. Parallel dazu die Bereitschaft, neue Informationen für sich selbst und andere zur Anwendung bringen zu wollen. Engagement, Flexibilität.
- Bereitschaft zur Duldung bis Akzeptanz verschiedener – auch anderer als der eigenen – Normen, Werte, Ziele und Verhaltensweisen. (Insofern sie keine Bedrohung für Leben und Gesetze beinhalten.)
- Bereitschaft zur Hilfe und Unterstützung parallel zum Ausdruck der Achtung vor der Kompetenz und Fähigkeit zur Selbstbestimmung eines jeden.
- Bereitschaft zur Darstellung der eigenen Meinung, der eigenen Bedürfnisse und Ziele neben der realistischen Würdigung ihrer Durchführbarkeit, in Berücksichtigung der Wünsche und Absichten anderer. Soziale Emanzipation.

3.4.3 Fallstudie über zwei Generationen

Mit der kurzen Darstellung der Lebensgeschichte von S. hoffen wir, unsere Aussagen griffig zu machen.

S's. Vater verließ die Türkei mit dem ganz persönlichen Wunsch, sein Leben zu ändern. Die Neuartigkeit des väterlichen Lebensstils konnte von der zurückgebliebenen Familie nicht akzeptiert werden.

Wir sehen innerhalb der Familie zwei Lager, die auseinanderdriften und ein Miteinander vermissen lassen. Der ältere Sohn der Familie ist von der Treulosigkeit seines Vaters getroffen.

In die familiäre Verwirrung greift der älteste Sohn ein, als der Vater sich in der Bundesrepublik eine "westliche" Freundin nimmt. Er zwingt den Vater ultimativ zu einer Entscheidung (entweder *ich* oder die *fremde Frau*). Vielleicht trifft ihn die väterliche Handlungsweise deshalb so sehr,

2364

weil er sie – wenn auch nicht als Sohn – so doch als Mann nachvollziehen kann; denn er wendet sich nicht allein gegen den Vater, vielmehr fordert er von der Mutter ebenso ultimativ den Umzug nach Deutschland. Da beide Eltern die Liebe des ältesten Sohnes für sich und die Familie erhalten wollen, willigen sie ein.

Die gemeinsame Aufgabe ist gefunden.

Wenn die gemeinsame Aufgabe glücken soll, müssen beide lernen; hier wohl die Mutter am meisten. Wir erleben eine liebevolle eifrige Frau, die im Schneidersitz, mit bunten weiten Hosen bekleidet, sich von den Möglichkeiten und Notwendigkeiten des Lebens einer Frau in Deutschland berichten läßt. Aber auch der Vater "lernt". Er lernt erneut aus seiner Tradition. Die Gebetsmütze, die ihm die älteste Tochter gestickt hat, freut ihn nicht nur als Geschenk, er entdeckt, daß sie ihm gut steht. Für seine Frau bittet er um Geduld und Verständnis.

Beiden Partnern kann man Aufgeschlossenheit, Toleranz, Selbstbewußtsein und gegenseitige Hilfsbereitschaft bescheinigen.

Die gemeinsame Aufgabe erweitert sich für die Eltern auf die Fragen um die Fortbildung ihrer beiden Töchter. Sie beziehen den ältesten Sohn mit ein. Er sucht für die Schwestern nach Fortbildungsmöglichkeiten, die die Tradition berücksichtigen und den Lebensraum der Bundesrepublik erschließen. Das Angebot der Mithilfe bei Informationssuche und praktischer Durchführung von seiten der Betreuungsstudentin nimmt er nach sachlicher Prüfung selbstverständlich an.

Auch der Bruder zeigt unter der gemeinsamen Zielsetzung Aufgeschlossenheit, Toleranz und die starke Fähigkeit, im rechten Maß zu geben sowie anzunehmen. Seine Einsatzbereitschaft steht außer Frage.

Während man für die Partnereinigung vielleicht von einer Art interner Integration sprechen könnte, bildet der Bruder über die Ausbildungsvorhaben seiner Schwestern eine aus der Tradition agierende Brücke für den neuen Lebensraum. Er läßt sich selbst nach kurzer Zeit von unserer Berufsschullehrerstudentin ersetzen. Wir betreuen S., die Friseuse in einem Damensalon werden will.

Die gemeinsame Aufgabe liegt in einem erfolgreichen Einstieg in die Berufsausbildung.

Dem türkischen Mädchen wird ohne weiteres klar, daß in einem Friseursalon ihrer Heimat die gleichen Verhaltensweisen positiv gewertet werden würden wie in der Bundesrepublik, z.B.:

- Der Umgang mit den Kundinnen. Dazu muß man nicht nur deren Sprache sprechen (das Spracherlernen ist ohnedies in jedem Fall

2365

notwendig), man sollte vielleicht auch wissen, was für die Kundinnen von Gesprächsinteresse sein könnte. S. und die Studentin blättern in aktuellen Zeitungen und Zeitschriften. Bald weiß S. über Mode, zeitgemäße Marktangebote bis hin zu den anstehenden Fußballmeisterschaften das Allerneueste.

- Kein Arbeitgeber wird es schön finden, wenn seine Angestellten einen erschöpften Eindruck machen. S. müßte ein wenig mehr an die frische Luft, sie müßte vielleicht sogar etwas Sport treiben. Mit viel Taktgefühl versucht die Studentin, der Familie und S. selbst diesen Gedanken nahezubringen. Schließlich gehen S. und unsere Studentin zur Gymnastik. S. fühlt sich wohl und äußert, daß solche Gymnastik vielen hart arbeitenden Frauen ihres Dorfes als Ausgleich bestimmt gut täte.
- Sauberkeit ist ein Gebot – von den frischen Handtüchern bis zum Haarabfall am Boden. S. identifiziert sich mit ihrer Arbeit. Sie empfindet es nicht als Zumutung, immer wieder von neuem den Besen zur Hand zu nehmen, und merkt bald, daß ihr deutscher Mitlehrling hier Schwierigkeiten hat. Wie gut ist es, von der Mutter stets zur Häuslichkeit und zur Bereitwilligkeit angehalten worden zu sein!

Die grundlegenden Einstellungs- und Verhaltensmuster für eine positive Integration sind offensichtlich.

Ein für uns ganz besonders erfreulicher (vorläufiger) Abschluß des Betreuungszeitraumes zwischen S. und der Studentin war der, daß S. während ihres Sommerurlaubs in der Türkei einem dortigen Lehrer Deutschunterricht erteilte. Sie hatte sich mit dem konstruktiven Angebot der Vermittlung ihrer neuen Fähigkeiten sogar aus dem gefürchteten Ausschlußverfahren ihrer Landsleute herausgelöst. Sie war nicht zur sog. "Deutschländerin" geworden. S's. Talent, eine Sprache zu vermitteln, war auch inzwischen der Berufsschullehrerstudentin nützlich geworden. Sie konnte nach Abschluß der Betreuungsphase ein verwendbares Türkisch.

Hier in der Bundesrepublik wurde unsere Studentin zufällig Ohrenzeuge eines kleinen Gesprächs zwischen ihr an sich unbekannten Damen: "Herr M. hat jetzt ein türkisches Lehrmädchen. Er ist sehr zufrieden mit ihr (...). Auch wenn Herr M. vorher skeptisch war und eigentlich nie im Ernst daran gedacht hätte, Türkinnen zu nehmen, ist er jetzt am Überlegen, ob er nicht wieder eine Ausländerin einstellen soll." Für S. und uns war das aktive Miteinander in jede Richtung Wirklichkeit geworden.

23666

4 Zusammenfassung

Ein aktuelles bildungspolitisches Kalkül rückt erneut und vermehrt die Forderung zur Qualifizierung respektive Nachqualifizierung von Randgruppen in den Mittelpunkt der Diskussion. Vielleicht ist zu hoffen, daß der Katalog solcher Forderungen, der in besonderer Weise die berufliche Bildung und deren Vertreter anspricht, sich zu einer tatsächlich notwendigen formalen Verankerung verdichtet.

Aus dieser Sicht erscheint es uns interessant, einen Ausschnitt aus dem Ausbildungsprogramm der Studenten zum Lehramt für berufliche Schulen an der TU München vorzustellen, welches angelegt wurde, um Lehrer/Ausbilder im Umgang mit ausländischen Jugendlichen kompetenter und handlungsfähiger zu machen. Der Ausschnitt stellt unser methodisches Instrumentarium – die Fallstudie – vor und begründet deren Verwendung über die Individualisierung des pädagogischen Zugangs. Aus der Fallanalyse erwachsen Einsichten über besondere Entwicklungsaufgaben ausländischer Jugendlicher und der Einbettung in die Identitätsproblematik.

Wir kommen zu dem Ergebnis, daß speziell ausländische Mädchen im Vergleich zu deutschen Mädchen andere Bewältigungsgegenstände haben und andere Bewältigungsstrategien verwenden. Uns scheint, daß der Aufbau der Identität und die Fähigkeit zur Integration sich gegenseitig bedingen. Das ausgewählte Fallbeispiel illustriert diese Aussage und führt die zu einer interaktionistischen Integration nötigen Bedingungen vor.

5 Literatur

Boos-Nünning, U.: Überlegungen zur Aus- und Fortbildung von Lehrern für ausländische Jugendliche an beruflichen Schulen. In: Budde, H.: Berufliche Bildung ausländischer Jugendlicher. TUB Dokumentation Weiterbildung. Berlin (1982), 8, S. 167-194.

Brenig, R.: Fallstudienanalysen zum Lehrer-Schüler-Verhältnis im Umgang mit ausländischen Jugendlichen. München 1986.

Collingro, P.: Konzeptionelle Überlegungen zur besseren Qualifikation der Ausbilder. In: Budde, H.: Berufliche Bildung ausl. Jugendlicher, TUB Dokumentation Weiterbildung. Berlin (1982), 8, S. 194-205.

Derner, N.: Projektorientierte Lehramtsausbildung in Pädagogik. In: Pädagogische Rundschau, 20 (1981) 10, S. 15-25.

2367

DJI (Hrsg.): Ausländerarbeit und Integrationsforschung. Bilanz und Perspektiven. München 1987.
Darin die Beiträge:
Piazolo, P. H.: Der bildungspolitische Beitrag der Bundesregierung im Ausländerbereich. S. 75-85.
Reichow, H.: Zur gegenwärtigen Situation ausländischer Familien – Bilanz der bildungs- und sozialpolitischen Maßnahmen. S. 11-15.
Schröer, S.: Was bringt die Forschung für die Praxis? Perspektiven und Erwartungen am Beispiel München. S. 15-27.
Stoltenberg, G.: Zur Situation der beruflichen Ausbildung ausländischer Jugendlicher – Maßnahmen des Bundesinstituts für Berufsbildung. Ergebnisse und Umsetzung. S. 315-353.
Stüwe, G.: Sozialisation und Lebenslage ausländischer Jugendlicher. S. 137-157.

Haußer, K.: Identitätsentwicklung. UTB. New York 1983.

Heinicke-Krabbe, H.; Münscher, A.: Deutschkurse mit ausländischen Frauen. München 1983.

Kaiser, F.-J.: Die Fallstudie. Bad Heilbrunn 1983.

Lazarus, R.S.: Psychological stress and the coping process. New York 1966.

Münscher, A.: Beratungsansätze in der Ausländerfrauenarbeit. München 1985.

Prescott, D.: Helping teachers understand children. Washington 1945.

Scheron, U. u.B.: Integration von Gastarbeiterkindern. Frankfurt 1982.

Seiffge-Krenke, I.: Formen der Problembewältigung bei besonders belasteten Jugendlichen. In: E. Olbrich; E. Todt (Hrsg.): Probleme des Jugendalters –neuere Sichtweisen. Berlin 1984, S. 353-386.

2368

Erika Fischer

Veränderte Todesvorstellungen – Verdrängung des Todes?

Zusammenfassung:

Die Todesvorstellungen in der europäischen Gesellschaft haben sich dahingehend verändert, daß der Säkularisierung immer mehr Bedeutung beigemessen wurde. Die Loslösung aus den Bindungen an die Kirche, die technischen, sozialen und kulturellen Veränderungen gehen mit veränderten Todesvorstellungen einher. – Ein Merkmal der heutigen Auseinandersetzung mit dem Todesverständnis ist die These von der Verdrängung des Todes. Diese These wird hier zurückgewiesen. Der Bewußtseinsinhalt Tod kann nicht verdrängt werden, es können lediglich die affektiven Anteile abgespalten werden. Tod und Sterben sind zwar aus der Kommunikation ausgespart, der Tod als alltägliches Phänomen wird nicht mehr erlebt. Dennoch zeigen Jugendliche die Bereitschaft, sich mit dem Problem auseinanderzusetzen. Das geht aus einer empirischen Untersuchung der Autorin hervor.

Summary:

In European society the concept of death has changed, with the effect that more and more importance is attached to secularization. The severance of ties with the church by the state, social groups and the individual and technical, social and cultural changes are inevitably accompanied by a changed attitude to death. – One feature of the discussion on the modern understanding of death ist the theory concerning the repression of death which is rejected in this paper. Death as a part of the human consciousness cannot be repressed; the affective part can merely be ignored. – Death and dying are largely omitted from communication. Death is no longer experienced as an everyday phenomenon. Nevertheless, young people are willing to face the problem. This comes to light in the author's empirical survey.

2369

Veränderungen in der Todesvorstellung umfassen immer den Prozeß des gesamtgesellschaftlichen Lebens und Erlebens, also alle sozialen, politischen, kulturellen, geistigen und individuellen Einflüsse einschließlich ihrer Widersprüche. So hatten entscheidende Einflüsse im Hinblick auf ein verändertes Todesverständnis am Anfang des 19. Jahrhunderts die Folgen der industriellen Entwicklung, der französischen Revolution, des Bürgertums und des Geistes der Aufklärung auf die Massen. Die hinzukommende Bevölkerungsvermehrung, die das Wachstum zahlreicher Großstädte auslöste, leistete der Säkularisierung, der Verweltlichung und Verdiesseitigung des Lebens auf breiter Ebene Vorschub. Die Loslösung des Staates, der gesellschaftlichen Gruppen und des einzelnen aus den Bindungen der Kirche, die technischen, sozialen und kulturellen Veränderungen gehen zwangsläufig mit veränderten Todesvorstellungen einher und finden in der Kunst und Literatur ihren Ausdruck.

Um Wesen und Ausmaß der gegenwärtigen Situation bezüglich heutiger Todesvorstellungen ermessen zu können, soll der Grad der Dehumanisierung und Entfremdung von Tod und Sterben deutlich gemacht werden.

Im Kontext unserer erfolgs- und leistungsorientierten Gesellschaft sind Altern, Sterben und Tod nicht mehr integrale Bestandteile des Lebensprozesses. Schwerkranke und Sterbende gelten als Verlierer; und die zeitgenössische Medizin ist beherrscht von der Auffassung, den Tod zu besiegen und um jeden Preis hinauszuschieben. In diesem Kampf um die mechanische Verlängerung des Lebens wird der Qualität der letzten Tage des Menschen kaum Beachtung geschenkt. Es besteht die Tendenz, die Alten und Sterbenden aus der Familie und dem täglichen Leben auszuschließen, sie in Pflegeheime oder Kliniken abzuschieben, wo menschlicher Kontakt durch technische Apparate ersetzt wird. Bereits acht von zehn Menschen sterben heute im Krankenhaus.

Die Fraktionierung der Lebensvollzüge als Folge der Leistungs- und Konsumgesellschaft trennt auch den Tod von anderen Lebensvollzügen ab. Man stirbt im Krankenhaus, in wenigen Stunden ist der Körper des Menschen weggeschafft, der Mensch stirbt außerhalb der sozialen Gemeinschaft, obwohl erst "... die aktive Ergänzung zwischen allen Individuen, den lebenden, toten und künftigen Menschen... die soziale Wirklichkeit" (*Ziegler* 1977, S. 17) schafft. Eine Auseinandersetzung mit dieser Problematik findet ansatzweise statt – jedoch nicht auf breiter Ebene.

Die Auseinandersetzung mit Altern und Sterben, Tod und Toten in mystischen, religiösen und philosophischen Deutungen gehört aber immer auch zur Kultur der Gesellschaft. Ein Merkmal der Auseinanderset-

2370

zung mit dem heutigen Todesverständnis ist die These von der Verdrängung des Todes.

Es können drei Arten von Verdrängungsthesen unterschieden werden: die kulturkritische, die gesellschaftskritische und die theologische. Allen gemeinsam ist die Behauptung, daß der Tod in unserer Gesellschaft keinen Orientierungspunkt in der Lebensplanung des Individuums darstellt bzw. der Gedanke daran wird öffentlich kaum wirksam. Für diese These werden Schlagworte benutzt wie: Tabuisierung, Kommerzialisierung, Ausgliederung, Entöffentlichung u.ä. Die Inhalte der Begriffe sind nicht eindeutig, denn es ist sowohl das Verständnis des einzelnen als auch sein Verhalten in der Gruppe damit belegt worden, ebenso wie das institutionelle Leben der Gesellschaft.

Die theologische These von der Verdrängung geht nun davon aus, daß seit der Säkularisierung die gesamte menschliche Lebensorientierung zu einem Überschreiten der durch Gott gesetzten Grenzen geworden ist, da der Mensch sich der Erfahrung seiner eigenen Sterblichkeit verschließt und damit der Erfahrung Gottes. *Thielecke* (1980 u. 1983) wendet die Thesen der Todesverdrängung zu einer grundsätzlichen Kritik am "säkularen Dasein" an, denn erst der Verzicht auf die Transzendenz führt dazu, daß der Mensch sich aller außerweltlichen Macht verschließt und seinen Tod, der ihm unverfügbar ist, nicht in die gesellschaftlichen Verhältnisse einbezieht. Mit der Privatisierung aller Jenseitsvorstellungen hat der Tod seine Symbolik verloren, er ist kulturell also symbolisch, in die Bedeutungslosigkeit abgesunken, ungeachtet seiner Unaufhebbarkeit als Ende der menschlichen Existenz. So sieht die Kirche ihre Funktion bei der Vermittlung des Todes teilweise nur noch in den Riten der Beerdigung und dem Trostspenden bei den Hinterbliebenen praktiziert.

Einen anderen Ansatzpunkt vertritt die Kulturkritik. Sie geht davon aus, daß der Tod ein Werkzeug der Natur ist, welches die natürliche Ordnung gewährleistet. Die kulturkritische These der Verdrängung besagt, daß der Mensch nicht an dieses, sein Ende glauben will. So ist die Lebensführung des Menschen dann auch entsprechend mit Trugbildern angereichert und verhindert seine Einsicht in die eigene Sterblichkeit.

Die gesellschaftliche These von der Verdrängung hingegen geht davon aus, daß die Verleugnung des Todes als Mittel der Entlastung und Erleichterung der Befolgung sozialer Verhaltensvorschriften dient. Nach *Faber* (1963) hat die Verdrängung des Todes nicht mehr mit der Erleichterung des gesellschaftlichen Wandels zu tun, sondern sie dient im Gegenteil "... der Aufrechterhaltung bestehender Herrschaftsstrukturen... Wandelt sich die öffentliche Verleugnung des Todes in der entfalteten Industriegesellschaft zu einem Mittel der Entlastung ab, erleichtert sie die Befolgung sozialer Verhaltensvorschriften. Die Privatisierung des Todes ordnet sich den Anstrengungen ein, die Funktionsfähigkeit gesell-

2371

schaftlicher Kooperation zu erhöhen, unvorhersehbare Entscheidungen abzuschalten, insoweit sie den 'reibungslosen' Ablauf gesellschaftlichen Funktionierens in Frage stellen" (S. 351). Er nennt dies die "selbstverschuldete Unmündigkeit", die zum Thema gemacht werden muß. Nach *Ziegler* (1977) sieht der heutige versachlichte Mensch den Tod gar als Verschwinden im Sinne des Austausches von Waren. "Der Tod ist das Nichts. Der Mensch ist der Produzent von Waren oder genauer, die Ware selbst. Indem sie den Tod und seine Funktion als hinderliches Ereignis verleugnet, vollbringt die Warengesellschaft die Neuschaffung des Menschen" (S. 15).

Ich weise die These von der Verdrängung des Todes zweifach zurück, da sie offensichtlich eine verkürzte Sichtweise darstellt:

1. Aus der Art und Häufigkeit der Berührung mit Tod und Sterben anderer für den einzelnen resultiert erst seine Bedeutung, was in der Geschichte festzumachen ist (vgl. *Aries* 1980). Das ist jedoch in der heutigen Gesellschaft keineswegs mehr gesichert, Kontakte mit Tod und Sterben finden nur noch in extrem abgeschwächter oder abstrakter Form statt.
   Alte Menschen sind aus dem Familienverband viel stärker ausgegliedert als in früheren Gesellschaften. Veränderte Wohn- und Arbeitsbedingungen haben in kürzester Zeit auch veränderte Interaktionen zwischen Alt und Jung herbeigeführt. Die Sterbenden oder Toten sind daher heute viel seltener Bezugspersonen von jungen Menschen als noch vor kaum einem Jahrhundert. Hinzu kommt die bereits erwähnte Existenz von Institutionen, denen affektiv-neutral, funktionsspezifisch die Betreuung von Sterbenden und Toten obliegt. So wird die Öffentlichkeit von Anblick und Berührung mit dem Sterbenden und dem Leichnam abgeschirmt.
   Die Wirklichkeit des Todes für den Menschen ergibt sich jedoch erst aus der jeweiligen Deutung des Wesens des Todes durch die Kultur und den Grad der Aktualität dieser Notwendigkeit für Denken, Fühlen und Handeln.

2. Der Tod an sich, die Todesvorstellung, kann im Sinne der Psychoanalyse (*Wittkowski* 1978) nicht verdrängt werden. Der Bewußtseinsinhalt Tod kann nicht bewußtseinsunfähig gemacht werden, es ist lediglich möglich, die affektiven Anteile abzuspalten, d.h. ich kann per ratio vom Tod, über den Tod als Vorstellung reden, während die mich bedrohenden affektiven Anteile abgespalten, bewußtseinsunfähig sind.
   Daß ein Todesbewußtsein vorhanden und verbalisierbar ist, konnte in den Untersuchungen von mir (*Fischer* 1987), *Neulinger* (1975),

2372

Stern (1957) u.a. aufgezeigt werden. Auch wurde dargestellt, daß neben dem Akzeptieren des Todes Gleichgültigkeit als passives Akzeptieren und Negation oder Verleugnung als Weigerung, den Tod zur Kenntnis zu nehmen, das Verhältnis zum Tode bestimmen.

Unter thanatopsychologischen Gesichtspunkten ist somit auch das wichtigste Resultat meiner empirischen Untersuchungen der Nachweis der Komplexität und inhaltlichen Vielschichtigkeit der subjektiven Erscheinungsformen der Todesvorstellung, die sich als äußerst differenziertes, gedankliches und emotionales Gefüge von konkreten und allgemeinen Teilbereichen abbildet durch individuelle Ausgestaltung der einzelnen kognitiven und emotionalen Elemente. Jugendliche haben sowohl die Vorstellung des Todes als ein notwendiges biologisches Ende als auch die Vorstellung der Trennung von Leib und Seele und messen der Transzendenz eine große Bedeutung bei, was ich an nachstehenden Tabellen 1-4 verdeutlichen will. Dennoch bleibt die Vorstellung abstrakt, der Tod wird als Zukunft gedacht, die noch weit entfernt ist von dem jetzigen und dem bevorstehenden Lebenslauf, was aus bildnerischen Darstellungen der Untersuchung ersichtlich war. Ein hoher Prozentsatz denkt sich (bildnerisch dargestellt) seinen Lebenslauf bis ins hohe Alter, so daß die Vorstellung vom Tod als einem natürlichen Ende des Lebens durchaus vorstellbar, aber noch weit entfernt erscheint.

Trotz der Vorstellung vom Tod als natürlichem Lebensende und transzendentalen Vorstellungen sind die emotionalen Reaktionen, die die Gedanken an den Tod begleiten, überwiegend angstbesetzt, was sicher verständlich ist, denn was der Tod über das Ende des irdischen Lebens hinaus wirklich ist, bleibt unbeantwortbar.

Erinnern wir uns an dieser Stelle an *Kant*, so sagte dieser bereits, daß die beiden häufigsten Fehlhaltungen des Menschen zum Tode "... einerseits die fiktive Projektion einer erträumten Hinterwelt, die jenseits des Todes angesiedelt, geortet und gezeitigt wird, und andererseits die Verleugnung der geheimnisvollen Leere" sind (zit. in: *Fink* 1969, S. 46).

Unter gesamtgesellschaftlichem Gesichtspunkt ist als wichtigstes Resultat der Untersuchung die Erkenntnis zu sehen, mit welcher Offenheit Jugendliche sich der Problemstellung zuwenden, was meine Ausgangsthese noch einmal unterstützen soll.

Der Mensch hat also, weil der Tod öffentlich nicht mehr wirksam ist, *verlernt*, ihn in sein Leben einzubeziehen. Hilflosigkeit in der Kommunikation zeichnet sich ab. Die Frage nach dem Tod jedoch bleibt bestehen, gibt es auch kaum gesellschaftlich anerkannte Erklärungsmodelle. So

2373.

wird die These von der Verdrängung des Todes sich weiterhin halten, solange Tod und Sterben nicht auch unter gesamtgesellschafts- und bildungspolitischen Aspekten erörtert werden. Es muß also darum gehen, auch unter veränderten Lebensbedingungen Möglichkeiten zu schaffen, das Wissen um Tod und Sterben besonders auch für junge Leute fühlbar bzw. erfahrbar zu machen und ein verbindliches kommunikatives Verhältnis zum Tod zu gewinnen.

Literaturangabe:

Aries, P.: Geschichte des Todes. 2. Aufl. München 1980.

Ferber, C.: Soziologische Aspekte des Todes. In: Zeitschrift für Evangelische Ethik, (1963) (ETT).

Fink, E.: Metaphysik und Tod. Stuttgart 1969.

Fischer, E.: Todesvorstellungen von Jugendlichen. Regensburg 1987.

Neulinger, K.U.: Schweigt die Schule den Tod tot? München 1975.

Stern, E.: Kind, Krankheit und Tod. München 1957.

Thielecke, H.: Leben mit dem Tod. Stuttgart 1980.

Thielecke, H.: Glauben und Denken der Neuzeit. Stuttgart 1983.

Wittkowski, J.: Tod und Sterben – Ergebnisse der Thanatopsychologie. Heidelberg 1978.

Ziegler, J.: Die Lebenden und der Tod. Darmstadt 1977.

2374

Anhang: Tabellen 1 – 4

Tab. 1: Jugendliche Todesvorstellungen N = 541

Ende des Lebens	206
ein schreckliches Ereignis	96
unvorstellbar	82
Erlösung	69
Abschied	28
Anfang für ein neues Leben	21
ein schönes Erlebnis	12
Schlaf	11
Verschiedenes	2
Versager	14

Tab. 2: Vorstellung der Todesart N = 500

natürlicher Tod	358
Tod durch Unfall	54
Tod durch fremde Gewalt	44
Tod durch plötzliche Krankheit	17
Suizid	14
Versager	13

Tab. 3: Zustand nach dem Tod N = 541

jenseitiges Leben	251
kein Weiterleben	184
Ungewißheit	78
Versager	28

Tab. 4: Transzendentale Vorstellungen N = 251

Auferstehung	80
Himmel	47
unbestimmte Vorstellungen	45
Wiedergeburt	28
Weiterleben in der Seele	21
Leben als Tier oder Pflanze	16
Hölle oder Paradies	14

2375

II. REZENSIONEN

Kurt Aurin (Hrsg.): Schulvergleich in der Diskussion.

Stuttgart: Klett-Cotta 1987, 204 S., DM 34,-.

Seit mehr als zwei Jahrzehnten sind die Grundstrukturen unseres Sekundarschulwesens politisch umstritten. In den sechziger Jahren wurde mit Schulversuchen von Gesamtschulen begonnen. Von vornherein wurde von den Verfechtern der integrierten Gesamtschule – vornehmlich Sozialdemokraten und Liberalen – diese Schulform ohne langjährige kritische Überprüfung zur "Schule der Zukunft" erklärt und mit viel überflüssigem emanzipatorisch-utopischen Ballast befrachtet. In den siebziger Jahren wurden Gesamtschulen aus Schulversuchen in sozialdemokratisch regierten Ländern zu "Regelschulen", die Zug um Zug das gegliederte Schulsystem ablösen sollen. Für die Gesamtschulanhänger gab es aber mancherlei Rückschläge, z.B. 1978 das erfolgreiche Volksbegehren gegen die kooperative Schule in Nordrhein-Westfalen oder der Regierungswechsel in Hessen 1987. Obwohl nach rd. 20 Jahren nur etwa vier Prozent der Schüler der Sekundarstufe I in der Bundesrepublik Deutschland integrierte Gesamtschulen besuchen (rd. 200.000 von 4,9 Mio.), halten sozialdemokratische Schulpolitiker an ihrer alten Zielsetzung unverändert fest. Das Thema "gegliedertes Schulsystem oder Gesamtschulen" bleibt also weiterhin aktuell. In diesem Zusammenhang kommt dem von Kurt Aurin herausgegebenen Band eine große Bedeutung zu. Hier wird eine kritische Zwischenbilanz der wissenschaftlichen Diskussion über Schulvergleichsuntersuchungen in der Bundesrepublik Deutschland versucht. Der Herausgeber ist auf diesem Feld seit Jahrzehnten wissenschaftlich bestens ausgewiesen und kennt die Problematik von Schulvergleichsuntersuchungen aus vielfältiger eigener Erfahrung. Als es in den sechziger Jahren eine Fülle von recht unterschiedlichen Gesamtschulversuchen gab, kamen die Kultusminister der Länder überein, "ein Experimentalprogramm für Schulversuche mit Gesamtschulen gemeinsam durchzuführen und für jeden einzelnen Versuch wissenschaftliche Begleitforschungen einzuleiten". Dahinter stand die Vorstellung, daß die Ergebnisse langfristig angelegter Begleitforschungen schulpolitische Entscheidungen darüber wesentlich erleichtern könnten, wie das Schulwesen künftig gestaltet sein solle. Den Schulvergleichsuntersuchungen wurde also ein hoher politischer Rang zugemessen, verwirklicht wurden sie nur sehr begrenzt. Die bisherigen Ergebnisse führten zu großer Ernüchterung. Die beteiligten Wissenschaften selbst sind sich heute der "Grenzen des Machbaren" stärker bewußt als damals. Gerade darüber bietet dieser Band deutlichen Aufschluß.

Aurin umreißt einleitend die wissenschaftliche Diskussion über Schulvergleichsuntersuchungen in den letzten Jahrzehnten und geht besonders auf die von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung in Gang gesetzte Auswertung von 78 Gesamtschulversuchen ein, die nach ihrer Publikation 1982 nur geringe Resonanz fand.

2376

Die weiteren Beiträge des Bandes informieren über neuere Schulvergleichsuntersuchungen in Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und Baden-Württemberg aus den Jahren 1982 bis 1986. Über sie berichten Karl Aschersleben, Lothar Krekker, Rolf-Dietmar Thiel und der Herausgeber. Daran schließt sich die gründliche Erörterung methodischer Aspekte mit Beiträgen von Gerd E. Stolz, Bernd Schwarz, Heinrich Wottawa und Karl Aschersleben an. In einem weiteren Abschnitt beschreibt Christian Friede Probleme von Schulvergleichsuntersuchungen, ihres Kontextes und Umfeldes.

Abschließend skizziert Kurt Aurin die wichtigsten Ergebnistendenzen der neuesten Schulvergleichsuntersuchungen.

Hatte schon die BLK-Gesamtschulauswertung keinen überzeugenden Nachweis von generellen Unterschieden, die eindeutig für eine bessere Wirkung des einen oder anderen Schulsystems sprachen, erbracht, so lassen auch die neuen Untersuchungen keine bündige und eindeutige Antwort zu. Wie Aurin betont, "soll die Zusammenschau der Befunde neuester Vergleichsuntersuchungen dazu beitragen, Leistungsmöglichkeiten und Grenzen wie auch Problembereiche zweier Schulsysteme aufzeigen, um hierdurch zu ihrer differenzierten, realitätsangemessenen, von vorgefaßten Meinungen und Wunschdenken freien Einschätzung und Beurteilung zu gelangen" (S. 173 f.). Untersuchungen in Rheinland-Pfalz ergaben z.B., "daß die Gesamtschulen bei den leistungsschwächeren Schülern, begrenzt auf bestimmte Fächer, und die Schulen des gegliederten Systems bei den Schülern mit überdurchschnittlichen Leistungen die höheren Förderwirkungen erzielten. ... In der Entwicklung bis gegen Ende des 9. Schuljahres zeigten in Rheinland-Pfalz die Schüler des gegliederten Schulsystems, in Baden-Württemberg hingegen die der A/B-Kurse aus Gesamtschulen die besseren Veränderungswerte bzw. Lernfortschritte in Englisch und Mathematik. Auf der 10. Stufe jedoch ergab sich in der Gesamttendenz die günstigere Leistungsentwicklung bei den Schülern des gegliederten Schulsystems" (S. 177 f.). Dies zeigt, wie vorsichtig und abgewogen Aurin die Forschungsergebnisse interpretiert.

In seiner abschließenden Bewertung kommt der Herausgeber zu dem Ergebnis, aufs Ganze gesehen überwögen, "wenn auch mit gewissen Varianzen innerhalb der einzelnen Länder, im Leistungsbereich auf dem mittleren und oberen Anforderungsniveau, die höheren Förderwirkungen bei den Schulen des gegliederten Schulsystems; auf dem niedrigeren Anforderungsniveau sprechen in zwei Ländern die Fördererfolge mehr zugunsten der Gesamtschulen ..." (S. 190).

Deutlich wird, daß Schulvergleichsuntersuchungen immer nur bestimmte begrenzte Ausschnitte der Unterrichts- und Erziehungswirklichkeit einzelner Schulen oder eines Schulsystems erfassen können. Obschon die Untersuchungen "nie allen methodischen Idealforderungen gerecht werden können ..., sollte man nicht von vornherein auf sie verzichten. Das würde die Preisgabe von Wissenschaft bedeuten und die Gefahr des Agnostizismus heraufbeschwören" (S. 190 f.). Für Lehrer und Schulleiter, für Schulverwaltung und Lehrerbildung, für Bildungsforscher und Bildungspolitiker liegt hier ein handlicher Band mit vielen hilfreichen Informationen vor, dem gebührende Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte.

Christoph Führ

237[illegible]

Christoph Jamme, Gerhard Kurz (Hrsg.): Idealismus und Aufklärung. Kontinuität und Kritik der Aufklärung in Philosophie und Poesie um 1800 (Deutscher Idealismus. Philosophie und Wirkungsgeschichte in Quellen und Studien. Bd. 14).

Stuttgart: Klett-Cotta 1988, 299 S., DM 128,-.

Christoph Jamme, Otto Pöggeler (Hrsg.): "O Fürstin der Heimath! Glükliches Stutgard". Politik, Kultur und Gesellschaft im deutschen Südwesten um 1800 (Deutscher Idealismus. Philosophie und Wirkungsgeschichte in Quellen und Studien. Bd. 15).

Stuttgart: Klett-Cotta 1988, 448 S., DM 98,-.

Vor kurzem wurden in dieser Zeitschrift aus der Reihe "Deutscher Idealismus. Philosophie und Wirkungsgeschichte in Quellen und Studien" die Bände 4, 8, 11 und 12 vorgestellt. Sie gelten der geistesgeschichtlichen Rolle von Bad Homburg, Frankfurt am Main, Mainz und Heidelberg. 1988 erschienen zwei weitere Bände dieser Reihe. Worum es bei diesen Studien zum Deutschen Idealismus geht, hat Otto Pöggeler in der Einleitung des Stuttgart-Bandes umrissen: "Eine Darstellung der Goethe-Zeit kann heute nicht mehr davon ausgehen, daß sich der deutschen "Klassik" in Weimar eine 'romantische' Schule in Jena entgegenstellte, die dann in einer nationalen und religiösen Wendung in Heidelberg eine neue Steigerung erfuhr. Diese einlinige und allzu selektive Betrachtung muß revidiert werden durch die Beachtung dessen, was in den westdeutschen Zentren noch von der Aufklärung her einwirkte und als neuer Impuls eine spezifische Prägung fand" (S. 11). Pöggeler vergegenwärtigt die historischen und politischen Zusammenhänge und erinnert daran, daß es seit dem Untergang der Staufer im Hochmittelalter im deutschen Südwesten keine regional führende Dynastie mehr gab, "und so lagen beim Untergang des Heiligen Römischen Reiches deutscher Nation dort zwischen der Pfalz im Norden und der Schweiz im Süden Herzogtümer und Fürstentümer, aber auch freie Reichsstädte, Reichsritterschaften, bischöfliche Länder, Deutschordensgebiete und Reichsabteien. In nicht viel mehr als zehn Jahren aber wurde die Landkarte völlig umgestaltet: Vom Flickenteppich der Länder und Ländchen blieben neben den hohenzollerischen Fürstentümern nur die arrondierten Staaten Baden und Württemberg. Die Neugliederung des alten Reiches bedeutete auch für viele Städte Sturz oder Aufstieg" (S. 10).

Für den Stuttgart-Band schrieb der Verleger Michael Klett ein engagiertes Vorwort. Der Titel des Buches ist ein Hölderlin-Wort aus seinem Gedichtfragment auf Stuttgart. Das heutige Stuttgart hat, wie Michael Klett mit Recht bemerkt, mit der beschaulichen Residenzstadt des 18. Jahrhunderts kaum noch etwas gemein. Die Zerstörungen im letzten Krieg und der Wiederaufbau haben bis auf die Stiftskirche und das alte Schloß ein völlig neues Stadtbild entstehen lassen. Beim Aufstieg vom Landstädtchen zum Zentrum des deutschen Südwestens spielte früh auch das Bildungswesen eine Rolle, z.B. die Carlsschule, aus der

2378:9

Schiller hervorging. Darüber informiert trefflich ein großer Aufsatz von Franz Quarthal. Seine Skizze hat den Untertitel "Die hohe Carlsschule in der süddeutschen Universitätslandschaft". Die Carlsschule bestand nur ein knappes Vierteljahrhundert zwischen 1770 und 1794, wurde als Akademie gegründet und als Universität geschlossen. Sie war eine in vieler Hinsicht einmalige, von vielen namhaften Zeitgenossen, auch von Goethe, visitierte Institution: eine Verbindung von militärischer Anstalt, Sekundarschule und Fachhochschule – um die heutigen Termini zu gebrauchen. Quarthal schreibt: "Herzog Carl Eugen, der Gründer der Schule, gehört zu den genialsten, widersprüchlichsten, umstrittensten und zugleich beliebtesten Herrschern des Herzogtums Württemberg. Er war nicht im Lande aufgewachsen und damit mit seinen landständischen Traditionen nicht vertraut, war der zweite katholische Dynast in einem streng protestantischen Land" (S. 35). Die Geschichte der Carlsschule ist nur auf dem Hintergrund der großen Bildungsreform-Debatte im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts zu verstehen. Landauf, landab wurde über eine Verbesserung der "Nationalerziehung" und der Lehrerbildung diskutiert. Quarthal arbeitet die Ambivalenz dieses Bildungsbemühens gut heraus: "Auf der einen Seite suchte man den aufgeklärten Bürger heranzubilden, der mit Wissen rational das eigene Leben und die Gesellschaft bestimmen sollte. ... Auf der anderen Seite stand eine ausgesprochene Bildungsfeindschaft, eine Angst vor der übermäßigen Zunahme des 'gelehrten Standes' auf Kosten der 'produzierenden Stände'. Nachdrücklich warnte man vor einer 'Studiersucht'. ... Namentlich beobachtete man mit Mißtrauen, daß Angehörige unterer Stände, der Handwerker und Bauern ... durch ein Studium ständische und soziale Schranken durchbrechen wollten. Statt die allgemeine Aufklärung zu begrüßen, fürchtete man, daß die Gesellschaft mit brotlosen Gelehrten überschwemmt würde" (S. 37). Nun ist freilich nicht von der Hand zu weisen, daß die gesellschaftlichen Zustände Jungakademikern in jener Zeit nur ein sehr begrenztes Fortkommen boten. Quarthals Empfehlung, die allgemeine Aufklärung zu begrüßen, verkennt die damalige Lage und berücksichtigt die Enge der sozialen Verhältnisse nicht. Das traurige Schicksal vieler gescheiterter Akademikerexistenzen bildet den realistischen Hintergrund jener Warnungen vor der Studiersucht.

Wie Quarthal zeigt, wurde "durch die Carlsschule nicht nur inhaltlich ein völlig neuer Hochschultyp mit neuartigem Lehrangebot geschaffen ..., sondern daß sich durch ihre Gründung die Hochschullandschaft des deutschen Reiches auch quantitativ entscheidend verändert hat (S. 37). Im 18. Jahrhundert ging die Zahl der Studenten im deutschen Reich zurück, besonders in Süddeutschland. Norddeutschland gewann damals einen bildungsmäßigen Vorsprung. Die Gründung der Carlsschule half "die unbestreitbare Dominanz norddeutscher Universitäten" (S. 38) überwinden. Ob man bei einer kurzlebigen Einrichtung wie der Carlsschule von einer entscheidenden Veränderung der Hochschullandschaft und einer Überwindung der Vorherrschaft norddeutscher Universitäten sprechen kann, erscheint fraglich.

Der Adel stellte in der Carlsschule einen beachtlichen Anteil, stärker als an jeder damaligen anderen Unversität: "Von den 1.495 Zöglingen der Carlsschule – hinzu kamen noch 715 Stadtstudierende – waren 471 Adlige" (S. 39). Die Carlsschule begann 1770 mit bescheidenen 14 Zöglingen, die später in der Gärt-

2379

nerei und im Baugewerbe verwendet werden sollten, kurze Zeit war sie "militärisches Waisenhaus" und seit 1771 "militärische Pflanzschule", also eine Schule für den Offiziersnachwuchs. 1773 wurde die Schule als "Militärakademie" bezeichnet, bis sie 1782 in eine Universität umgewandelt wurde. Auch die Militärakademie bildete neben Offizieren Beamte für Hof- und Staatsdienste, Kameralisten, Forstleute, ja zeitweilig selbst Musiker und Tänzer heran. Die Knaben wurden in der Regel zwischen dem siebten und neunten Lebensjahr aufgenommen, in Latein, Griechisch, Philosophie unterrichtet, woran sich ein vierjähriger Kurs in den Fachwissenschaften schloß – "1775 hatte die Schule eine juristische, zwei militärische, eine kameralistische und eine Abteilung für Forstleute (Jäger und Gärtner). ... Dazu kam je eine Gruppe von Künstlern, Musikern und Tänzern; Ende des Jahres 1775 betrug die Zahl der Zöglinge 330, dies entsprach dem Durchschnitt, den die Schule bis zum Ende Ihres Bestehens behalten sollte" (S. 41). 1775 wurde die Schule von der Solitude in der Nachbarschaft Stuttgarts in eine hinter dem Stuttgarter Neuen Schloß gelegene Kaserne verlegt. Damit war die Carlsschule großzügiger als jede andere süddeutsche Universität untergebracht und umfaßte Unterrichtsräume, Schlaf- und Speiseräume, Krankenstation, Theater- und Festsaal. Nun kam auch noch eine medizinische Abteilung hinzu. Bis auf die Theologie waren alle traditionellen universitären Disziplinen vertreten. "Im Sprachgebrauch des 18. Jahrhunderts umfaßte die Schule damit Gymnasium, Ritterakademie, Universität (ohne Theologie, aber mit modernen Lehrstühlen für Kameralistik und Forstwissenschaft), Kriegsakademie, Kunst-, Musik- und Theaterakademie und Handelsschule und war damit in der Tat eine unvergleichbare Einrichtung in der Bildungslandschaft des deutschen Reiches. Die Lebensordnung in der Akademie war streng militärisch geregelt, der Tagesablauf peinlich genau vorgeschrieben. Die Schüler trugen ständig Uniform, die Professoren nur zu festlichen Anlässen. Ein Erziehungsprinzip der Akademie war die dauernde Überwachung" (S. 42 f.). Von den Akademieschülern stammte etwa die Hälfte aus Württemberg, die andere aus dem restlichen Reichgebiet und den Nachbarländern. Zwei Drittel der Schüler waren protestantisch, ein Fünftel katholisch, daneben gab es noch eine Gruppe von reformierten und sogar orthodoxen. "In ihrer völligen Toleranz und Gleichberechtigung der Konfessionen steht die Carlsschule in der Tat einzig unter den zeitgenössischen Institutionen des deutschen Reiches da" (S. 47). Im Akademiebetrieb waren adlige und bürgerliche Eleven getrennt, jedoch nicht im Unterricht. In den 24 Jahren schlossen 1.494 von 2.210 Zöglingen ihr Studium ab, 357 als Juristen, 420 als Militärs, 182 als Mediziner, 482 als Kameralisten, Forst- und Handelsleute und 53 als Musiker, Schauspieler und Dekorateure. 17 Absolventen wurden später Minister, 33 Generäle.

Vor allem durch den Philosophieunterricht wurde die Schule zu einer Pflegestätte der Aufklärung. Lateinunterricht verstand sich von selbst, Griechisch wurde bis 1783 allgemein gelehrt, was damals keineswegs üblich war, danach war es nur noch für Juristen und Mediziner vorgeschrieben. Zwischen 1776 und 1782 war selbst Englisch, das sonst in Württemberg nicht unterrichtet wurde, verbindlich, danach nur noch für Kaufleute. In den Kunstklassen wurde auch Italienisch gelehrt. Geschichte, Statistik, Mathematik und Physik spielten eine wichtige Rolle.

2380

Früh meldete sich Widerstand gegen die Carlsschule seitens der Landstände, der Tübinger Universität und der evangelischen Kirche. Da die Carlsschule nicht durch eigene Einkünfte finanziell autonom abgesichert war, sondern direkt aus dem Staatshaushalt finanziert wurde (7% der Staatsausgaben Württembergs!), ist die Carlsschule bald nach dem Tode ihres Gründers durch seinen Nachfolger Ludwig Eugen aufgehoben worden.

Der Themenkreis der weiteren 15 Beiträge des Stuttgart-Bandes reicht vom literarischen Leben in Stuttgarter Bürgerhäusern um 1800 (Bernhard Zeller), dem württembergischen Verfassungsstreit 1815-1819 (Rolf Grawert), Hölderlin und Stuttgart (Fritz Martini), Hegel und die schwäbische Metropole (Friedhelm Nicolin), Stuttgart und Schelling (Xavier Tilliette), Friedrich Theodor Vischer (Annemarie Gethmann-Siefert) bis hin zu Themen wie "Cotta und das 'Morgenblatt'" (Dietrich Kerlen), dem württembergischen Hoftheater (Norbert Stein) und dem württembergischen Hofbaumeister Nicolaus Friedrich von Thouret (Klaus Merten). Hingewiesen sei schließlich auf das von Paul Sauer beigesteuerte anschauliche Lebensbild des ersten Königs von Württemberg: Friedrich – 1754 in Treptow in Pommern geboren , wo sein Vater im Dienste Friedrichs d. Großen stand, dem Großonkel des späteren Königs – begann 1774 wie sein Vater, der sich als preußischer General im Siebenjährigen Krieg auszeichnete, seine Laufbahn im preußischen Heer. Friedrich d. Gr. bezeugte dem Großneffen sein Wohlwollen, ernannte ihn bereits im Alter von 20 Jahren zum Oberst, mit 26 Jahren zum General. 1781 quittierte Prinz Friedrich den preußischen Dienst und wechselte an den Zarenhof (eine Schwester war Großfürstin). Die Zarin Katharina ernannte Friedrich zum Generalgouverneur von Russisch-Finnland. Im Türkenkrieg 1783 befehligte er ein Truppenkorps bei Cherson und kehrte 1786 in die württembergische Heimat zurück. Ende 1797 übernahm er die Regierung des Herzogtums, das in seiner Amtszeit bis 1816 erheblich vergrößert wurde. 1805 nahm er den Königstitel an. Wahrlich keine der üblichen dynastisch-provinziellen Karrieren!

Der "Idealismus und Aufklärung" gewidmete Band umfaßt Beiträge, die im Herbst 1985 in der Werner-Reimers-Stiftung zu Bad Homburg in einem internationalen und interdisziplinären Kolloquium erörtert wurden. Wie die Herausgeber betonen, sollte an der historischen Reflexion der Aufklärung die gegenwärtige Aufklärungskritik überprüft und die idealistische Philosophie insgesamt vom Vorurteil der Gegenaufklärung befreit werden. Der Themenkreis des Bandes greift weit aus: Zunächst geht es um Naturphilosophie, Naturwissenschaft und Theologie der Aufklärung. Der Mittelteil beschreibt philosophische und pädagogische Positionen von Diderot, Rousseau, Hamann, Kant, Herder und Hegel. Am Schluß werden literarische Konzepte, z.B. von Schiller, Lessing, Hölderlin und Friedrich Schlegel umrissen.

Claudia Becker setzt sich unter dem Titel "Natürliche Erziehung – Erziehung zur Natur?" mit Rousseau-Kontroversen auseinander. Rousseaus Werk müsse als "Entwurf einer Theorie verstanden werden, den Menschen zu seiner Natur zurückzuführen. Man darf das ihm zugeschriebene, jedoch nie von ihm selbst ausgesprochene 'Retour – la nature' nicht als Versuch interpretieren, den Men-

2381

schen wieder in einen primitiven, vorzivilisatorischen Urzustand zurückzuversetzen, bar aller kulturellen Errungenschaften. Vielmehr sucht er eine 'Methode, um für den einzelnen, die Familie, den Staat inmitten der Kultur eine höhere reflektierte Natürlichkeit zu erschließen'" (S. 143). Das Modell einer solchen Gesellschaft entwickelt Rousseau bekanntlich im Contrat Social: "Die Ideen von Natur- und Menschenrechten, wie sie Rousseau vertreten hat, haben in Frankreich zur Revolution von 1789 geführt, in Deutschland dagegen suchte man diese Ideen zuerst mit Hilfe der Pädagogik zu verwirklichen. Es sind vor allem die Philantropisten, in denen man die Erben und Verwirklicher Rousseauscher Gedanken in Deutschland gesehen hat" (S. 148). Claudia Becker beschäftigt sich eingehend mit der Rezeption Rousseaus durch die Philantropisten, vor allem mit Johann Heinrich Campe: "Die grundsätzlichste Differenz zwischen Rousseau und den Philantropisten besteht ... auf dem Gebiet der Staats- und Gesellschaftstheorie, weil die Philantropisten hinsichtlich der Einschätzung des Menschen und der Gesellschaft ungleich optimistischer sind" (S. 150).

Kurzum, auch diese beiden Bände der Reihe "Deutscher Idealismus" tragen vielfältig zur bildungshistorischen Diskussion bei.

Christoph Führ

Gordon A. Craig: Geld und Geist. Zürich im Zeitalter des Liberalismus 1830-1869. Aus dem Englischen übersetzt von Karl Heinz Siber.

München: C.H. Beck, 303 S., DM 39,80.

Zu den produktivsten Historikern der letzten Jahrzehnte zählt Gordon A. Craig. Gewissermaßen als Geschenk für seine Leser und sich selbst zu seinem 75. Geburtstag publizierte Craig diese eindrucksvolle Studie über die liberale Ära Zürichs und die bedeutende Rolle, die die Stadt und vor allem ihre junge Universität im politischen und geistigen Leben der Schweiz, ja auch Deutschlands spielte. Craig, gebürtiger Schotte, jahrzehntelang Professor für Geschichte an amerikanischen Universitäten, seit 1962 auch Honorarprofessor an der Freien Universität Berlin, machte sich nach seinen militärhistorischen Studien mit seiner "Geschichte Europas 1815-1980", seiner "Deutschen Geschichte 1866-1945" und seiner Studie "Über die Deutschen" einen Namen. Auf die letztere Arbeit gingen wir in den "Mitteilungen und Nachrichten" unseres Instituts Nr. 110/111 (Mai 1983), auf seine Porträt-Sammlung "Das Ende Preußens" in dieser Zeitschrift (H.2 1985, S. 387 f.) näher ein. Diesen sämtlich im Beck-Verlag erschienenen Arbeiten folgt nun der Zürich gewidmete Band.

Während Bern im vorigen Jahrhundert zum politischen Zentrum der Schweiz wurde, erlebte Zürich einen großen wirtschaftlichen und kulturellen Aufstieg, wurde zur Schweizer Hauptstadt von Wirtschaft und Kultur. Dabei spielte die Gründung der Universität 1833 ebenso wie die des Theaters 1834 eine wichtige Rolle. Bis ins dritte Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts hatte Zürich noch das Ge-

2382

präge einer mittelalterlichen Stadt. Nun erst wurden die Festungswerke abgetragen: "In den späten dreißiger Jahren erlebte Zürich einen regelrechten Bauboom" (S. 62).

Craig skizziert zunächst die Entwicklung Zürichs von der Reformation unter Zwingli bis zur napoleonischen Ära. Die unter französischem Einfluß errichtete "Helvetische Republik" (1798-1813), mit der der sprichwörtliche Kantönli-Geist durch eine zentralisierte nationale Regierung abgelöst wurde, "war reich an neuen Ideen und Ansätzen zur Erstellung einer gerechteren Sozialordnung ..., und viele der Reformen, als deren stolze Urheber sich die Liberalen später präsentierten, hatten ihre Ursprünge in den Jahren der Helvetischen Republik" (S. 45). Damals wurde "fruchtbare Planungsarbeit für den Aufbau eines Bildungssystems aus Grund- und weiterführenden Schulen und zur Gründung von Bibliotheken, Museen und Forschungsinstituten" geleistet (S. 46). In Zürich stieß jedoch die Helvetische Republik auf Ablehnung, weil sie als Satellitenregime Frankreichs empfunden wurde und der Bruch mit den herkömmlichen Strukturen zu abrupt war. Die Niederlage Napoleons brachte die Wiederherstellung der Schweizer Neutralität und eines höheren Grades an Selbständigkeit der alten Kantone. Die Pariser Juli-Revolution von 1830 führte in der Mehrzahl der Schweizer Kantone zu einer liberalen Wende. Auch Zürich gab sich eine liberale Verfassung.

Und nun begann jener Aufstieg von "Geld und Geist", von dem dieses Buch handelt. Es kam nicht nur zu baulichen Modernisierungsmaßnahmen, sondern zu einem verstärkten Engagement für Bildung und Erziehung. Wichtige Voraussetzungen dafür boten traditionsreiche Stiftungen: "Die für die Errichtung einer Universität nötigen Mittel konnten nur aufgebracht und ein kantonweites System weiterführender Schulen nur aufgebaut werden, indem die Regierung das Chorherrenstift auflöste und seine Vermögenswerte einzog. ... Ursprünglich aus der Gemeinschaft jener Priester, die für die Nonnen vom Fraumünster die Messen lasen, hervorgegangen, wurde das Chorherrenstift im 9. Jahrhundert im späteren Großmünster als selbständige Körperschaft gegründet und bestand von da an als privilegierte, höchst konservative und sehr reiche religiöse Stiftung weiter" (S. 62 f.). Auf diese Modernisierungswelle reagierten nicht wenige Zeitgenossen "mit Angst und Empörung": "Zu viele alte und vertraute Dinge verschwanden, und die Liberalen schienen wenig Respekt vor Tradition und Geschichte zu haben. ... Die Leute auf dem Land empfanden die Neuerungen im Schulwesen als ebenso bedrohlich wie den unerbittlichen Vormarsch der Mechanisierung und des Fabrikwesens. Weil alles mit zu viel Ungeduld und Dogmatismus durchgeführt wurde, wurde das Bestreben der Liberalen, die Lage der benachteiligten Klassen zu verbessern, von diesen oft nicht gewürdigt oder gar nicht verstanden. ... Weil die Liberalen an so vielen Fronten mit so großem Elan vorpreschten, machten sie sich viele Feinde" (S. 64). Selbst eine innere Reform der Kirche, "eine Art zweite Reformation" (S. 65) nahmen sie sich vor und beriefen an die neue Universität den württembergischen Theologen David Friedrich Strauß, der mit seinem zweibändigen "Leben Jesu" nicht nur in der Wissenschaft Furore gemacht hatte. "Im Erziehungsrat hatte es bei zunächst unentschiedenem Abstimmungsergebnis der Stimme des Bürgermeisters Melchior Hirzel bedurft, um Straußens Berufung mit der denkbar knappsten Mehrheit durchzusetzen. Die Theologische Fakultät der

2383

Zürcher Universität votierte fast einhellig gegen Strauß, und auch weite Teile des Zürcher Klerus waren empört ..." (S. 65). Der Protest gegen Strauß wurde so lautstark, daß ihn der Große Rat in Pension schickte, "bevor er auch nur seine Antrittsvorlesung hatte halten können" (S. 66). Darauf gingen die Konservativen zum Gegenangriff über und forderten ein erweitertes Mitspracherecht bei der Stellenbesetzung im Bildungsbereich. Bald verflüchtigte sich jedoch diese Kulturkampfstimmung.

Wir können hier die weiteren Schicksale des liberalen Zürich im vorigen Jahrhundert nicht schildern. Craig beschreibt ausführlich die Schulreform, die Gründung der Universität und der Eidgenössischen Technischen Hochschule. An der Universität wurden zunächst sämtliche ordentliche Professorenstellen mit deutschen Wissenschaftlern besetzt, während die außerordentlichen Professorenstellen Zürcher Gelehrten vorbehalten blieben. In Deutschland, vor allem in Bayern und Preußen, stieß die neue Universität auf erhebliche politische Reserven. Bayern und Preußen verboten es ihren Studenten bei Strafe, sich in Zürich zu immatrikulieren. "Der Deutsche Bundestag sprach ein ähnliches Verbot aus, und die Regierung von Württemberg gab bekannt, daß jeder, der sich an der Zürcher Universität immatrikulierte, sich das Vorrecht verscherzte, in den öffentlichen Dienst Württembergs einzutreten" (S. 142). Auch wenn die Universität kaum etwas tat, was die politischen Verdächtigungen hätte rechtfertigen können, da es weder Burschenschaften noch sonstige radikale politische Vereinigungen gab – es genügte allein die Tatsache, daß der erste Rektor der Zürcher Universität, Lorenz Oken, Radikaldemokrat war, am Wartburgfest 1819 teilgenommen hatte und sich dafür einsetzte, "daß junge deutsche Gelehrte, die aus politischen Gründen in Deutschland keine Zukunft hatten, als Privatdozenten nach Zürich geholt wurden. Einer der ersten Nutznießer dieser Bemühungen war der Medizinstudent und Dramatiker Georg Büchner" (S. 143). Dennoch wirkte sich die politische Restriktion nachhaltig aus. 1841/42 studierten in Zürich nur 97 Studenten. 1842 hob Preußen die Restriktionen auf. In den fünfziger Jahren hatte dann Zürich rd. 200 Studenten vorzuweisen. Die Revolution von 1848 machte die Schweiz zum Zufluchtsort für viele Revolutionäre, auch für Gelehrte, die sich Verfolgungen entzogen, wie z.B. Theodor Mommsen und Hermann Köchly. Craig beschreibt das kulturelle Leben Zürichs, in dem z.B. Richard Wagner, Gottfried Semper – auch diese zwei verfolgte deutsche Revolutionäre von 1848!, Gottfried Keller und Jacob Burckhardt eine führende Rolle spielten. Der Band sei Bildungshistorikern als besonderes Lesevergnügen empfohlen.

Christoph Führ

2384[illegible]

Hans-Joachim Netzer: Albert von Sachsen-Coburg-Gotha. Ein deutscher Prinz in England.

München: C.H. Beck 1988, 355 Seiten, DM 44,-.

Ein Konzert aus der "Albert-Hall" ist heute jedermann ein Begriff, doch wer erinnert sich schon des Namensgebers und Initiators? Auch dessen Frau, seine Cousine, die englische Königin Victoria (1819-1901), nach der das viktorianische Zeitalter benannt wurde, ist hierzulande dem Zeitbewußtsein kaum noch gegenwärtig. Die englische Verfassung billigte freilich dem Prinzgemahl Albert von Sachsen-Coburg-Gotha (1819-1861) nur eine Hintergrundsrolle zu. Dennoch haben bedeutende englische Staatsmänner später Albert den "wahren Souverän" genannt, der in den rd. zwei Jahrzehnten seiner Ehe (1840-1861) Entscheidendes dazu beitrug, Großbritannien zu modernisieren und die Monarchie im Volksbewußtsein zu verankern: "Bis heute ist er in Großbritannien nach Königin Victoria und dem Herzog von Wellington die meist beschriebene Persönlichkeit des 19. Jahrhunderts" (S. 323).

Im Geburtsjahr des Prinzen begann mit den Karlsbader Beschlüssen des Deutschen Bundes, mit denen die Universitäten wegen angeblicher revolutionärer Umtriebe unter den Studenten unter Polizeiaufsicht gestellt wurden, die Epoche der Restauration. Eine zwiegesichtige Epoche, einerseits reaktionär, andererseits voller Neuansätze: Erst jetzt wirken sich die in Auseinandersetzung mit der Französischen Revolution und Napoleon in Deutschland eingeleiteten Reformen aus, z.B. die preußischen Schul- und Hochschulreformen, die Einführung der Gewerbefreiheit und die "Bauernbefreiung". In jener "Goethe-Zeit" wird Albert als jüngerer Prinz des territorial einem heutigen kleineren Landkreis entsprechenden thüringischen Fürstentums Coburg-Gotha geboren. "So ärmlich es auch bei Hofe zuging und so politisch ohnmächtig diese thüringischen Fürsten alle waren: Kunst und Wissenschaft haben sie fleißig gefördert. Der Meininger hatte sein Theater, der Schwarzburger engagierte sich für die Musik. Der Herzog in Weimar sammelte Geistesgrößen. ... Der Herzog in Gotha besaß neben Handschriften eine der vollständigsten Münzsammlungen Europas, und Franz Friedrich Anton in Coburg sammelte Kupferstiche ..., und damit legte er den Grundstock zu einer der bedeutendsten grafischen Sammlungen Europas. Die Staatsschulden standen auf einem anderen Blatt" (S. 31). Durch Hauslehrer erhält Albert eine sehr solide Bildung und bezieht 1837 die junge preußische Universität Bonn, um Jura, Naturwissenschaften, Nationalökonomie und Philosophie zu studieren, damals für Prinzen recht ungewöhnlich. Schon die drei Bonner Semester zeigen den universalistischen Zug des Prinzen, der später für seine Zeit in England typisch ist. Seine noch erhaltenen Kolleghefte weisen ihn als eifrigen Studenten aus. Doch wurden die gesellschaftlichen Seiten des Studentenlebens keineswegs vernachlässigt. Er war dem Corps Borussia beigetreten, gewann den ersten Preis im Florettfechten: "Er schwamm fünf Kilometer rheinabwärts, schoß gut, entwickelte eine Begabung zur Karikatur, imitierte und persiflierte zum Gaudium seiner Kommilitonen die Professoren; er spielte Orgel, seine ersten Kompositionen erschienen im Druck (die Einnahmen kamen den Armen zugute), er erwarb ein erstes Blatt von Dürer und seinen ersten van Dyck, zeich-

2385

nete und malte selbst und vervollständigte seine Sammlung früher deutscher Holzplastiken. Es war das, was ihm als ein ausgefülltes Leben vorschwebte. Ein Dasein als Privatgelehrter hätte ihm wohl am meisten entsprochen" (S. 100).

An das Studium schloß sich die große Kavalierstour nach Italien an. Eine wichtige Rolle als Berater spielte von nun an für Jahrzehnte der Coburger Arzt Christian Friedrich Stockmar, der seine Berater-Karriere bei Alberts Onkel, dem belgischen König Leopold, begann. Leopolds "Heiratspolitik" verhalf im 19. Jahrhundert der Familie Coburg zu einer Art dynastischer Weltgeltung. Als Victoria 1837 Königin von England wurde, war dort das Ansehen der Krone weithin verspielt. Die Eheskandale Georg IV. rückten sogar die Abschaffung der Monarchie in den Bereich des Möglichen. Onkel Leopold stiftete die Ehe von Vetter und Cousine. Sie stand von Anfang an unter einem glücklichen Stern und wurde zur Legende.

England, damals in Handel und Wandel, Industrialisierung und Eisenbahnwesen dem Kontinent weit voraus, war freilich im Sozial- und Bildungswesen rückständig. Selbst Kinderarbeit war noch weit verbreitet. Schulpflicht gab es vor 1870 nicht. In den Ballungsräumen herrschten unvorstellbare Wohnungsnot und Armut, Alkoholismus, Prostitution, Analphabetentum. Ein Besucher Glasgows schrieb 1839: "Ich habe nicht geglaubt, daß es an irgendeinem Fleck eines zivilisierten Landes eine solche Menge von Schmutz, Verbrechen, Elend und Krankheit geben kann. In den unteren Etagen schlafen 12, manchmal 20 Personen beiderlei Geschlechts und jeden Alters durcheinander auf dem Fußboden in verschiedenen Graden der Nacktheit. Kein Mensch mit normaler Tierliebe würde sein Pferd dort unterbringen" (S. 174). Nicht nur Friedrich Engels, auch Albert war entsetzt über die Zustände, die er in seiner neuen Heimat antraf. Albert wurde Präsident vieler wohltätiger Gesellschaften: "Er hielt Reden vor der Landwirtschaftsgesellschaft und der Wohltätigen Gesellschaft der Hausangestellten, vor dem Schulverein und vor kirchlichen Versammlungen. Besonders aktiv war er als Präsident der Gesellschaft für die Verbesserung der Lage der Arbeiterklasse. Deren Hauptanliegen war es in jenen Jahren, billige, aber hygienische Reihenhäuser ... zu bauen. ... Er besichtigte Fabriken und Wohnungen, sprach mit Arbeitern ..., schrieb gegen die Unterdrückung der Neger und für die Verkürzung der Arbeitszeit in den Fabriken. ... So wurde allmählich eine Brücke zwischen den unteren Klassen und der Monarchie gebaut. ... Unmerklich löste er die Identifikation der Krone mit dem Hochadel und schuf dem Königtum ein neues Profil, ein neues Image, das mehr Verständnis für das Bürgertum und die Arbeiter beinhaltete" (S. 209 f.).

Besonders lag Albert die Verbesserung der Bildungseinrichtungen am Herzen. 1847 wurde er zum Kanzler der Universität Cambridge gewählt, setzte sich für eine Wissenschaftsreform ein, "drängte auf mehr Geschichte, auf Volkswirtschaft, Geographie und Astronomie, Chemie und Psychologie, auf geringere Gebühren und bessere Prüfungsmöglichkeiten" (S. 211 f.). So wurde Albert "der erste Ratgeber eines Reiches, dessen Verfassung die Existenz eines solchen Mannes gar nicht vorsah" (S. 213). Albert war auf den verschiedensten Gebieten als Anreger tätig. So legte er z.B. selbst eine Musterfarm an, ließ für die Arbeiter vorbildliche Cottages bauen mit Stall und Garten, mit Schule und kostenloser ärztlicher Versorgung. Albert war überzeugt, daß die Regierung alles tun müsse,

2386

um den Arbeitern aus ihrer Notlage zu helfen. Nach 1848 wurde England auch zum Asyl für Tausende auf dem Kontinent politisch Verfolgter, z.B. für Karl Marx, Victor Hugo, Alexander Herzen und Ludwig Kossuth.

Maßgeblich wirkte Albert an der ersten großen Weltausstellung 1851 mit. Hier konnte er seine Vision einer Synthese von Kunst, Technik und Bildung zur Geltung bringen. "So ernst und formell der Prinz in der Öffentlichkeit auftrat, bei der Beschäftigung mit den schönen Künsten offenbarte sich eine andere Seite seines komplexen Wesens. Wärme, Heiterkeit und Lebensfreude" (S. 253). Unter seiner Ägide entstanden in London eine Schule für Design, das heutige Victoria-and-Albert-Museum, Institute, Akademien und Museen für Musik, Kunst und Naturwissenschaften, das im Volksmund "Albertopolis" getaufte Museumsviertel von South Kensington. "Alle diese Institute standen, Alberts Plan entsprechend, sowohl Studenten als auch Berufstätigen offen, für die ebenfalls Vorträge und Kurse veranstaltet wurden" (S. 268).

Albert korrespondiert mit führenden Politikern über Schulfragen, "erstellt Analysen der innenpolitischen Lage, schreibt ein Memorandum zum Konflikt mit der katholischen Kirche. Disraeli ist beeindruckt. 'Sonntag habe ich zwei Stunden mit dem Prinzen verbracht', schreibt er seiner Schwester, 'er besitzt große Fähigkeiten und wunderbares Wissen, ich glaube, er ist der gebildetste Mann, dem ich je begegnet bin'" (S. 274).

Netzer resümiert: "Mit vielen Sozialreformern jener Jahre teilte er die Überzeugung, daß alle Menschen bildungs- und damit besserungsfähig seien, wenn sie nur fleißig genug an sich arbeiteten und die bereits Arrivierten ihnen dabei Hilfestellung leisteten" (S. 324). Über seine Tochter Victoria, der Gattin des vor hundert Jahren verstorbenen deutschen Hunderttagekaisers Friedrich III., wurde Albert zum Großvater Kaiser Wilhelms II, der in seinem bildungs- und forschungspolitischen Engagement – hier sei nur die Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft, die heutige Max-Planck-Gesellschaft erwähnt – an seinen wettinischen Großvater erinnert. Vielleicht war Wilhelm II. überhaupt eher ein "Wettiner" als ein "Hohenzoller".

Der Autor, gelernter Historiker, zuletzt als Chefredakteur beim Bayerischen Rundfunk tätig, hat das Leben Alberts in seinen politischen, dynastischen, geistesgeschichtlichen und sozialen Zusammenhängen spannend geschildert.

Christoph Führ

Werner Lemm (Kollektivleiter) u.a.: Schulgeschichte in Berlin.

Berlin: Volk und Wissen 1987, 184 S. zahlr. Ill., graph. Darst., Ktn. M 27,50.

Mit gespannter Erwartung greift man zu der einzigen im Hinblick auf die 750 Jahrfeier erschienenen Schulgeschichte. Doch schon der Titel, so seltsam nebulös, ungenau, entläßt den Leser erst endgültig am Schluß aus seiner Ungewiß-

2387

heit: Es handelt sich im großen und ganzen um eine Berliner Schulgeschichte.

Eine riskante, gewagte, aber auch reizvolle Sache! Welche Brüche und Ungereimtheiten, unauflösbare Widersprüche treten zutage! Doch weit gefehlt. Diese Schulgeschichte läßt wie selbstverständlich den Leser gleichsam revuehaft teilnehmen am elastisch federnden Schritt des gesetzlich feststehenden Fortschritts: von der Latein- und der Winkelschule zur zehnklassigen Allgemeinen Polytechnischen Oberschule. – Wir werden sehen, ob dieser ideologische Grundsatz hält, was er verspricht: Der äußere Aufbau des Werkes scheint begrüßenswert zu sein. Die Gliederung in sechs Kapitel von jeweils rund 25 Seiten Länge suggeriert das. Doch die dargestellten Zeitspannen variieren enorm: von 400 Jahren bis hinunter auf 27 Jahre. Hier meine ich, stimmt die Relation nicht, zumal im Vorwort steht: "Wegen der Fülle des Materials war es nicht möglich, alle erzieherischen Einflüsse ... alle Bereiche des Bildungswesens gleichermaßen zu würdigen." Diese "Fülle" sollte jedoch nicht zur "Froschperspektive" zwingen!

Nützlich und für ein wertvolles Strukturelement halte ich die jedem Kapitel vorangestellte Chronik, in die ein zeitgenössischer Stadtplan mit den Standorten von Schulen bzw. eine Statistik mit der Anzahl von bestimmten Schulen eingearbeitet worden ist. Wünschenswert wäre es gewesen, mindestens zwei solcher Pläne für die jeweilige Epoche einzuarbeiten, damit die schulische Entwicklung deutlicher geworden wäre. Als Beispiel verzerrter Wiedergabe der sich verändernden Wirklichkeit sei der Plan auf der Seite 143 genannt.

Ich halte es für unnütz, auf solche Sprechblasen im Vorwort einzugehen wie "Bildungsprivileg sowie Lehrstellenmangel (seien) unbekannte Erscheinungen" und "Nie zuvor wurden in Berlin so viele Bildungseinrichtungen gebaut wie in unserer Zeit." Wo ist der Maßstab für beide Behauptungen?

Die farbig abgesetzten Tabellen und graphischen Darstellungen erleichtern das Lesen und lockern den Band neben vielen Bildern und Illustrationen auf. Mit Hilfe der Tabellen gewinnt man häufig eine der jeweiligen Bildungssituation in Berlin angemessene Übersicht. Weniger ansprechend ist der Satzspiegel gestaltet (Flattersatz), und durch einen dreispaltigen Druck entstehen "Löcher" und ärgerliche Leseschwierigkeiten.

Nun zu den Einzelheiten, die beim Lesen auffielen:

- Für das Zeitalter des aufgeklärten Absolutismus bzw. der Aufklärung fehlt ein intensives Eingehen auf die Tätigkeiten von Karl Abraham Freiherr von Zedlitz als Leiter des geistlich-lutherischen Departements. Seine Erwähnung in der Chronik in einem Klammerausdruck wird seinem Wirken nicht gerecht.
- Mehrmals werden abändernde Beschlüsse etc. mitgeteilt, deren Ursprünge im Dunkeln bleiben. So der altersgemäße Eintritt in die Schule (S. 59), ohne auf das Allgemeine Landrecht zu verweisen; das Ende der akademischen Lehrerausbildung (S. 112), ohne den Beginn zu notieren; die Nennung des vierten und weiterer Pädagogischer Kongresse (S. 144) erfolgt, ohne den ersten Pädagogischen Kongreß (1946) zu erwähnen. Diese Beispiele ließen sich vermehren. Die Vermutung drängt sich auf, daß die notwendige Stringenz und Konsistenz durch Kompilation verloren gegangen ist.

2388

Unbelegt bleibt auch die Behauptung, die Pädagogische Hochschule Groß-Berlin sei im Oktober 1946 (erstmalig S. 144) gegründet worden. Auch wird die Spaltung der Hochschule im Dezember 1948 übergangen. Stattdessen wird ein Foto eines Hochschullehrers an der Pädagogischen Hochschule ohne Datum veröffentlicht (S. 150), der nachweislich vor der Spaltung dort nicht hauptamtlich lehrte. Ärgerlich ist das Fehlen der Namensliste der Stadtschulräte in Kontinuität. Selbst nach 1945 sind nicht alle in der Chronik vermerkt. Warum Karl Sothmann als der erste nach 1945 fehlt, dafür der Leiter des Schulamtes Karl Schulze genannt wird, bleibt rätselhaft. Erwähnung hätte sicher auch Wilhelm Heise, nicht so sehr als Schöpfer des Rahmens des Gesetzes über die demokratische Einheitsschule, sondern vielmehr als zweiter Dekan der Pädagogischen Fakultät der Berliner Universität und erster Vorsitzender des Wissenschaftlichen Prüfungsamtes in Berlin, verdient. Warum die altbekannten Klischees über die Schwierigkeiten bei der Beratung des Berliner Einheitsschulgesetzes wiederholt werden, anstatt auf die gemeinsame Denkschrift von Akademie und Universität und die von Prof. Hans Peters (CDU) im Verlag der Täglichen Rundschau herausgegebene kulturpolitische Programmschrift einzugehen, bleibt unklar. Fehlte es an Mut? – Ebenso bleibt verborgen, warum die Wadzeck-Anstalt mehrmals, das Kornmessersche Waisenhaus nur kurz, Hans Ernst Freiherr von Kottwitz und seine sozialreformerischen Aktivitäten überhaupt nicht erwähnt werden. Die Gewichtung einzelner Personen und Werke ist demnach nicht einsehbar und wird an keiner Stelle erläutert.

Auf das von Hans Lemke verantwortete Kapitel "Berlins Schulwesen von der Novemberrevolution bis zur Befreiung von der faschistischen Diktatur (1918 – 1945)" soll nur insofern eingegangen werden, als offensichtlich kaum eigene Forschungsergebnisse als Vorlage dienten, sondern folgende Bücher ungenannt verarbeitet worden sind: Jens Nydahl (Hrsg.): Das Berliner Schulwesen. Berlin 1928; Pädagogisches Museum (Hrsg.): Hilfe Schule. Berlin 1981 und Ders.: Heil Hitler, Herr Lehrer. Hamburg 1983. Es ist vorzuziehen, diese Werke selbst zu lesen. Daran anknüpfend bleibt festzuhalten, daß ein Quellennachweis für Schriftstücke, für Tabellen und Schaubilder, für benutzte Literatur fehlt und der Bildnachweis (S. 183) grobe Irreführungen enthält. Dies alles läßt vermuten, daß befürchtet wurde, amtliche Stellen könnten die Druckgenehmigung bei einer Überfülle von Quellennachweisen aus Publikationen des westlichen Deutschlands zumindest verzögern, wenn nicht unmöglich machen. Zitate wie "Unaufhörlich donnerten die Lastwagenkolonnen der Roten Armee durch die Straßen und brachten Mehl, Fleisch und Kartoffeln ..." (S. 145) sprechen für sich.

Faßt man zusammen, so muß gesagt werden, daß das Werk dem wissenschaftlichen Standard nicht entspricht. Vielleicht ist zu spät der Plan gereift, diese Thematik in Angriff zu nehmen, und so fehlte die Zeit, die Texte sorgfältig zu redigieren. Da die 800 Jahrfeier leicht zu errechnen ist, sei dem Wissenschaftsbereich Geschichte der Erziehung an der Humboldt-Universität zu Berlin empfohlen, im Perspektivplan der Sektion rechtzeitig ein solches Projekt anzumelden, damit die Ergebnisse zwar parteilich, aber ohne sachliche Unrichtigkeiten erscheinen können.

Sören Schuppan

2389

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Begabung – Lernen – Schulqualität. Soester Symposion 1987. Vorträge, Diskussionen und Materialien.

Soest: Soester Verlagskontor 1987, 107 S., DM 7,50.

Im Jahre 1968 erregte Heinrich Roth mit seinem Buch "Begabung und Lernen", das im Auftrage der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates erstellt worden war, großes Aufsehen in der Fachwelt. Über einen längeren Zeitraum hinweg prägten seine Darlegungen die Diskussionen über den Stand der Pädagogik in der Bundesrepublik Deutschland und über zukünftige reformatorische Entwicklungen innerhalb der Schulwirklichkeit. Heute, annähernd zwanzig Jahre nach Roths Veröffentlichung, wo die Begriffe "Begabung" (z.B. "Hochbegabung") und "Lernen" wieder stark in den Vordergrund gerückt sind, erscheint es sinnvoll und nicht uninteressant, Roths Erkenntnisse in die heutige Diskussion einzubringen, um sie einer kritischen Reflektion zu unterziehen und um neue Zukunftsperspektiven zu entwickeln.

Dies war das Anliegen, das sich das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest (Westfalen) mit seinem Symposion "Begabung – Lernen – Schulqualität" in der Zeit vom 30.3. bis 31.3.1987 zum Ziel gesetzt hatte. Das vorliegende Buch gibt die dort gehaltenen Vorträge und Diskussionen wieder. Es ist – analog dem Tagungsprogramm – aufgeteilt in drei verschiedene Blöcke, und zwar in Block A: "Programmatisches", Block B: "Analytisches" und Block C: "Perspektivisches".

Am Anfang stehen mehrere dem Buch von Roth entnommene Zitate, mit denen er noch einmal authentisch zu Wort kommt. In der anschließend wiedergegebenen Begrüßungsansprache des Leiters des Landesinstituts, Dr. Knut Nevermann, werden unter anderem wichtige Fragen zum Tagungsthema angeschnitten, so z.B. "Gibt es neue Forschungsergebnisse zur Förderung differenzierter Begabungsprofile im Rahmen schulischen Lehrens und Lernens? Welche Rolle spielen Begabung und Lernen bei der Entwicklung von Förderkonzepten? ... Welche Rolle spielen verschiedene Lernumgebungen? Wie lassen sie sich gestalten?" – Der Themenbereich *Programmatisches* wird eingeleitet durch ein Referat von Carl-Ludwig Furck, in dem er einerseits einen Abriß über verschiedene Begabungstheorien (statische bzw. dynamische Modelle) gibt, andererseits verdeutlicht, daß politische Interessen, Struktur des Schulsystems und Begabungsmodell stark miteinander verflochten sind. – Die nächsten drei Beiträge entstammen einem sog. "Round-table" mit der Themenstellung "Bildungspolitische und schulische Kontextbedingungen von Reformprozessen: Brauchen wir heute eine neue Diskussion über Begabung und Lernen?" Helmut Heid greift hierzu die Frage auf, unter welchen Voraussetzungen und zu welchen Zwecken die gegenwärtige Begabungsforschung angelegt ist. In diesem Rahmen befaßt er sich vor allem mit der Normsetzung, die mit der jeweiligen Begabungseinschätzung verbunden ist, sowie mit dem interpersonalen Vergleich verschiedener Begabungen, bei dem sich die Zweckbestimmung von Begabungsforschung offenbart. – Unter dem Thema "Begabung und Selbstverwirklichung" verweist Hartmut von Hentig auf besondere Begabungen (z.B. Begabung für Freundlich-

2390

keit, soziale Führung, Phantasie, Moral), wie sie beispielsweise in der nach seinen Vorstellungen gegründeten Bielefelder Laborschule anzutreffen sind. Er führt außerdem verschiedene Voraussetzungen an, unter denen eine größere Selbstverwirklichung der Kinder erzielt werden kann. – Im letzten Beitrag innerhalb des "Round-table" kritisiert Hans-Günther Rolff u.a. die gegenwärtige Begabungsforschung (Stichwort: Der falsch vermessene Mensch).

Zu Beginn des Themenbereiches *Analytisches* nimmt Helmut Skowronek die "alte" Erbe-Umwelt-Kontroverse zum Ausgangspunkt, um differenzierte Konzepte von Gen-Umwelt-Wirkungen darzustellen. – Emil Schmalohr unterzieht in seinem Beitrag das Begabungskonzept von Heinrich Roth einer Bewertung, und zwar nach den Kriterien "Gültigkeit", "Brauchbarkeit" und "Plausibilität bzw. Zeitgeisttendenzen". In diesem Rahmen dürfte für den Leser die von Schmalohr dargestellte Aufeinanderfolge von statischen und dynamischen Begabungskonzepten, die in den letzten hundert Jahren auftraten und die offensichtlich nach dem Modell von epochalen Pendelbewegungen des Zeitgeistes verstanden werden können, besonders interessant sein. – Mit der Frage, welche pädagogische Relevanz verschiedene erbtheoretische Sichtweisen von Begabung besitzen, setzt sich Paul Helbig in Form von neun Thesen auseinander. – In der Diskussion über Begabung und Lernen spielt die Dimension "Intelligenz" eine bedeutsame Rolle. Welchen Stellenwert die mit Testverfahren gemessene Intelligenz für die Vorhersage von Lernerfolg besitzt, erörtert Karlheinz Ingenkamp. Er stützt sich dabei unter anderem auf Befunde, die der Rezensent in dem darauffolgenden Referat mit dem Titel "Einflußgrößen auf den Schulerfolg" ausgeführt hat. – Im abschließenden Beitrag innerhalb des Bereichs "Analytisches" geht Klaus Westphalen der Frage nach, ob es hinsichtlich Lernbeanspruchung und Schülerleistung in den letzten beiden Jahrzehnten einen Fortschritt oder gar einen Rückschritt gegeben hat.

Der dritte Hauptteil des Buches, der *Perspektivisches* umfaßt, wird durch den Aufsatz von Christine Schwarzer eingeleitet. Sie erläutert den sog. adaptiven Unterricht, durch den – cum grano salis – Möglichkeiten eröffnet werden, Schülern zur optimalen Lehrzielerreichung zu verhelfen. – Volker Krumm referiert in seinem Beitrag die Ergebnisse zweier Metaanalysen aus den USA, bei denen es um das Gewicht verschiedener Einflußfaktoren auf die Schulleistung bzw. auf das Schülerverhalten geht. – In enger Anlehnung an das Tagungsthema und an das seinerzeitige Gutachten von Roth stehen die Ausführungen von Helmut Fend. Anhand verschiedener Befunde aus der Fachliteratur verweist er – quasi in einer Retroperspektive – auf die Entwicklungslinien des Bildungswesens der letzten zwanzig Jahre und nennt Bedingungen für Qualität von Schule. – Thematisch ähnlich ist der abschließende, verhältnismäßig breit angelegte Aufsatz von Heinz Schirp, dem Mitarbeiter am Landesinstitut für Schule und Weiterbildung und Mit-Bearbeiter dieses Buches. Auch er diskutiert die pädagogische "Botschaft" Heinrich Roths auf dem Hintergrund des heutigen Bildungssystems, wobei er gleichzeitig eine teilweise Aufarbeitung der Vorträge und Diskussionsbeiträge des Soester Symposions vornimmt. Im Mittelpunkt seiner Erörterungen stehen die Beziehungen zwischen "Begabung", "Lernen" und "Innere Schulreform" auf der einen sowie "Schulqualität" auf der anderen Seite. Zum Abschluß gibt er eine Darstellung von vier Projekten des Landesinstituts, in de-

2391

nen eine Qualitätsverbesserung von Schule durch innere Schulreformen angestrebt wird.

Zusätzlich zu den Vorträgen, die auf dem Symposion gehalten wurden, beinhaltet das vorliegende Buch Ausschnitte aus den z.T. lebhaften Diskussionen, die am Ende eines jeden Tagungsabschnittes stattgefunden hatten. Darüber hinaus findet man am Schluß eine Übersicht über das Tagungsprogramm, ein Teilnehmerverzeichnis sowie Quellennachweise.

Zur Bewertung des Buches: Es ist in sich übersichtlich gegliedert, der Text gut lesbar. Auffallend, ja geradezu nachahmenswert ist die Gestaltung des Buches: Der Schriftsatz wurde aufgelockert, z.B. durch Fotos der Referenten, verschiedene Witzzeichnungen (Cartoons), Zwischenüberschriften und sog. Kästen, in denen der Leser zusätzlich nähere Informationen über bestimmte Stichpunkte erhält (beispielsweise über die Laborschule, über das Mastery-Learning oder die Aptitude-Treatment-Interaction-Forschung). – Das Werk, das sowohl zahlreiche theoretische Gesichtspunkte als auch empirische Befunde in einger guten Mischung wiedergibt, ist m.E. bestens geeignet, die gegenwärtige Diskussion über Begabung und Lernen anzuregen oder zu bereichern. Die Fülle der angeführten Literatur gibt dem Leser außerdem Gelegenheit, nach weiteren Richtungen hin die Thematik zu vertiefen. Darüber hinaus belegen die Beiträge, daß in den eineinhalb Tagen des Symposions in sehr dichter, konzentrierter Weise mannigfaltige Aspekte des gestellten Themas behandelt worden sind. Dies ist als Verdienst des Veranstalters anzusehen, der damit gleichzeitig eine Würdigung des bedeutenden Pädagogen Heinrich Roth erzielt hat.

Rolf Kühn

Walter Berger: Englands Open University. (Fernstudien an Universitäten: Interuniversitäres Forschungsinstitut für Fernstudien an der Universität für Bildungswissenschaften Klagenfurt, Bd. 4).

Wien: Hölder-Pichler-Tempsky 1987, 320 S., öS. 280,-.

"Die Open University wurde als Utopie konzipiert, als gewagtes Experiment geboren und ist nun, nach 16 Jahren, ein sich kräftig entwickelnder Organismus. Nach einem mehrjährigen... Ideenaustausch... wurde, ohne vorhergehende Abstützung durch Bedarfsumfragen und Expertenprognosen, der Sprung in die Verwirklichung gewagt: Ende 1968 legte die Planungskommission ihren Gründungsentwurf vor, den die Regierung 1969 guthieß; 1970 immatrikulierten die ersten Studenten, und im Jänner 1971 eröffnete die Universität ihren Lehrbetrieb – heute zählt sie über 80.000 inskribierte Studenten, von denen an die 60.000 fernstudierende 'undergraduates', die anderen Teilnehmer an Fortbildungskursen auf universitärer Ebene und 'postgraduates' sind." (13).[1]

2392

Mit dieser Art Kurzcharakterisierung beginnt Walter Berger (W.B.) seine im Jahr 1987 edierte Untersuchung über die Open University (O.U.). Der Band, der ausschließlich den o.a. Titel führt, könnte den (zwar etwas umständlichen) Untertitel haben: eine kritische Bestandsaufnahme und der Versuch eines Vergleichs der Open University mit den Hochschulen Englands und anderer Nationen. Offenbar hat der Verfasser ein solches Festlegen vermeiden wollen, kommentiert er doch gelegentlich seine Arbeit selbst folgendermaßen: "... die vorliegende Untersuchung... (ist), ungeachtet der gelegentlichen Ausblicke, keine Vergleichsstudie im eigentlichen Sinne..." (215). Vorwegnehmend möchte ich diese Feststellung des Verfassers als zu bescheiden beurteilen; es wird zu beweisen sein, daß die Arbeit durchaus als eine vergleichende zu werten ist. Der Hauptgegenstand ist selbstverständlich die O.U. selbst, und deswegen nennt W.B. seine Untersuchung immer wieder eine 'Monographie' über die O.U.

Doch verschaffen wir uns zunächst einen Überblick über die Veröffentlichung! Nach einem Einleitungskapitel, auf dessen besondere Aussage ich später eingehen werde, vermittelt der Autor in drei Hauptabschnitten detaillierte Angaben über die "Studenten", das "Lehrgebäude" (u.a. über die Studienprogramme, Lehrgänge, die zu erreichenden Abschlüsse, das "credit"-System) und schließlich über das "Lehrsystem" (u.a. über Lehrpakete, den Medienverbund, die Betreuung durch Tutoren, die "summerschools"). Das in diesen drei Hauptabschnitten beschriebene Faktenmaterial, insgesamt ca. 180 Seiten, ist in seiner Fülle hier rezensierend weder aufzuzählen noch im einzelnen zu interpretieren; lediglich zwei *inhaltliche* und zwei *methodisch-formale* Hauptmerkmale, die m.E. einerseits für den Gegenstand und zum anderen für den Duktus der vorliegenden Arbeit charakteristisch sind, sollen im folgenden herausgestellt werden.

Inhaltlich: 1. das Prinzip der "Offenheit" und 2. das Faktum der "continuing education":

> 1. "Die O.U. steht allen Erwachsenen über 21 '*offen*' – dies durch den Verzicht auf Sekundarschul- oder andere Qualifikationen als Voraussetzung der Zulassung; dadurch öffnet sie das bisher vorwiegend auf die Nachschuljahrgänge beschränkte und für Erwachsene über 21 nicht programmierte, sondern nur unter erschwerenden Voraussetzungen zugängliche Studium allen Lebensphasen." (14).

Bei dieser Aufgabe, "schul- und studienentwachsene Erwachsene studienreif zu machen" (47), sind das "Prinzip der Bewährung", der "Selbstauswahl" und die allmähliche Ansammlung von "credits" (61ff) entscheidende Faktoren – also: nicht Vorweg-Auslese, sondern Stufung des Studiengangs mit Möglichkeiten der jeweiligen Bewährung, Beteiligung der Studenten an der Selbst-Beurteilung und der planenden Regulierung des Studiums.

Dadurch ist – belegt durch statistische Angaben – die Zahl der "drop-outs" im Verhältnis zu vergleichbaren Einrichtungen relativ gering.

> 2. "Das *Continuing Education-Programm* bietet über 100 Kurse oder 'Lernpakete' an – eine enorme Palette von der Säuglingspflege bis zur Computertechnik; die Kursdauer variiert von 8 Wochen bis zu 10 Monaten..." (162); es beruht auf der "Erkenntnis, daß man weder mit 18 noch zu sonst einem vorfixierten Zeitpunkt ein für allemal alles 'zu Ende' gelernt hat." (159).

2393

Diese Art der Weiterbildung schließt sowohl praxisnahe Veranstaltungen ein als auch solche, die als Forschungsstudien für "graduates" zu werten sind.

Methodisch-formal: Sehr deutlich drängen sich dem Leser *zwei* Merkmale der Darstellung auf, die W.B. praktiziert:

1. Ihm liegt sehr daran, beim 'Überblick' und vor allem bei der Beschreibung der Einzelmaßnahmen der O.U. den *Nachweis der jeweiligen gesellschaftlich-situativen Notwendigkeit* zu erbringen, d.h. die Institution sowie ihre realisierten Inhalte und Formen als Antworten auf auftretende Mangel- und Bedarfssituationen zu charakterisieren.
2. Der Autor zieht wohl bei jedem O.U.-Charakteristikum hinsichtlich dessen Begründung und Auswirkung *europäische Vergleichsverhältnisse* heran.

Bei beiden Merkmalen wird deutlich, welch engagierter Beobachter der europäischen Bildungslandschaft W.B. ist und wie sehr ihn Zusammenhänge bei aller Detaildarstellung interessieren.

An dieser Stelle greife ich die oben getroffene, dort zunächst begründete Feststellung auf, daß die vorliegende Untersuchung neben der monographischen Deskription des speziellen Falles der O.U. ebenfalls eine vergleichende ist. Da haben wir einerseits die Gegenüberstellungen im internationalen Bereich (Hochschulzugang, Abschlüsse, Praktiken des Medienverbundes). Diese je einzelnen Juxtapositionen und deren vergleichende Artikulierungen werden ergänzt durch die zusammenfassende Übersicht "Schlußbemerkungen und Schlußfolgerungen". In diesem Abschlußkapitel und in Anhang II gibt W.B. neben einem Überblick über die Fern-Universitäten der Welt Kriterien der Evaluation; er erörtert dabei auch Möglichkeiten und Grenzen der heutigen Massen-Universität und der Fern-Universitäten. Gewiß geht es W.B. zunächst und vor allem um die britische O.U.; aber ganz zum Schluß, wenn der Verfasser einen "Überblick für eine Fern-Universität in Österreich" wagt, wird hier im speziellen Fall die Verpflichtung deutlich, welche jeder Komparatist letztlich hat, nämlich die Ergebnisse seiner Vergleichsarbeit bei Umsetzung und pädagogischer Realisierungsarbeit einzubringen.

Abschließend in Kürze noch einige Feststellungen:

- Für mich als Rezensenten – wie vermutlich für viele Leser – hat die vorliegende Arbeit noch einen besonderen Vorzug: sie bietet mit ihrem Einleitungskapitel "Die Entwicklung der englischen Universität von Oxbridge bis zur Fernuniversität" einen konzisen, aber gründlich informierenden Überblick über die so ganz anders strukturierte englische Universität. Diese knapp 20 Seiten mit den beiden Teilen über die "Grundstrukturen" und die "Geschichte" der britischen 'higher education' stellen einerseits für die Dramaturgie des ganzen Bandes die notwendige Basis dar; sie sind aber darüber hinaus eine kleine *Sonder-Monographie* mit eigenem Instruktionswert: in knapper Form ist *das Grundmuster der britischen Universität als Alternative gegenüber der kontinental-europäischen Universität* aufgezeichnet. Auch das eine spezielle komparatistische Leistung!
- Das *Verhältnis 'Forschung/Lehre'* an der O.U.: Wollte man die O.U. nach dem generell "für die Universität als zeitlos gültig angesehenen Kriterium

2394

des inneren Gleichgewichts von 'Forschung und Lehre' einstufen, so ist das Übergewicht an Lehre augenfällig". (179). Lediglich eine "systemeigene Hochschuldidaktik", also die Reflexion und Erforschung wirksamer Methoden, des "Fernstudienwegs", war zunächst alleiniges Forschungsprojekt. Sicher wird der einzelne Hochschullehrer Forschung in seinem eigenen Lehrbereich nebenbei betreiben; und einzelne Forschungsvorhaben und deren Ergebnisse sind inzwischen vorgelegt, sowie 'postgraduate studies' mit ganz- oder teilzeitlicher Anwesenheit der Forschungsstudenten existieren. Aber die eigentliche Hauptaufgabe ist und bleibt – eben systemimmanent – die Lehre. Auch die Tatsache, daß nur auf wenigen Seiten und an einzelnen Stellen des Bandes von Forschung gesprochen wird, zeugt für diese Präferenz.

Zwei *kritische Anmerkungen*:

- Wollte man an dem Buch etwas aussetzen, so wäre es die Tendenz des Verfassers, möglichst überall Vergleichsbelege aus dem europäischen Raum, insbesondere aus Österreich, heranzuziehen, eine Tendenz, die ich eingangs als etwas Positives hervorgehoben habe. Auf die Spitze getrieben, wirkt sie sich störend auf die Geschlossenheit der Darstellung aus. Gegen diese Kritik würde der Verfasser wohl einwenden, daß es gilt, angesichts der ungelösten Probleme der zentraleuropäischen Massen-Universität, die Umrisse eines alternativen Universitätsmodells, das in der O.U. verwirklicht worden ist, mit aller Deutlichkeit zu profilieren – auch wenn die Geschlossenheit etwas darunter leidet.
- Sehr hilfreich für das Verständnis der Interna der O.U. sind graphische Übersichten, wie z.B. über "die Rolle des Course Team", d.h. des Sachverständigen-Teams für die Erstellung des Kursmaterials (81). Es könnte m.E. ebenso vorteilhaft sein, andere für den Kontinental-Europäer schwerer verständliche Abläufe ebenso graphisch zu präsentieren, bzw. so zusammenzufassen. Ich denke beispielsweise an den 'normalen', wünschenswerten Ablauf des Studienganges eines O.U.-Studenten mit Beispielinhalten oder den eines INSET-Programms (INSET = In-service education for teachers – Lehrerfort- und -weiterbildung).

Anstelle einer Zusammenfassung und einer Gesamtwertung abschließend ein ganz persönliches Urteil: Für mich als langjährigen Kenner der englischen Bildungsszene war das Studium des Bandes ein beachtlicher Gewinn.

Anmerkungen:

1) (13) – Zitat auf S. 13 der gen. Veröffentlichung. – Auch die folgenden so angegebenen Zahlen nennen die jeweiligen Seiten der Veröffentlichung.
2) W.B. ist ein durch langjährige Lehrpraxis in England erfahrener Kenner des britischen Bildungssystems und ein bewährter Komparatist, der durch Lehrtätigkeit an der Universität Wien und durch Veröffentlichungen ausgewiesen ist.

2395

3) Um sich eine Vorstellung von den Gegebenheiten des "Großkonzerns O.U." (wie W.B. gelegentlich diese Hochschule kennzeichnet) machen zu können, folgende Angaben: "1986 zählte man 743 Akademiker (Professoren und Forschungsbeauftragte),... 5.209 teilbeschäftigte Tutoren, die die Studierenden in den regionalen Zentren betreuen, und an die 1.000-1.500 Verwaltungsbeamte. Die Zahl der 1986 registrierten Studenten beläuft sich auf 82.380, von denen 67.433 'undergraduate students', der Rest Teilnehmer an kurzfristigen Fortbildungslehrgängen... und 'postgraduate students' sind..." (15).

Herbert Chiout

Hans-Ulrich Grunder: Das schweizerische Landerziehungsheim zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Eine Erziehungs- und Bildungsinstitution zwischen Nachahmung und Eigenständigkeit.

Frankfurt am Main: Lang 1987. 338 S., SFr. 71,-.

In der von V. Lenhart und H. Röhrs herausgegebenen Reihe "Studien zur Erziehungswissenschaft" erschien mit Bd. 22 die vormalige Dissertation H.-U. Grunders, die 1987 an der Universität Bern angenommen wurde. Grunder leistet damit einen Beitrag zur Geschichte der schweizerischen Reformpädagogik und ist dabei vornehmlich um Antworten auf drei Fragenkomplexe bemüht: 1. "Welche Landerziehungsheime werden zwischen 1898 und 1910 in der Schweiz gegründet...?" 2. "Wie präsentieren sich die pädagogischen, didaktischen und organisatorischen Konzepte der Landerziehungsheime...?" und 3. "Worauf beruht ... die Eigenständigkeit schweizerischer Landerziehungsheime bezogen auf die europäische Landerziehungsheimbewegung?" (S. 4).

Im klassischen Dreischritt (beschreibend, vergleichend und erörternd) bearbeitet der Dissertant die Thematik in sechs Kapiteln, denen ein ausführlicher Apparat von drei weiteren Kapiteln ("Anmerkungen", S. 270-306, "Anhänge", S. 307-318 und "Quellen- und Literaturverzeichnis", S. 319-338) angegliedert ist. Im ersten Zugang, "Historischer Teil" (S. 9-48), geht der Verfasser der "Idee der 'Pädagogischen Insel'" und dem "Begriff der reformpädagogischen Bewegung" nach. Systematisch beschreibt er im "Darstellende(n) Teil" (S. 49-131) sechs Landerziehungsheime, die zwischen 1899 und 1908 in der Schweiz gegründet wurden: Institut Grünau, 1899 von H. Looser; Schloß Glarisegg, 1902, W. Frei/W. Zuberbühler; Schloß Kefikon, 1906, A. Bach; Hof Oberkirch, 1907, H. Tobler; Ecole Nouvelle de la Suisse romande, 1907, E. Vittoz und La Chataigneraie, 1908, E. Schwartz. Im "Vergleichenden Teil" (S. 132-176) stellt er Inhalte, Organisationsformen und pädagogische Ziele der Landerziehungsheime einander gegenüber. Das fünfte Kapitel, "Die Rezeptionsgeschichte der Literatur zu den Landerziehungsheimen in Deutschland und der Schweiz" (S. 177-236), mu-

23962

tet vordergründig als Exkurs an. Hier erörtert Grunder schon vorbereitend den "Grad der Eigenständigkeit der Schweizer Heime", wie er anschließend in der zusammenfassenden Schlußbetrachtung (Kap. 6, S. 237-269) differenziert ausgeführt wird und sich in Gemeinsamkeiten und Unterschieden herauskristallisiert.

Mit dieser eindrucksvollen Studie schließt sich eine bisher überfällig vernachlässigte Lücke, die die schweizerische Landerziehungsheimbewegung in übernationale Zusammenhänge rückt. Die ausführliche, stellenweise spannende Lektüre erlahmt hin und wieder aufgrund unnötiger Wiederholungen, sie zeigt jedoch Bemühen und Einsatz des Autors, die auch ohne auffällige Subjektivismen erkennbar gewesen wären. Die Untersuchung ist reich bebildert: Photos der sechs behandelten Landerziehungsheime stehen neben denen von Bedales, Abbotsholme, Haubinda und der Ecole des Roches. Bilder aus dem Schulalltag ergänzen sich mit Porträts der Heimleiter und Direktoren. Eingestreut sind handschriftliche Brief- und Konzeptionsauszüge, Stundenpläne, Grafiken und Statistiken. Der Rückgriff auf Archivmaterial ist hervorhebenswert.

Die doppelte Zielperspektive des Autors, sowohl einerseits "*einen* Aspekt der Reformpädagogik in der Schweiz zu beleuchten" als auch andererseits diesen in "Relation zur europäischen Bewegung" zu setzen (S. 4), wird zwar ihrem ersten Anspruch gerecht, verfängt sich freilich im überaus problematischen zweiten Anspruch, da er die sog. "europäische" Landerziehungsheimbewegung vornehmlich als eine britisch-deutsche auffaßt. Eher randständig erscheinen belgische, französische u.a. Initiativen. (Die von A. Ferriere offenbar begriffliche bevorzugte Bezeichnung, "écoles nouvelles à la campagne", neben der auch andere wie "écoles actives, – modernes etc. stehen, ist aufgrund der überwiegend französischsprachigen Veröffentlichungen Ferrieres im deutschen Sprachraum ohnehin wenig bekannt.)

So bleibt der Eindruck bestehen, daß die sog. "europäische" Landerziehungsheimbewegung – historisch betrachtet – eine britisch initiierte, im deutschen Kaiserreich aufgegriffene, später ausgeformte und ständig überarbeitete Alternativschulform darstellt, die in der Schweiz zunächst ebenso nachgeahmt, dann verschiedentlich eigenständig ausgestaltet wird und sich schließlich in geradezu reformmüder Selbstgenügsamkeit selbst einstellt, ohne aus den überarbeitungswürdigen Impulsen einer Neukonzeption innovative und zeitgemäße, die Regelschule weiter herausfordernde Modelle zu entwickeln.

Werner Keil

2397

III. ANKÜNDIGUNGEN UND HINWEISE

Neuerscheinungen

Aus dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung sind erschienen:

Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung, herausgegeben von Wolfgang Mitter

Band 39: *Joannis Pirgiotakis*: Schulreformen in Griechenland. Köln, Wien: Böhlau 1988. XI, 233 S., DM 38,-. ISBN 3-412-06288-X.

Die von Joannis Pirgiotakis erarbeitete Studie behandelt die griechische Schulgeschichte vom Aufbau des modernen Schulwesens nach Erlangung der Eigenstaatlichkeit Griechenlands bis zur Gegenwart. Sie ist auf den Schlüsselbegriff "Schulreformen" konzentriert. Dieser Zugang läßt sich insofern nachvollziehen, als sich die Entwicklung des Schulwesens tatsächlich als Geschichte von "Schulreformen" deuten läßt – worin freilich auch deren jeweiliges Scheitern eingeschlossen ist.
Die Darstellung präsentiert sich als Zeichnung eines Bildes, das die Grundspannung zwischen Kontinuität und Wandel in den Mittelpunkt rückt. Daß das Kapitel der "Schulreformen" noch lange nicht abgeschlossen ist und sich in der gegenwärtigen Lage in wesentlichen ungelösten Fragen äußert, dürfte den Leser um so mehr zu weiteren Fragen motivieren, als Bildung, Erziehung und Schule im Griechenland der Neuzeit stets als ein Bereich von existentieller Bedeutung von Staat und Volk reflektiert und empfunden worden ist. In diesem Sinne gehört Griechenland zu den Ländern, für die die Charakterisierung einer "Erziehungsgesellschaft" in exemplarischer Weise zutrifft.

2398

Frankfurter Studien zur Bildungforschung, herausgegeben vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung

Band 4: *Annette Heinbokel*: Hochbegabte. Erkennen, Probleme, Lösungswege. Baden-Baden: Nomos 1988. 148 S., DM 38,-. ISBN 3-7890-1691-8.

Das Buch enthält den Ertrag langjähriger Erfahrungen der Autorin zum Problemkreis "Hochgbegabte Kinder". In leichtverständlicher, klarer Sprache werden fast alle Fragen behandelt, vor die hochbegabte Kinder, ihre Eltern und Lehrer gestellt sein können. Nützlich ist das Aufzeigen einer Reihe von Lösungswegen.

Studien zum Umgang mit Wissen, herausgegeben von Bernhard Kraak und Gudrun-Anne Eckerle

Band 6: *Bernd Dewe*: Wissensverwendung in der Fort- und Weiterbildung. Zur Transformation wissenschaftlicher Informationen in Praxisdeutungen. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft 1988. 307 S., DM 46,-. ISBN 3-7890-1692-6.

Der Verfasser diskutiert Probleme des Umgangs mit wissenschaftlichem, insbesondere sozialwissenschaftlichem Wissen in der Fort- und Weiterbildung. Er untersucht Konfliktzonen zwischen berufspraktischem und wissenschaftlichem Wissen. Er kritisiert Modelle der Fort- und Weiterbildung mit wissenschaftlichem Wissen, die nur an einer reibungslosen Übertragung des wissenschaftlichen Wissens an eine weniger gut informierte Praxis interessiert sind. Vorschläge, praktisches Handlungswissen direkt durch wissenchaftliches Wissen zu ersetzen, werden problematisiert. In der Perspektive des Verfassers sind wissenschaftliches Wissen und berufspraktisches Handlungswissen zwar unterschiedliche, aber doch gleichwertige Wissenstypen. Deswegen kann man sich nicht von der problematischen Annahme leiten lassen, "ein gutes Wissen unter die Leute zu bringen", sondern sollte einen Adaptionsprozeß ermöglichen, bei dem die Teilnehmer an Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen als Praktiker die jeweils brauchbaren wissenschaftlichen Wissenselemente unter der Dominanz berufs- und lebenspraktischer Deutungsmuster in Handlungswissen übersetzen.

2399

Gesellschaft und Bildung,
herausgegeben von Hermann Avenarius, Theodor Hanf,
Hasso von Recum, Rolf Vente

Band 2: *Horst Weishaupt / Manfred Weiß / Hasso v. Recum / Rüdiger Haug*: Perspektiven des Bildungswesens der Bundesrepublik Deutschland – Rahmenbedingungen, Problemlagen, Lösungsstrategien. Oktober 1988, 342 S., Salesta brosch., 49,- DM. ISBN 3-7890-1675-6.

Charakteristisch für die Entwicklung des Bildungswesens der Bundesrepublik während der letzten drei Jahrzehnte ist eine tiefgreifende Veränderung seiner Rahmenbedingungen. Eine scharfe Zäsur beendete Mitte der 70er Jahre die Epoche der Bildungsexpansion. Ausgelöst durch überraschende Wandlungen des demographischen, ökonomischen, finanziellen und bildungspolitischen Kontextes begann eine Phase der Kontraktion und Rezession, die zu der vorausgegangenen Expansionsphase zum Teil im scharfen Gegensatz steht und Folgeerscheinungen nach sich zieht, die Planung, Steuerung und Organisation des Bildungswesens vor neuartige Probleme stellen.
Die Studie liefert eine Analyse der durch diese Wandlungen gekennzeichneten langfristigen Entwicklung des Bildungswesens der Bundesrepublik Deutschland und seiner Rahmenbedingungen. Auf der Grundlage umfangreichen statistischen Materials wird der Ausbau des Bildungswesens in den letzten 30 Jahren sowie die geplante und prognostizierte künftige Entwicklung unter bildungsökonomischen und -planerischen Gesichtspunkten dargestellt.
Im einleitenden Kapitel werden die gegenwärtige bildungspolitische und -planerische Situation in ihren Entwicklungsphasen beschrieben und die aktuellen Problemstellungen der Bildungsplanung skizziert. Das zweite Kapitel gilt den demographischen, arbeitsmarktstrukturellen und ökonomischen Rahmenbedingungen des Bildungswesens, das dritte zeichnet die Kapazitäts-, Nachfrage- und Budgetentwicklungen in den einzelnen Bildungsbereichen nach. Im vierten Kapitel werden die Hauptaspekte der Zielerreichung des Bildungswesens erörtert: Sicherung der internen Leistungsfähigkeit, Abbau von Chancenungleichheiten und Funktionalität für die Übernahme von Tätigkeiten im Beschäftigungssystem. Im abschließenden fünften Kapitel werden Handlungsstrategien zur Sicherung einer angemessenen Ressourcenausstattung des Bildungswesens und der zweckgerechten Mittelverwendung dargestellt.

2400

Forschungsberichte aus der Abteilung Psychologie

Angelika Stucht-Engelke: Die Einführung von Datensichtgeräten in den Arbeitsprozeß. Die Sicht der Betroffenen. Eine psychologische Analyse. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 1988. 127 S., DM 10,-.
ISBN 3-88494-054-6.

An 41 Angestellten aus Büro und Verwaltung wurde der Prozeß der Umstellung der Tätigkeit auf Bildschirmarbeit analysiert. Im Mittelpunkt standen das Erleben der Situation sowie die von den Betroffenen erwogenen Möglichkeiten zur Bewältigung der Umstellung. Deutlich zeigt sich, daß die Umstellung bei Personen, für die der Umgang mit dem Datensichtgerät völlig neu ist, Ängste und Unsicherheiten auslöst. Diese Erlebensqualitäten werden nach Meinung der Befragten auch durch die Teilnahme an Schulungen begünstigt. Schulungen und die Verwendung von Handbüchern als Mittel zur Förderung des Lernprozesses dienen nach Aussagen der Befragten nur bedingt dem Aufbau der erforderlichen Qualifikation.
Insgesamt sind die Erwartungen an die Umstellung widersprüchlich. Einerseits wird Arbeitserleichterung erhofft, andererseits eine Erhöhung der Anforderungen befürchtet. Der Erwartung, daß die Arbeit mehr Freude machen würde, steht die Sorge gegenüber, daß sich Defizite des eigenen Könnens zeigen würden.
Bewältigung der Umstellungssituation wird angestrebt mit Handlungen wie Üben, Ausprobieren, schrittweises Vorgehen, sich Mut machen, sich von Kollegen helfen und beraten lassen, Fachliteratur lesen, an Kursen und Schulungen teilnehmen. Dabei verbinden sich mit den drei zuletzt genannten Handlungen durchaus ambivalente Erwartungen. Neben der Hoffnung, durch sie die eigene Qualifikation zu steigern, tritt die Befürchtung, sich zu blamieren, enttäuscht zu werden, erhebliche Mehrbelastung und Streß auf sich nehmen zu müssen.

Gudrun-Anne Eckerle und Bernhard Kraak: Thema AIDS. Schüler- und Lehrermaterialien für den Sozialkundeunterricht Jahrgangsstufe 8 bis 11. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. 132 S., DM 10,-. ISBN 3-88494-055-4.

Die ersten Jahre unserer Konfrontation mit der neuen Krankheit sind gekennzeichnet durch den Gegensatz von Informationsabwehr einer breiten Mehrheit und Handlungsdruck, unter den eine Minderheit von Zuständigen oder sich mitverantwortlich Fühlenden geraten ist: Politiker, Verwaltung, Verbände, Mediziner, Pädagogen. Der Handlungsdruck nimmt nach unserer Beobachtung ab, zugleich gibt es vermehrt öffentliches Nachdenken, das über den unmittelbaren Reaktionszwang hinausgeht und grundsätzliche, langfristige Aspekte aufgreift.

2401

In diese zweite Phase unserer Aids-Erfahrung reiht sich dieser Unterrichtsvorschlag ein. Nicht mehr Schreck, Mangel an Material, Suche nach Orientierung, Deckung des dringendsten Informationsbedarfs leiten ihn, sondern die keineswegs beruhigende Vermutung, daß wir – die Menschen, in deren Umgebung sich Aids ausbreitet – eine typische Situation erleben, eine Situation vom Typ "menschliches Dilemma" (Club of Rome) oder vom Typ "avoiding and wishful thinking" (Laqueur) oder vom Typ "komplexe Problemsituation" (Dörner). Allen drei Situationstypen ist gemeinsam, daß sie von der Spannung zwischen der Komplexität eines Problems, dem erlebten Lösungsdruck und der Unfähigkeit zu angemessener Denkorganisation bestimmt werden. Wir beobachten Schwierigkeiten motivationaler Art, die Antizipation einer Katastrophe zuzulassen, Schwierigkeiten analytischer Art, vernetzte Kausalsysteme mit unsicheren und unscharfen Aussagen zu nutzen, Schwierigkeiten planerischer Art, Maßnahmen vor dem Hintergrund alternativer Szenarien zu entwerfen.
Aids ist wie andere große Herausforderungen unserer Zeit – Umwelterhaltung, Friedenssicherung, Bevölkerungsdruck – ein Thema, das in der Wahrnehmung von Schülern (wie natürlich auch von anderen Lernenden) mit intellektueller Herausforderung assoziiert werden sollte.
Inhaltlich bereiten die Verfasser dieses Ziel hier vor, indem sie Anforderungen an systematische Antizipation stellen: Wir wissen wenig über die sozialen, politischen und ökonomischen Folgen der Krankheit Aids. Wir können uns jedoch manches vorstellen. Sind diese Vorstellungen berechtigt? Wenn ja, welche Maßnahmen heute und morgen können Chancen ausweiten, Risiken mindern? Sind wir uns unserer Ziele sicher? Sind die Wege, die wir erwägen, aussichtsreich? Solche systematisch durchzuarbeitenden Antizipationen sind dem Thema wie auch dem Ziel "Entwicklung des Denkverhaltens" angemessen.

Forschungsberichte aus der Abteilung Ökonomie

Horst Weishaupt: Analyse der Flexibilität des öffentlichen Bildungsbudgets in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 1987, 44 S. u. Anhang, DM 10,-. ISBN 3-88494-044-9.

Durch die demographische Entwicklung hat sich in den letzten Jahren das relative Gewicht der verschiedenen Bildungsbereiche verschoben. Die öffentlichen Bildungshaushalte sollten sich an diese Bedarfsveränderung anpassen. Ob ihnen das im Zeitraum von 1970 bis 1985 gelungen ist, wird in dieser Studie in zwei Schritten untersucht. Zunächst wird danach gefragt, in welchem Umfang strukturelle Ausgabenverschiebungen zwischen den Bildungsbereichen, Ausgabenarten und Gebietskörperschaften beobachtbar sind. Dabei zeigt es sich, daß in dem analysierten Zeitraum durchschnittlich jährlich nur ein halbes Prozent der Bildungsausgaben zwischen den unterschiedenen sechs Bildungsbereichen (Kindergärten, Allgemeinbildende Schulen, Berufliche Schulen, Hochschulen, Förderbereich, Sonstiges Bildungswesen) dauerhaft umgeschichtet wurde.

2402

Im zweiten Teil wird die tatsächliche Entwicklung der Bildungsausgaben mit den bildungspolitischen Ausbauzielen verglichen, die im Entwurf der Fortschreibung des Bildungsgesamtplans der BLK von den Kultusministerien der Länder einvernehmlich Anfang der 80er Jahre festgelegt worden waren. Die umgeschichteten Mittel insgesamt hätten ausgereicht, um eine zielgemäße Entwicklung des Bildungsbudgets zu erreichen. Doch wurden zu wenige Mittel zwischen den Bildungsbereichen – insbesondere zugunsten der beruflichen Schulen – umgeschichtet. Es bestätigt sich die Vermutung, daß die Personal- und Sachausgabenetats inkremental festgelegt werden und sich aus der Budgetierungspraxis Anpassungsrestriktionen der Budgets nach unten ergeben.

Manfred Weiss: Educational Expansion and Reform in the Federal Republic of Germany: Outcomes and Implications for Future Policy. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 1987, 24 S., DM 10,-. ISBN 3-88494-064-5.

Educational expansion and reform policies in the Federal Republic of Germany were guided by two central aims: (a) to increase the proportion of students in upper secondary and higher education in view of the substantial lack of highly qualified personnel in the 60ies and (b) to improve equality of educational opportunity for disadvantaged groups: Catholics, girls, children from rural areas and from working-class families. The first part of the paper focuses retrospectively on the results of educational expansion and reform with regard to these aims and the evaluation of the outcomes. The second part discusses some implications of the considerable shift in the structure of secondary schooling (as a consequence of expansion), the changes in the context of the educational system (demographic decline, worsened labor market conditions) and of new societal challenges facing educational policy-making (e.g. the integration of ethnic minorities).

Manfred Weiß: Der "Dritte Sektor" im Bildungsbereich: Zum Stand der Forschung I. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 1988, 35 S., DM 10,-. ISBN 3-88494-056-2.

Einleitend werden einige Thesen zur wissenschaftsexternen und -internen Relevanz der Forschung zum Dritten Sektor im Bildungsbereich entwickelt.
Einen ersten Forschungsschwerpunkt bilden theoretische Ansätze zur Erklärung eines Dritten Bildungssektors und deren empirische Überprüfung. Referiert werden die Ergebnisse quantitativ-analytischer Untersuchungen zur Erklärung internationaler und regionaler Bedeutungsunterschiede des Privatschulsektors.
Breiten Raum innerhalb verschiedener disziplinärer Forschungsprogramme nehmen Untersuchungen zur relativen Performanz des Dritten Bildungssektors ein, insbesondere hinsichtlich dessen Qualifizierungsleistung im Vergleich zum staatlichen Sektor. Im Mittelpunkt steht die 1982 publizierte Studie von Cole-

2403

man/Hoffer/Kilgore in den USA, in der erstmals auf breiter Basis ein Schulleistungsvergleich zwischen staatlichen und privaten Sekundarschulen vorgenommen wurde. Die Studie wird einer eingehenden methodenkritischen Betrachtung unterzogen, die in eine grundsätzliche Diskussion des Aussagegehalts von Intersystemvergleichen und ihrer Relevanz für die Formulierung politischer Handlungsempfehlungen mündet.

Rüdiger Haug: Schulausgaben im Vergleich. Entwicklung von Struktur und Niveau der Ausgaben pro Schüler von allgemeinbildenden Schulen der Freien und Hansestadt Hamburg von 1975 bis 1986. 3. veränd. Auflage. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 1987, 68 S. und Anhang. DM 10,-. ISBN 3-88494-042-2.

Rüdiger Haug: Schulausgaben im Vergleich. Entwicklung von Struktur und Niveau der durchschnittlichen Ausgaben pro Schüler von allgemeinbildenden öffentlichen Schulen in Baden-Württemberg 1978-1985. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 1988, 85 S., DM 10,-. ISBN 3-88494-050-3.

Zunächst wird das methodische Konzept zur Analyse von Schulausgaben entwickelt. Es geht um die Thematisierung und definitorische Abgrenzung von "Schule" und deren spezifische Ausgabenarten. Dies geschieht im Rahmen einer theoriegestützten Konzeption von "Schule als Organisation". Der Eingrenzung des Untersuchungsfeldes auf staatliche allgemeinbildende Schulen folgt die Analyse der für dieses Untersuchungsobjekt in der amtlichen Statistik dokumentierten Ausgaben- und Schülerdaten. In der Abstimmung von methodischem Modell und vorhandenem Datenmaterial wird das konkrete Berechnungskonzept für die Ermittlung von Ausgabenkennwerten pro Schüler (unitcosts), die als Vergleichsindikatoren verwendet werden, entwickelt. Nach diesem theoriegestützten Konzept werden die Kennwerte für allgemeinbildende staatliche Schulen der Freien und Hansestadt Hamburg für den Zeitraum von 1975 bis 1986, des Landes Baden-Württemberg für den Zeitraum von 1978 bis 1985 berechnet. Diese beiden Studien sind Teile einer längerfristig angelegten umfangreichen Untersuchung der unitcosts aller staatlichen Schulen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland.

2404.9

Materialien der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (GFPF)

Band 18: *Hansgeorg Bartenwerfer* (Hrsg.): Besondere Begabungen in der normalen Schule – Forschung, Beratung, pädagogischer Auftrag. Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung, Materialien Nr. 18, 1988. 232 S., DM 15,-. ISBN 3-923638-03-5.

Das Buch enthält zwölf Beiträge, die überwiegend um die Probleme von Schülern kreisen, die – obwohl hochbegabt – in normalen Schulen Schwierigkeiten haben können. Neun Beiträge stellen die Texte der Vorträge dar, die am 1. und 2.11.1985 in Frankfurt am Main gehalten wurden auf der GFPF-Tagung mit dem oben genannten (Buch-)Titel. Die drei letzten Beiträge ergänzen die neun Vorträge, so daß alle wesentlichen Gedanken zum Themenkreis berührt sind.

Band 19: *Gudrun-Anne Eckerle*: Probleme der Anwendung pädagogischer Forschung. Was fangen wir mit erziehungswissenschaftlichen Forschungsergebnissen an? Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung, Materialien Nr. 19, 1988. 99 S., DM 15,-. ISBN 3-88494-041-4.

Band 19 der GFPF-Materialien umfaßt sieben Arbeiten und ein Vorwort der Herausgeberin. Die Beiträge geben Referate wieder, die auf der Jahrestagung 1986 der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung in Mainz gehalten wurden. Behandelt wird das Spannungsfeld zwischen erziehungswissenschaftlichen Veröffentlichungen und Ableitungen aus diesen für die pädagogische Praxis.

2405

ANSCHRIFTEN DER AUTOREN

Dr. Adam Bauer
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung,
Schloßstraße 29, 6000 Frankfurt 90

PD Dr. Jürgen Bellers
Westfälische Wilhelms-Universität Münster,
Institut für Politikwissenschaft,
Scharnhorststr. 100, 4400 Münster

Dr. Ruth Brenig
Technische Universität München, Lehrstuhl für Pädagogik,
Lothstr. 17, 8000 München 2

Bruce S. Cooper, PhD
Fordham University School of Education,
113 W, 60th Street, No. 1119,
New York 10023, USA

Dr. Erika Fischer
Travestieg 8, 2000 Norderstedt

PD Dr. Paul Helbig
Universität Regensburg, Institut für Pädagogik,
Universitätsstraße 31, 8400 Regensburg

Prof. Dr. Klaus Schleicher
Universität Hamburg,
Institut für vergleichende Erziehungswissenschaft,
Sedanstraße 18, 2000 Hamburg 13

Dr. Jürgen Schmude
Universität Heidelberg, Geographisches Institut,
Im Neuenheimer Feld 348, 6900 Heidelberg 1

2406

Ted Tapper, PhD
University of Sussex,
Arts Building, Falmer,
Brighton, BN1-90N, England

Prof. Dr. Agustín Velloso de Santisteban
U.N.E.D. Madrid,
Dpto. Teoría a Historia de la Educatión,
Nicaragua no 2, 28016 Madrid, España

Rezensenten

Herbert Chiout
Bergmannstr. 37, 3500 Kassel

Dr. Christoph Führ
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung,
Schloßstraße 29, 6000 Frankfurt 90

Dr. Werner Keil
Mühlenweg 2, 2107 Rosengarten

Dr. Rolf Kühn
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung,
Schloßstraße 29, 6000 Frankfurt 90

Sören Schuppan
Steglitzer Damm 103 B, 1000 Berlin 41

2407

Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung

Im Auftrag des Forschungskollegiums des
Deutschen Instituts für Internationale
Pädagogische Forschung

herausgegeben
von

Hermann Avenarius, Hansgeorg Bartenwerfer,
Theodor Hanf, Bernhard Kraak, Wolfgang Mitter,
Hasso v. Recum, Rolf Vente

5. Jahrgang 1988

BÖHLAU VERLAG KÖLN WIEN

2408

Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung

Im Auftrag des Forschungskollegiums des
Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung

herausgegeben von

Prof. Dr. Hermann Avenarius, Prof. Dr. Hansgeorg Bartenwerfer,
Prof. Dr. Theodor Hanf, Prof. Dr. Bernhard Kraak,
Prof. Dr. Wolfgang Mitter, Prof. Dr. Hasso v. Recum,
Prof. Dr. Rolf Vente

Geschäftsführender Herausgeber: Prof. Dr. Hasso v. Recum
Redaktion: Dr. Rosemarie Klaus-Roeder

Anschrift von Herausgebern
und Redaktion: Deutsches Institut für Internationale
Pädagogische Forschung
Schloßstraße 29-31, Postfach 90 02 80
D-6000 Frankfurt a.M. 90

Der Jahrgang umfaßt 2 Hefte (insgesamt ca. 320 Seiten).
Manuskripte und **Rezensionsexemplare** bitten wir, an die Redaktion zu richten.
Manuskripte sind möglichst nach Anfrage, in satzfertigem Zustand, mit Textverarbeitungssystem erfaßt, einseitig beschrieben und mit Diskette zu übersenden. Für unverlangt zugesandte Manuskripte wird keine Haftung übernommen. Die Verfasser tragen für ihre Beiträge die Verantwortung. Eine Verpflichtung zur Aufnahme von Entgegnungen besteht nicht. - Die Auswahl der Arbeiten zur Rezension behält sich die Redaktion vor.
Rücksendung unverlangt zugesandter Rezesionsexemplare kann nicht vorgenommen werden.
Autorenkorrekturen gehen, soweit sie mehr als 10% der Satzkosten eines Beitrages ausmachen, zu Lasten des Verfasser.
Sonderdrucke: Jeder Verfasser erhält kostenlos 20 Sonderdrucke seines Beitrages, weitere (höchstens 30) liefert der Verlag zum Preis von DM 0,15 je Seite. Sie sind vor Drucklegung zu bestellen.
Werbeanzeigen und Beilagen besorgt der Verlag (Niehler Straße 272-274, D-5000 Köln 60).
Die in dieser Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Übersetzung, Nachdruck - auch von Abbildungen -, Vervielfältigung auf photomechanischem oder ähnlichem Wege oder im Magnettonverfahren, Vortrag, Funk- und Fernsehsendung sowie Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen - auch auszugsweise - bleiben vorbehalten. Werden von einzelnen Beiträgen oder Teilen von ihnen einzeln Vervielfältigungsstücke im Rahmen des § 54 UrhG hergestellt und dienen diese gewerblichen Zwecken, ist die dafür nach Maßgabe des Gesamtvertrages zwischen der Inkassostelle für urheberrechtliche Vervielfältigungsgebühren GmbH, D-6000 Frankfurt a.M., Großer Hirschgraben 17-21, und dem Bundesverband der Deutschen Industrie e.V., D-5000 Köln, Habsburgerring 2-12, vom 15. 7. 1970 zu zahlende Vergütung an die Inkassostelle zu entrichten. Die Vervielfältigungen sind mit einem Vermerk über die Quelle und den Vervielfältiger zu versehen. Erfolgt die Entrichtung der Gebühren durch Wertmarken der Inkassostelle, so ist für jedes vervielfältigte Blatt eine Marke im Werte von DM 0,40 (bzw. DM 0,15) zu verwenden.

© Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung,
Schloßstraße 29-31, Postfach 90 02 80, D-6000 Frankfurt am Main 90
Satz und Druck: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

ISSN-0930-9381

2409

INHALT

HEFT 1

Erwin Stein – 85 Jahre

I. BEITRÄGE

Klaus Prange: 1
Bildung in dürftiger Zeit
Epochale Aspekte der pädagogischen Reflexion

Friedrich Edding: 19
Recurrent Education – Recurrent Work
Orientierungen künftiger Bildungspolitik

Leonid Novikov: 33
Anzeichen für Wertelabilität in der
sowjetischen Gesellschaft als Herausforderung
für die Erziehung

Henry A. Landsberger, John R. Carlson,
Richard T. Campbell: 53
Bildungspolitische Grundfragen in
komparatistischer Sicht
Ergebnisse einer Meinungsumfrage bei
bildungspolitischen Interessenvertretern
in der Bundesrepublik Deutschland,
Großbritannien und den USA

Reinhold S. Jäger: 95
Persönlichkeit als Prozeß
Ein Beitrag zur Anwendung
der Katastrophentheorie

Hermann-Günther Hesse: 119
Methodische Probleme des Kulturvergleichs
psychometrischer Daten und Möglichkeiten
ihrer Bearbeitung mit Hilfe von
Strukturgleichungsmodellen

2410

Francesc Pedró 141
From Jullien de Paris to Michael Sadler:
Foreign Influences on Early Comparative
Education in Spain

Jürgen Osterloh: 159
Überlegungen zur Objektivität
der Erziehungswissenschaft

Helmut Fetzer: 173
Pädagogische Freiheit und
schulrechtliche Entwicklung

II. REZENSIONEN

Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. 185
Band III: 1800-1870. Von der Neuordnung
Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen
Reiches. Hrsg. von *Karl-Ernst Jeismann,*
Peter Lundgreen.
(Peter Mast)

August Buck: 187
Humanismus. Seine europäische Entwicklung
in Dokumenten und Darstellungen.
(Christoph Führ)

Wolfgang Treue, Karlfried Gründer (Hrsg.): 191
Berlinische Lebensbilder. Wissenschaftspolitik
in Berlin. Minister, Beamte, Ratgeber.
(Christoph Führ)

Jahrbuch für die Geschichte Mittel- und 192
Ostdeutschlands. Band 36. Mit Beiträgen zum
Schwerpunktthema: Friedrich Wilhelm IV. in
seiner Zeit. Im Auftrage der Historischen
Kommission zu Berlin hrsg.von *Otto Büsch*
und Klaus Zernack.
(Christoph Führ)

2411

John C.G. Röhl: 194
Kaiser, Hof und Staat. Wilhelm II. und die deutsche Politik.
(Christoph Führ)

Ingeborg Weber-Kellermann: 197
Landleben im 19. Jahrhundert.
(Christoph Führ)

Cornelius Schley: 199
Die sozialistische Arbeiterjugend Deutschlands (SAJ). Sozialistischer Jugendverband zwischen politischer Bildung und Freizeitarbeit.
(Christoph Führ)

Karl-Dietrich Bracher, Wolfgang Jäger, Werner Link: 201
Republik im Wandel. 1969-1974. Die Ära Brandt.
Hrsg.von Karl-Dietrich Bracher, Theodor Eschenburg, Joachim C. Fest, Eberhard Jäckel.

Wolfgang Jäger, Werner Link: 201
Republik im Wandel 1974-1982.
Die Ära Schmidt. Mit einem abschließenden Essay von Joachim C. Fest.
Hrsg. von Karl Dietrich Bracher, Theodor Eschenburg, Joachim C. Fest, Eberhard Jäckel.
(Christoph Führ)

Hans-Ulrich Thamer: 204
Verführung und Gewalt. Deutschland 1933 – 1945.
(Klaus-Peter Horn)

Helmut Essinger, Onur Bilge Kula: 207
Pädagogik als interkultureller Prozeß.
Beiträge zu einer Theorie interkultureller Pädagogik.
(Friedhelm Zubke)

2412

Martin Buber: 209
Pfade in Utopia. Über Gemeinschaft und deren Verwirklichung. Mit einem Nachwort hrsg. von Abraham Schapira. 3., erhebl. erw. Aufl.
(Friedhelm Zubke)

Wolfgang Brezinka: 211
Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft. Beiträge zur Praktischen Pädagogik.
(Werner Keil)

Michel Soëtard: 213
Johann Heinrich Pestalozzi. Sozialreformer – Erzieher – Schöpfer der modernen Volksschule. Eine Bildbiographie.
(Werner Keil)

Werner Jeske: 215
Lernstörungen und Leistungshemmungen. Pädagogische Stützmaßnahmen.
(Rolf Kühn)

Urs Haeberlin u. Christine Amrein (Hrsg.): 217
Forschung und Lehre für die sonderpädagogische Praxis. Wie schlagen wir in der Ausbildung die Brücke?
(Rolf Kühn)

Helmut Schnellenbach: 220
Beamtenrecht in der Praxis.
(Helmut Fetzer)

Peter Gilles, Holger Heinbuch, Georgios Gounalakis: 223
Handbuch des Unterrichtsrechts. Schulung, Bildung und Freizeitgestaltung durch kommerziellen Direktunterricht und Fernunterricht privater Dienstleistungsunternehmen in Recht und Praxis.
(Helmut Fetzer)

2413

III. ANKÜNDIGUNGEN UND HINWEISE 229

ANSCHRIFTEN DER AUTOREN 237

HEFT 2

I. BEITRÄGE

Bruce S. Cooper and Ted Tapper: 239
An Educational Revolution in the Making:
Learning from the British Experience

Klaus Schleicher: 257
Mikroelektronik und die Geistes- und
Sozialwissenschaften
Gesellschaftliche Herausforderungen – schulische
Nutzungsmöglichkeiten – pädagogische
Bewältigungsaufgaben
Ein Beitrag zur informationstechnischen Grundbildung

Adam Bauer: 303
Vom Defizitmodell zum Kompetenzmodell
der kognitiven Entwicklung im Alter

Paul Helbig: 327
Zur pädagogischen Relevanz erbtheoretischer
Perspektiven von Begabung

Jürgen Schmude: 341
Frauen im Lehrberuf – die Feminisierung des
Lehrberufs im Grund- und Hauptschulwesen
am Beispiel Baden-Württembergs

Agustín Velloso de Santisteban: 361
Spanish-American Comparative Education
in the Early Twentieth Century

Jürgen Bellers: 371
Fachdidaktische Überlegungen
zum Lernbereich Dritte Welt

2414

Ruth Brenig:
Berufliche Qualifizierung ausländischer Mädchen 385

Erika Fischer:
Veränderte Todesvorstellungen –
Verdrängung des Todes? 401

II. REZENSIONEN

Kurt Aurin (Hrsg.):
Schulvergleich in der Diskussion.
(Christoph Führ) 409

Christoph Jamme, Gerhard Kurz (Hrsg.):
Idealismus und Aufklärung. Kontinuität und
Kritik der Aufklärung in Philosophie und Poesie
um 1800. 411

Christoph Jamme, Otto Pöggeler (Hrsg.):
"O Fürstin der Heimath! Glükliches Stutgard".
Politik, Kultur und Gesellschaft im deutschen
Südwesten um 1800.
(Christoph Führ)

Gordon A. Craig: Geld und Geist.
Zürich im Zeitalter des Liberalismus 1830-1869. 415
(Christoph Führ)

Hans-Joachim Netzer: Albert von Sachsen-
Coburg-Gotha. Ein deutscher Prinz in England. 418
(Christoph Führ)

Werner Lemm (Kollektivleiter) u.a.:
Schulgeschichte in Berlin. 420
(Sören Schuppan)

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung
(Hrsg.): Begabung – Lernen – Schulqualität.
Soester Symposion 1987. 423
(Rolf Kühn)

2415

Walter Berger: Englands Open University. (Herbert Chiout) 425

Hans-Ulrich Grunder: Das schweizerische Landerziehungsheim zu Beginn des 20. Jahrhunderts. (Werner Keil) 429

III. ANKÜNDIGUNGEN UND HINWEISE 431

ANSCHRIFTEN DER AUTOREN 439

2416

MITTEILUNGEN
DER GESELLSCHAFT ZUR FÖRDERUNG
PÄDAGOGISCHER FORSCHUNG (GFPF)

Jahrestagung der GFPF 1988 zum Thema:

Interkulturelles Lernen
Die Vielfalt der Kulturen als Herausforderung
für den Bildungsauftrag der Schule.

Die Jahrestagung der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung fand am 28./29. Oktober 1988 in Gummersbach in Zusammenarbeit mit der Theodor Heuss-Akademie statt. Sie richtete sich an Lehrer in Schule und Hochschule, Geistes- und Sozialwissenschaftler, Angehörige sozialer Berufe, Mitarbeiter in der Lehrerfort- und -weiterbildung sowie an Mitarbeitende in der Bildungsplanung und Schulentwicklung.

Die große Wahrscheinlichkeit, daß auch in absehbarer Zukunft zahlreiche Schüler aus ausländischen Familien kommen werden, begründet für den Bereich von Unterricht und Erziehung eine Notwendigkeit zum Handeln. Das gemeinsame Lernen und friedliche Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher nationaler und ethnischer Herkunft gehört gegenwärtig zu den bedeutsamen Aufgaben pädagogischer Arbeit. In vielen Schulen und außerschulischen Einrichtungen wie in kommunalen und kirchlichen Begegnungsstätten gibt es bereits seit Jahren eine vielfältig entwickelte Praxis interkulturellen Zusammenlebens und Lernens, die bei der Weiterentwicklung eines Konzepts zur Interkulturellen Erziehung als Ausgangspunkt und Rückbezug einbezogen werden sollte.

Die Jahrestagung wollte zu einem bilanzierenden Erfahrungsaustausch zwischen Wissenschaftlern und Praktikern aus unterschiedlichen Bereichen anregen, den Dialog zwischen ausländischen und deutschen Kollegen fördern, zukünftige Forschungsnotwendigkeiten auffinden lassen sowie Perspektiven für die Schulentwicklung und Bildungspolitik eröffnen.

Darüber hinaus sollten erste Antworten auf Fragen gefunden werden, die das Theorie-Praxis-Verhältnis betreffen, z.B.:

> Wie kann der Dialog zwischen Theorie und Praxis erfolgen, ohne daß sich die jeweils andere Seite Konzeptionslosigkeit bzw. Praxisblindheit vorwirft?
>
> Wie können Forschungsnotwendigkeiten in Zukunft definiert werden, die einerseits in ihren Ergebnissen Orientierungshilfen für die Praxis geben, andererseits aber auch die theoretische Reflexion in der Praxis verbessern.

Im Rahmen der Jahrestagung wurden Plenarveranstaltungen zu folgenden Themenbereichen durchgeführt:

Interkulturelles Zusammenleben und kulturbegriffliches Denken
– Ein historisch-systematischer Problemaufriß

Ausländerpädagogik der letzten 20 Jahre
– Bilanz der Forschung

Leben in der Fremde – zur Lebenssituation der Ausländer

Beispiele interkulturellen Zusammenlebens
– Schulbezogene Förderkonzepte
– Öffnung der Schulen zur Nachbarschaft
– kulturelle Begegnung und interkulturelles Handeln

Möglichkeiten interkulturellen Lernens – Perspektiven für Forschung und Bildungspolitik.

Aus den Referaten und Diskussionsbeiträgen lassen sich bei aller Vorläufigkeit und gebotenen Zurückhaltung eine Reihe von Folgerungen und Möglichkeiten entnehmen, die auf zukünftige Forschungsnotwendigkeiten hinweisen und Perspektiven für die Weiterentwicklung von Schule und Unterricht aufzeigen:

Interkulturelle Erziehung sollte als ein allgemeiner "Suchbegriff" verstanden werden und bezieht sich nicht nur auf die Integration der Kinder von Arbeitsmigranten oder Asylanten, sondern überhaupt auf das Zusammenleben von Kindern unterschiedlicher Nationalitäten, auf den Dialog zwischen den Kulturen und auf die kulturelle Begegnung. In diesem Zusammenhang sind auch die langjährigen Erfahrungen der UNESCO-Schulen und bilingualen Schulen zu berücksichtigen.

Vor der Ausarbeitung von Konzepten zur Interkulturellen Erziehung ist der Erfahrungsaustausch mit deutschen und ausländischen Kollegen zu initiieren, die über eine bereits vorhandene Praxis interkulturellen Zusammenlebens verfügen. Alle konzeptuellen Überlegungen sind aus diesem dialogischen Prozeß heraus zu führen, nicht aufgrund einer bloßen theoretischen Ableitung. Daraus stellt sich die Aufgabe, an laufende Projekte und Aktivitäten anzuknüpfen sowie die Kooperation zwischen ausländischen und deutschen Kollegen zu intensivieren.

Eine Sichtung einschlägiger Publikationen zum Thema Interkulturelle Erziehung verweist zwar auf eine umfangreiche Literatur (Monographien, Sammelbände, Aufsätze). Es läßt sich allerdings feststellen, daß häufig die theoretische Fundierung ausbleibt und eine methodologische Reflexion vernachlässigt wird. So gibt es für den pädagogischen Bereich nur relativ wenig Grundlagenforschung. Auch fehlt in der Regel eine Anbindung an die all-

gemeine Theoriediskussion. Die Rezeptionspraxis erweist sich als unzulänglich, vorrangig werden deutsche Studien berücksichtigt. Die notwendige Kooperation mit Wissenschaftlern aus deren Herkunftsländern findet kaum statt. Insgesamt mangelt es an der erforderlichen Interdisziplinarität. Im Hinblick auf die Anliegen interkulturellen Lernens ist die Perspektive sowohl um den historischen als auch den vergleichenden und systematischen Aspekt zu erweitern. Die Erziehungswissenschaft müßte ihren partiellen "Omnipotenzanspruch" aufgeben und im Sinne einer sich wechselseitig ergänzenden Arbeitsteilung mit den unterschiedlichen Disziplinen (z.B. Ethnologie, Kulturanthropologie, Soziologie, Sprach- und Politikwissenschaft) kooperieren, die sich traditionell bereits seit langer Zeit mit dem Komplex kultureller Begegnungen befassen.

Es fehlen nach wie vor zu vielen Bereichen der alltäglichen Lebenssituation der Migranten fundierte, praxisorientierte Untersuchungen und eine Aufarbeitung der deutschen Kultur aus der jeweiligen Perspektive von Migranten und Deutschen. Ebenso zeigt sich ein Mangel an bilanzierenden Auswertungen vorliegender wisswenschaftlicher Erkenntnisse im Sinne einer Dokumentation der Alltagssituation. Erst daraus ließen sich Konsequenzen für das interkulturelle Zusammenleben und für eine Profilbildung von Schulen ziehen (z.B. für eine Öffnung der Schule zur Nachbarschaft/Gemeinwesenorientierung).

Unterrichtsmaterialien, Lehrbücher u.ä. sind auf ethnozentrische Inhalte hin zu überprüfen und unter Berücksichtigung des jeweiligen "Ausländeranteils" und der unterschiedlichen Herkunftsländer zu modifizieren oder weiterzuentwickeln.
Für die Revision und Fortschreibung von Rahmenrichtlinien oder Lehrplänen müssen unter dem interkulturellen Aspekt Leitlinien entwickelt werden. Es ist auch zu prüfen, ob die Information über andere Kulturen ausgeweitet werden muß und Rahmenbedingungen definiert werden können, die das Zusammenleben von Deutschen und Ausländern positiv beeinflussen.

Der Zusammenhang von Schule und Leben muß auch unter interkulturellem Aspekt neu bedacht und entfaltet werden. Interkulturelle Erziehung und kulturelle Begegnung läßt sich nicht nur auf die Kinder beziehen. Auch die Erwachsenen – ausländische ebenso wie deutsche – sind ins "Schulleben einzubeziehen. Es sind Schulkonzepte zu entwickeln, die Voraussetzungen und Möglichkeiten für die Öffnung der Schule zur Nachbarschaft beschreiben und Interkulturelle Erziehung als Moment interkultureller Sozialisation im Umfeld der Gemeinde begreifen.

Wenn ein primäres Anliegen der interkulturellen Erziehung darauf abzielt, sich in der Begegnung mit anderen Kulturen auch der eigenen Kultur bewußt zu werden, diese zu reflektieren, ohne sie aufzugeben, erfordert dies die Einbeziehung historischer und systematisch-vergleichender Fragestellungen. So öffnet z.B. die historische Perspektive den Blick, daß sich interkulturelles Lernen erfolgreich

nur in langen geschichtlichen Intervallen entfaltet hat. Ebenso zeigt sich, daß die Geschichte der Schule häufig mit der Geschichte unterdrückter Minderheiten korrespondierte. Daraus stellt sich die Frage, ob es überhaupt sinnvoll ist, das Schicksal partikularer Kulturen so eng an das öffentliche Bildungswesen zu binden. Auch läßt sich aus den geschichtlichen Erfahrungen lernen, daß die pädagogischen Möglichkeiten relativ gering sind, die Pädagogik nur einen sehr bescheidenen Beitrag zur Rückkehr- und Bleibefähigkeit ausländischer Kinder leisten kann. Die Probleme der Politik (z.B. die fehlende rechtliche Absicherung der politischen Teilhabe) lassen sich durch die Pädagogik nicht lösen. Dennoch erscheint es pädagogisch leistbar, eine reflexive Verarbeitung von Erfahrungen mit den Fremden zu fördern und beim Auffinden von Gemeinsamkeiten, auch von gemeinsamen Schlüsselproblemen zu helfen.

Interkulturelle Erziehung erscheint dann nicht als Ausdruck einer besonderen Pädagogik, die auf eine akute Problemsituation zu reagieren hat. Auf dem Hintergrund eines dynamischen Kulturbegriffs wird sie vielmehr zum Bestandteil einer allgemeinen Bildungstheorie und damit insgesamt eine Herausforderung für den allgemeinen Bildungsauftrag der Schule.

Dr. Christian Kubina

2420

UNIVERSITÄT ZU KÖLN

HEILPÄDAGOGISCHE FAKULTÄT

Schwerpunkt:
Begabungs- und Kreativitäts-
forschung

5000 Köln 41, den
Frangenheimstraße 4
Telefon:
Durchwahl: 470-4998
Az.:

DURCH FORDERN FÖRDERN

ODER:

MENSCHEN WACHSEN AN IHREN AUFGABEN IN
UNIVERSITÄREN SOMMERCAMPS

FINDEN SIE DAS OBEN GENANNTE MOTTO UNGEWÖHNLICH?

VIELLEICHT!

Erfahrungen mit ca. 400 Kindern und Jugendlichen aus 9 Nationen, Forschen und Erfinden wie in einer Universität, Steigern der eigenen Kreativität, neue Freunde - das sind die Qualitätsmerkmale von 4 Universitären Sommercamps. Teilnehmer im Alter von 6 bis 18 Jahren lernen und gestalten in wissenschaftlichen Disziplinen wie Archäologie, Physik, Informatik, Mathematik, Chemie, Biologie, Musik, Sprachen, Ökologie, Sozialpsychologie, Theater, Architektur, Kunst und Sport und erleben Gemeinschaft, Konflikte und kooperative Problemlösungen.

Ein an den besonderen Bedürfnissen dieser Kinder mit außergewöhnlichen Fähigkeiten orientiertes Programm ermöglicht jedem, neue Fachgebiete kennenzulernen, in seinen Spezialfächern beschleunigt zu lernen und bietet zahlreiche Chancen, Herausforderungen anzunehmen, eigene Grenzen zu erfahren und sich weiter zu entwickeln.

"Wenn Du mich brauchst, bin ich für Dich da.
Versuche es zunächst einmal selbst."

So lautet das Motto mit dem wir die jungen Menschen durch Fordern fördern.

Zeitpunkt: vom 15.7. bis 11.8.1989

Ort: Arnsberg/Hochsauerlandkreis

Das 5. Universitäre Sommercamp ist das einzige und einzigartige Förderungsprojekt seiner Art in der Bundesrepublik. Interessenten können sich bewerben:

5. Universitäres Sommercamp
z.Hd. Prof. Dr. Karl-J. Kluge
Gottfried-Keller-Str. 27

D-5000 Köln 41

oder ständig telefonisch - 02162 / 2 46 06

2421

Bildung, Staat, Gesellschaft im 19. Jahrhundert

Mobilisierung und Disziplinierung

Im Auftrag der Freiherr-vom-Stein-Gesellschaft herausgegeben von Karl-Ernst **Jeismann**

1988. Etwa 300 Seiten (Nassauer Gespräche der Freiherr-vom-Stein-Gesellschaft, Band 2). Kart., etwa DM 64,—.

Aus dem Inhalt:

W. Neugebauer: Bildung, Erziehung und Schule im Alten Preußen / Staatswirksamkeit in Österreich und Preußen im 18. Jh. — E. Lechner: Pädagogische Lehrveranstaltungen als Veranstaltungen des Staates — G. Grimm: Stabilisierung versus Mobilisierung — F. Baumgart: Preußische Bildungspolitik in der Ära Beckedorff — P. Mast: Bildungspolitik unter Minister von Altenstein und Johannes Schulze — H. Stübig: Entwicklung der Nationalerziehungskonzeption Frobels — S. Bormann-Heischkeil / K.-E. Jeismann: Abitur, Staatsdienst und Sozialstruktur — B. Schönemann: Emanzipation und Disziplinierung — C. Schiersmann: Die preußischen Provinzial-Gewerbeschulen — M. Kraul: Normierung und Emanzipation — B. Zymek: Mädchenschulwesen im höheren Schulsystem in Preußen — H.-M. Körner: Geschichtsunterricht im Königreich Bayern — H. Günther-Arndt: Zur Wirkung des Kaiser-Erlasses vom 1. Mai 1889 auf den Geschichtsunterricht — G. Schubring: Mathematik in der Auseinandersetzung zwischen Gymnasien und Realschulen — S. Müller-Rolli: Grenzen der beruflichen Organisation — H.-J. Apel: Ausbildung im Seminar des Wilhelminischen Gymnasiums u. a.

Grundbildung zwischen Schule und Beruf

Zur Bildungstheorie von historischen, beruflichen und gymnasialen Grundbildungskonzepten

Von Peter **Dehnbostel**

1988. 213 Seiten. Kart. DM 44,—.

Seit der Aufklärungsepoche sind Grundbildungskonzepte im Übergang von der Schule in den Beruf immer wieder diskutiert und realisiert worden. In den letzten Jahren zeigt sich die Schlüsselstellung der Grundbildung für die Gestaltung der Berufsausbildung und der gymnasialen Oberstufe in verschiedenen Konzepten: insbesondere in der wissenschaftlichen Grundbildung, dem Berufsbildungsjahr und der beruflichen Grundbildung in neugeordneten Ausbildungsberufen. In dem vorliegenden Buch ist erstmals in der wissenschaftlichen Literatur die Entwicklungsgeschichte der Grundbildung zusammenhangend dargestellt. Aktuellen Entwicklungstendenzen kommt in der Untersuchung ein besonderes Gewicht zu. Perspektiven werden umrissen. Es wird der Rahmen einer — bisher fehlenden — Theorie der Grundbildung aufgezeigt.

Aus dem Inhalt:

Bildung zwischen Personlichkeits- und Gesellschaftsbezug — Grundbildung unter bildungstheoretischen Kriterien — Grundbildungansätze in der Aufklärung — Die Herausbildung gymnasialer und beruflicher Grundbildungskonzepte — Neue Entwicklungen und Konzepte der Grundbildung — Zum Ertrag der Untersuchung

Franz Steiner Verlag Wiesbaden GmbH
Postfach 10 15 26 · D-7000 Stuttgart 10

BILDUNG UND ERZIEHUNG

Beihefte

Herausgegeben von
O. Anweiler, O. Ewert, K. Frey, M. Heinemann, J.H. Knoll, R. Lengert, F. Loser, W. Mitter, H. Paschen.

---

1 **Sekundarschulbildung und Hochschule.**
Erfahrungen und Probleme in Großbritannien und der BRD. Hg. v. Oskar Anweiler u. Arthur G. Hearnden. 1983. XII, 293 S. Br. DM 54,—

2 **Erziehung und die Vielfalt der Kulturen.**
Der Beitrag der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Bericht der 11. Konferenz der Comparative Education Society in Europa (Würzburg, 3.–8.7. 1983). Hg. v. Wolfgang Mitter u. James Swift. 1985. 2 Teilbände. I: XXII, 396 S. II: XXI, S. 397– 719. Br. DM 118,—

3 **Das Einheitsprinzip im Bildungswesen der DDR.**
Eine historisch-systematische Untersuchung. Von Dietmar Waterkamp. 1985. XXX, 400 S. Br. DM 84,—

4 **Theorie allgemeindidaktischer Modelle.**
Von Ingbert Knecht-von Martial. XVI, 288 S. Br. DM 70,—

5 **Familienerziehung international.**
Hg. von Friedhelm Zubke. Mit Beiträgen von Richard v. Weizsäcker, Karl Neumann, Hans-Martin Stimpel, Rita Süßmuth, Uwe Diederichsen, Friedrich W. Busch, Maria Fölling-Albers, Aila-Leena Matthies und Jürgen Matthies, Vera Calenberg, Marianne Krüger-Potratz und Jerzy Materne. 1988. VI, 238 S. Br. DM 48,—

BÖHLAU VERLAG KÖLN WIEN

2423

Familienerziehung international

Bildung und Erziehung: Beiheft 5

Inhalt:
Richard von Weizsäcker: Familie unter ethischem Aspekt – *Karl Neumann:* Familienpädagogik – *Dietrich Hoffmann:* Familienerziehungsforschung – *Hans Martin Stimpel:* Zur Geschichte der Familienerziehung – *Rita Süßmuth:* Familienpolitik – *Uwe Diederichsen:* Das elterliche Erziehungsrecht im Familienrecht der Bundesrepublik Deutschland – *Friedrich W. Busch:* Der deutsche Nachbar: Familie und Familienerziehung in der Deutschen Demokratischen Republik – *Maria Fölling-Albers:* Die Familie im Kibbuz (Israel) – *Aila-Leena Matthies und Jürgen Matthies:* Familienerziehung in Finnland. Gesellschaftliche und wissenschaftliche Herausforderung – *Verena Calenberg:* Familienpädagogik und Familienerziehung in Japan. Der Begriff der Familienbildung und der Familienerziehung im Japanischen – *Marianne Krüger-Potratz:* Zum Wandel der türkischen Familie in der Türkei und in der Migration – *Jerzy Materne:* Die Familie als substantielle gesellschaftliche Institution in Polen.

Hg. von Friedhelm Zubke

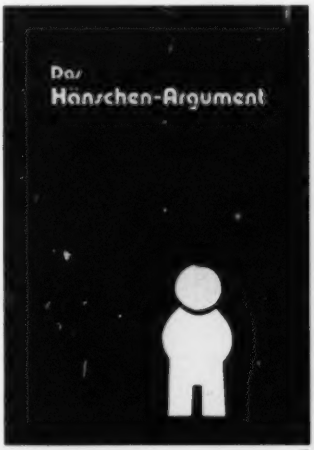
1988. VII, 238 S. Br. DM 48,–. ISBN 3-412-02088-5

Harm Paschen

Das Hänschen-Argument

Zur Analyse und Evaluation pädagogischen Argumentierens

1988. VIII, 153 Seiten. Brosch. DM 28,– ISBN 3-412-05188-8



Obwohl in der Pädagogik seit jeher viel und widersprüchlich argumentiert wird und die Erziehungswissenschaft eigentlich eine praktisch-argumentative Wissenschaft ist, fehlt es im Unterschied zur Jurisprudenz an Bewußtheit und Kenntnissen von pädagogischen Argumenten. Hier wird zum ersten Mal ein pädagogisches Argument identifiziert, analysiert und beurteilt.

BÖHLAU VERLAG KÖLN WIEN

2424

PÄDAGOGIK

Hellpach-Memoiren 1925–1945. Hrsg. von Christoph Führ und Hans Georg Zier. Studien und Dokumentation zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 33. 1987. XX, 346 S. Br. DM 48,–

Hochschulstudium für kommunale und soziale Verwaltung in Köln 1912–1929. Eine Studie zur Wiedererrichtung der Universität zu Köln. Von Jochen Bolten. Studien zur Geschichte der Universität zu Köln, Bd. 4. 1987. XX, 153 S. Ln. DM 48,–

Hygiene in preußischen Schulvorschriften. Eine Zusammenstellung unter besonderer Berücksichtigung der Rheinlande 1800–1945. Mit einer Einleitung hg. von Hans-Jürgen Apel und Jürgen Bennack. Sammlungen der Gesetze, Verordnungen, Erlasse, Bekanntmachungen zum Elementar- bzw. Volksschulwesen im 19./20. Jh., Bd. 4. 1987. XII, 420 S., 6 Abb. i. Text. Ln. DM 128,–

Landschullehrer in Ostfriesland und Harlingerland während der ersten preußischen Zeit (1744–1806). Von Sibylle Brüggemann. Studien und Dokumentation zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 38. 1988. Ca. 460 S. Br. Ca. DM 74,–

Lernschwierigkeiten ausländischer Schülerinnen in der kaufmännischen beruflichen Schule und deren Ursachen. Von Gabriele Schmitz-Dahm. Wirtschafts- und Berufspädagogik in Forschung und Praxis, Bd. 9. 1988. Ca. 206 S. Br. Ca. DM 48,–

Quellen und Dokumente zur Entwicklung der österreichischen Staats-Gewerbeschulen. Ein Beitrag zur Geschichte der berufsbildenden höheren Schulen Österreichs und einschlägiger Schulen osteuropäischer Staaten. Von Gustav Grüner. 1988. XVIII, 396 S., div. Tabellen im Text. Geb. DM 118,–

Quellen und Dokumente zur Geschichte der gewerblichen Berufsbildung von Mädchen. Hg. von Anne Schlüter. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, Reihe C, Bd. 1. 1987. XIII, 348 S. Ln. DM 96,–

Sammlung der auf den Oeffentlichen Unterricht in den Königl. Preußischen Staaten sich beziehenden Gesetze und Verordnungen. Von Dr. Neigebaur, Hamm 1826. Sammlung der Gesetze, Verordnungen, Erlasse, Bekanntmachungen zum Elementar- bzw. Volksschulwesen im 19./20. Jahrhundert, Bd. 6. 1988. Ca. XVI*, VI, 490 S. Ln. Subskriptionspreis bis zum 30.9.88 DM 136,–, danach ca. DM 168,–

Friedrich Eberhard von Rochow. (Schulbücher Gesamtausgabe)
Versuch eines Schulbuches für Kinder der Landleute oder zum Gebrauch in Dorfschulen 1772.
Der Kinderfreund. Ein Lesebuch zum Gebrauch in Landschulen. 1. u. 2. Teil 1776/9. Schulbücher vom 18. bis 20. Jahrhundert für Elementar- und Volksschulen. Hg. u. eingeleitet von Jürgen Bennack. 1988. Ca. 540 S. Ln. DM 165,–

Schule zwischen Reform und Krise. Zu Theorie und Praxis der vergleichenden Bildungsforschung – Gesammelte Aufsätze. Hrsg. und eingeleitet von Christoph Führ und Bernard Trouillet. Von Wolfgang Mitter. Studien und Dokumentation zur Deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 36. 1987. XIII, 404 S., 1 Titelporträt. Br. DM 58,–

Das Schulrecht und die Unterrichtsverfassung von Schlesien. Von Heinrich Simon. Breslau 1848. Mit einer Einleitung neu herausgegeben und ergänzt (Schulvorschriften für das Herzogtum Schlesien und die Grafschaft Glatz in der 1. Hälfte des 19. Jhs.) von Josef G. Stanzel. Sammlungen der Gesetze, Verordnungen, Erlasse, Bekanntmachungen zum Elementar- bzw. Volksschulwesen im 19./20. Jh., Bd. 5. 1988. Ca. 250 S. Ln. Subskriptionspreis bis zum 31.12.88 DM 82,–, danach DM 98,–

Struktur und Entwicklungsschwerpunkte der Erwachsenenbildung in England und Wales 1973–1985. Von Heino Thiele. Studien zur internationalen Erwachsenenbildung, Bd. 7. 1987. X, 229 S. Br. DM 58,–

Das Unterrichts-Wesen des preußischen Staates. Von Ludwig von Rönne. 2 Bände, insges. ca. 1670 S. Ln. Subskriptionspreis bis zum 31.12.88 DM 380,–, danach ca. DM 448,–

Die „Volksgewerbeschule" und andere berufspädagogische Schriften. Fotomechanischer Nachdruck der bei Georg Böhmer, Leipzig 1888, erschienenen Ausgabe. Von Friedrich Rücklin. Mit einer Einführung hg. von Norbert Haas. 1988. Ca. XX, 320 S. Ln. Subskriptionspreis bis zum 31.12.88 DM 98,–, danach ca. DM 128,–

Volksschullehrerbildung in Preußen. Die Seminare und Präparandenanstalten vom 18. Jahrhundert bis zur Weimarer Republik. Von Michael Sauer. Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 37. 1988. VI, 305 S. Br. DM 48,–

BÖHLAU

2425

BÖHLAU

Mensch — Computer — Erziehung

Herausgegeben von Elisabeth Gergely und Helmut Goldmann

(Waldorfpädagogik — Beiträge zur Bildungserneuerung, Band 2)

1988. 245 Seiten mit Textabbildungen. Brosch. ISBN 3-205-05155-6

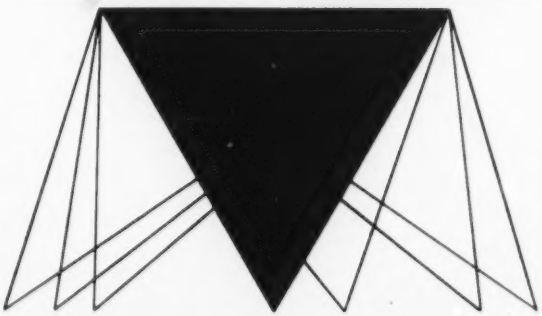
Das Buch widmet sich dem Spannungsfeld Mensch — Computer und den Aufgaben, die dieses für das Erziehungswesen entstehen läßt. Obwohl die mikroelektronische Revolution ihren Höhepunkt noch keineswegs erreicht hat, glauben viele Bildungspolitiker, die Herausforderung durch die Informationstechnik mit der kaum reflektierten Einführung eines neuen Schulfachs schon im Griff zu haben.

Tatsächlich fehlen jedoch nach wie vor fundierte Ansätze zur Bewältigung der Einflüsse, die Computer, Roboter und Neue Medien auf den Menschen und auf das Lernen haben.

Die Autoren versuchen, diese Lücke zu schließen: Lehrer an Waldorfschulen und Fachleute der Mathematik, Informatik, Psychologie sowie der Rechts- und Sprachwissenschaften vermitteln die relevanten Probleme, die sich für eine menschengemäße Erziehung im Informationszeitalter stellen. Sie zeigen — fachübergreifend und in der Praxis erarbeitet — Leitlinien zu ihrer Bewältigung.

Das Buch bietet sowohl das theoretische Fundament als auch konkrete Lösungen für Erziehung und Unterricht. Es wendet sich an Lehrer, Eltern, interessierte Schüler und an die Verantwortlichen in der Bildungspolitik.

MENSCH COMPUTER



ERZIEHUNG

Böhlau Verlag Ges.m.b.H. & Co. KG, Dr.-Karl-Lueger-Ring 12, A-1011 Wien
Böhlau Verlag GmbH & Cie, Niehler Straße 272—274, D-5000 Köln 60

SOZIALWISSENSCHAFTLICHES FORUM

11 **Streitpunkt Dogma**. Materialien zur Systemtheorie und Systemkritik kommunikativen Handelns in der Kirche. Von Thomas A. Bauer. 1982. 292 S. Br. DM 58,—

12 **Gewerkschaftliche Bildungsarbeit und gewerkschaftliche Reproduktion**. Empirische Untersuchungen zur Jugendbildungsarbeit im Bezirk Westfalen der Industriegewerkschaft Chemie-Papier-Keramik. Von Peter Drewek. 1982. XX, 575 S., 172 Tab. und 2. Abb. i. Text. Br. DM 88,—

13 **Devianztheorie und Strafgefangene**. Eine empirisch-soziologische Studie. Von F.-W. Meyer/G. Weber. 1981. XIV, 352 S., 44 Tab. u. 11 Abb. i. Text. Br. DM 65,—

14 **Motiv und Zweck**. Studien zum Verhältnis von Individuum und bürgerlicher Gesellschaft. Von Jost Bauch. 1981. 357 S. Br. DM 54,—

15 **Georg Kerschensteiners Arbeitsschule und die Arbeitslehre der Gegenwart**. Eine vergleichende Untersuchung. Von Eike-Volkmar Kötteritz. 1981. IV, 218 S. Br. DM 38,—

16 **Fachwahl unter Numerus-clausus Bedingungen**. Von Hartmut Schweitzer. 1981. 350 S. Br. DM 56,—

17 **Frühkindlicher Autismus**. Von Mechthild Sievers. 1983. 205 S. Br. DM 42,—

18 **Psychotherapeutische Behandlung von Lernbehinderten und Heimkindern**. Von Helga Awiszus-Schneider/Dorothea Meuser. Mit einem Vorwort von Prof. Dr. H. Baumgärtel. 1983. XVI, 203 S., Br. DM 42,—

19 **Betriebliche Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis**. Von Siegfried Zelber. 1983. 132 S., zahlr. Tabellen und Graph. i.T. Br. DM 32,—

20 **Ursachenerklärung im Unterricht**. Attributionsabhängiges Lehrverhalten und seine Wirkung auf den Schüler. Von Christa Fischer. 1983. VIII, 274 S., zahlr. Tab. und Graphiken im Text. Br. DM 54,—

21 **Staat und Hochschulen**. Empirie und Theoriebildung am Fall Baden-Württemberg. Von Wolff-Dietrich Webler. 1985. 207 S. Br. DM 48,—

22 **Tiefenpsychologie und Marxismus**. Eine kritische Analyse ihrer Beziehung. Von Karl Dienelt. 1984. 133 S. Br. DM 30,—

23 **Die Wissenschaftstheorie Carl Mengers**. Biographische und ideengeschichtliche Zusammenhänge. Von Margarete Boos. 1986. 252 S. Br. DM 44,—

24 **Betriebliche Realität und pädagogische Notwendigkeit**. Tätigkeitsstrukturen, Arbeitssituationen und Berufsbewußtsein von Ausbildungspersonal im Metallbereich. Von Günter Pätzold und Gerhard Drees unter Mitarbeit von Margret Lietz. 1988. Ca. 240 S., ca. 4 Tabellen. Br. Ca. DM 48,—

25 **Die kommende Generation**. Junge Österreicher weisen Wege in die Zukunft. Hrsg. von Michael J. Mayr. Mit Beiträgen von Michael J. Mayr, Elisabeth Asenstorfer und Wilhelm Maier. 1988. 167 S. Br. DM 35,—

BÖHLAU VERLAG KÖLN WIEN

2427

WIRTSCHAFTS- UND BERUFSPÄDAGOGIK IN FORSCHUNG UND PRAXIS

Herausgegeben von
Bernhard Nibbrig und Jürgen Tümmers

Gegenstand der Wirtschafts- und Berufspädagogik ist die Erziehung des Menschen für und durch den wirtschaftlichen und beruflichen Lebensbereich. Leitendes pädagogisches Ziel ist es dabei, den Lernenden zu einem kompetenten wirtschaftlichen und beruflichen Handeln im Interesse einer zunehmenden Selbstverwirklichung und situationsgerechten Aufgabenbewältigung zu befähigen.

Die Reihe »Wirtschafts- und Berufspädagogik« berücksichtigt die Prinzipien der Wissenschaftlichkeit, der Praxisorientierung und des Gesellschaftsbezugs. Sie umfaßt deshalb sowohl Monographien zur Erweiterung des wissenschaftlichen Erkenntnisstandes als auch stärker praxisbezogene Abhandlungen – wie Studienbücher und fachdidaktische Beiträge, in denen theoretische Erkenntnisse erarbeitet und in modellhafter Anwendung in Unterricht und Unterweisung dargestellt werden.

1 Problemlösendes Denken in der Berufserziehung
Fachdidaktische Grundlagen und praktische Unterrichtsbeispiele. Hrsg. von Jürgen Tümmers. 1980. X, 333 S., zahlr. Tab., Schemata u. Abb. i. Text. Br. DM 54,—

2 Die programmierte schriftliche Kaufmannsgehilfenprüfung
Eine wirtschafts- und berufspädagogische Untersuchung. Von Bernhard Nibbrig. 1980. X, 324 S., zahlr. Tab. i. Text. Br. DM 54,—

3 Frauen in »Männerberufe«?
Konzeptionen, Modelle und Informationsmaterialien für Berufswahlunterricht und Berufsberatung. Von Jürgen Tümmers. 1982. 328 S. Br. DM 48,—

4 Fachkräftebedarf und Berufsausbildung
Von Margit Frackmann. 1982. 306 S. Br. DM 58,—

5 Behalten und Behaltensförderung bei Erwachsenen in der beruflichen Weiterbildung
Von Beate Kramer. 1982. 259 S. Br. DM 56,—

6 Fachdidaktik der Wirtschaftslehre in der Sekundarstufe II
Wirtschaftswissenschaftliche und wirtschaftsdidaktische Positionen, Orientierungen und Entwicklungen. Hrsg. von Bernhard Nibbrig. 1983. VII, 267 S., Tab. u. Abb. Br. DM 68,—

7 Allgemeine sozio-ökonomisch-technische Bildung
Von Hans-Jürgen Albers. 1986. XI, 229 S. Br. DM 58,—

8 Das Planspiel Börse der deutschen Sparkassenorganisation
Von Bernhard Nibbrig und Walter Bomers unter Mitarbeit von Manfred Muschinski. 1986. VI, 99 S. Br. DM 28,

9 Lernschwierigkeiten ausländischer Schülerinnen in der kaufmännischen beruflichen Schule und deren Ursachen
Von Gabriele Schmitz-Dahm. 1988. XII, 193 S. Ca. DM 48,—

BÖHLAU VERLAG KÖLN WIEN